

O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DE UMA GRAMÁTICA DO ALUNO LEITOR/PRODUTOR DE TEXTOS: A BUSCA DE AUTONOMIA

RITA MARIA DINIZ ZOZZOLI
(UFAL)

RÉSUMÉ

Ce texte présente les réflexions obtenues dans le cadre d'une recherche sur la constitution d'une grammaire de l'élève dans la salle de classe de LM (portugais) et LE (anglais et français). Tout d'abord, il s'agit pour nous d'observer comment cette grammaire, toujours en état de transformation dans le processus d'apprentissage, se constitue au moyen des interactions et même malgré la qualité de ces dernières. Deuxièmement, mais au même niveau d'importance, notre intérêt porte sur le rôle de cette grammaire dans la consécution de différents niveaux d'autonomie du sujet lecteur et producteur de textes. Aussi bien la grammaire que l'autonomie de ce sujet sont considérées dans une optique qui suppose un *sujet relationnel* (Galissot, 1991). La méthodologie adoptée comprend une étape d'observation de situations telles qu'elles se présentent et une autre étape d'observation avec intervention dans les salles de classes.

INTRODUÇÃO

Este artigo objetiva expor as principais reflexões efetuadas no quadro de uma pesquisa¹ que procura investigar como a gramática do aluno se constitui nas aulas de leitura e produção de textos em LM (português) e LE (inglês e francês) e que papel ela parece desempenhar na consecução de diferentes níveis de autonomia do aluno leitor e produtor de texto. Procura-se ainda contribuir para a transformação de ações na prática institucional, através de uma proposta de intervenção.

Mesmo que a profusão de trabalhos sobre leitura, produção e gramática, em diversas áreas do conhecimento, possa sugerir que há pouco a explorar nesses temas, no contexto da sala de aula, há momentos em que essas questões ainda constituem um desafio para alunos e professores de língua, sobretudo quando se tem o propósito de formar leitores/produtores de texto *para agirem no mundo* e não se visa à simples aplicação de teorias, sejam elas correspondentes ao ponto de vista normativo/prescritivo da gramática dita tradicional ou a modelos predeterminados oriundos da Linguística.

¹ Título da pesquisa, em desenvolvimento, coordenada pela autora do presente artigo e efetuada em equipe: *Leitura e produção de texto na sala de aula de línguas: a constituição de uma gramática do aluno.*

No que diz respeito à leitura e produção de textos, muitos estudos situam-se ou num plano estritamente teórico, focalizando quando muito a sala de aula de fora dela, ou, quando se inscrevem num contexto prático, objetivam a descrição dos fenômenos, sem entretanto, contribuir de forma mais direta no processo. O sentimento comum dos professores de ensino fundamental e médio, expresso durante encontros regionais ou estaduais, é o de que permanece um corte entre o trabalho acadêmico e o que se consegue executar na realidade de nossas situações de ensino. Diante desse contexto, a intervenção com a participação dos professores como sujeitos e pesquisadores pode representar uma saída para não transformar a eventual contribuição em receituário, sem tampouco optar por classificar de “pedagoga” qualquer proposta mais vinculada à ação pedagógica. Na verdade, ação pedagógica e trabalho com a linguagem estão intrinsecamente ligados na sala de aula e só estão separados na fragmentação dos modelos e das disciplinas.

Diante da carência de formação dos professores e da falta de estudos que se incluam dentro do próprio processo de transformação das práticas escolares, o trabalho executado com a gramática na sala de aula, desde a escola até a universidade, costuma ser considerado através de dois tipos básicos de conduta: ou rejeita-se qualquer trabalho mais sistemático ou reflexivo com a linguagem, sob a alegação de que a aprendizagem se dá unicamente através do contato contínuo com os textos e da discussão que se instala em torno dos temas na sala de aula; ou então, apesar de experiências frustrantes com a aplicação de modelos e/ou manuais, parte-se para o recurso a alguma proposta teórico-metodológica pronta.

Seja por um ou por outro caminho, constata-se que ler e escrever textos permanece, na maioria das vezes, nos diferentes níveis institucionais, exercícios desvinculados da prática social e nos quais logram êxito apenas alguns privilegiados que freqüentemente também já o são no plano social.

Por todas essas razões expostas, procura-se contribuir, com as reflexões da pesquisa em questão, num plano global, para a transformação das ações executadas no processo de ensinar e aprender, dentro de situações específicas, visando ao desenvolvimento da autonomia do aluno leitor e produtor de textos em LM e LE. Paralelamente, numa perspectiva de desenvolvimento direto com essa transformação, pretende-se ainda contribuir para a formação teórica e prática do professor, sem entretanto objetivar propostas metodológicas prontas e uniformizantes.

ORGANIZAÇÃO E PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

Para atender ao duplo objetivo de transformação das práticas e de formação do professor, a pesquisa é dividida em duas etapas:

- * a primeira, de observação de situações preexistentes - isto é - de aulas de leitura e produção em LM e LE, sem qualquer intervenção de propostas da pesquisa;

- * a segunda, de intervenção em novas situações de aprendizagem, inserindo a perspectiva de um trabalho com a gramática dentro de uma articulação entre leitura e produção de textos, com o objetivo maior da autonomia do aluno.

As situações estudadas correspondem, nesse primeiro momento, a salas de aula da universidade, mais exatamente, aulas de leitura e produção de textos em LM e LE com alunos de diversos cursos. Os dados de intervenção estão ainda sendo analisados e comparados com os dados obtidos na etapa de observação sem intervenção. A intenção é prosseguir, em etapas posteriores, em contextos escolares do ensino fundamental e do ensino médio.

As turmas observadas correspondem a vários níveis da graduação e, no caso de LE, os alunos são todos iniciantes ou falsos iniciantes (esse segundo caso é mais freqüente em inglês do que em francês). Possuem interesses diversos e não muito definidos com relação à aprendizagem da língua. Alguns, tanto em LM como em LE, inicialmente até questionam a necessidade da disciplina para sua formação. Essa atitude muitas vezes é modificada no decorrer da aprendizagem, conforme atestam as entrevistas finais com voluntários, incluídas entre os instrumentos de pesquisa.

Quanto aos professores, estes possuem experiências prévias de ensino dito instrumental de LM e de LE em diferentes cursos na universidade e demonstram ter interesse em se auto-observar.

A escolha desses sujeitos (professores e alunos) e do contexto universitário dá-se principalmente em função da necessidade, nesse contexto, de encaminhamento de propostas não solucionistas para o ensino e a aprendizagem da leitura e da produção de textos, visando à formação do aluno da forma já descrita na introdução deste artigo.

No plano metodológico, recorre-se a orientações sobre a pesquisa em sala de aula de Cavalcanti e Moita Lopes (1991) e Moita Lopes (1996) e a condutas de linha micro-etnográfica de Erickson (1985). Numa segunda etapa de intervenção, seguem-se também algumas propostas da pesquisa-ação de Thiollent (1988).

Saliente-se, nessa conduta metodológica de intervenção, principalmente o fato de aliar a observação à auto-formação continuada da equipe de professores envolvida no projeto, uma vez que, nessa perspectiva, é a partir do que é vivenciado na sala de aula que toda a pesquisa é conduzida e as propostas são elaboradas ou reelaboradas. Essa abordagem diferencia este trabalho de outras investigações que objetivam a aplicação de modelos teóricos já previamente definidos, ou de estudos que se atêm à constatação e à descrição dos fenômenos observados.

Os instrumentos utilizados são notas de campo, gravações em áudio com transcrições, questionários e entrevistas semi-estruturadas.

PRINCÍPIOS TEÓRICOS

A perspectiva de Linguística Aplicada adotada neste trabalho não pressupõe a aplicação de um modelo teórico único e predeterminado, mas permite a busca de subsídios teóricos em várias fontes, em função do fenômeno estudado, como defende Moita Lopes (1996: 21), dentre outros.

A ausência de um modelo teórico previamente definido como condutor da pesquisa não implica obviamente subtração de um referencial teórico inicial, reconstruído no decorrer da pesquisa, que norteie os conceitos de linguagem, gramática e autonomia do

sujeito. A discussão em equipe sobre esses conceitos, através de seminários, apresentou-se como questão indispensável para o prosseguimento dos trabalhos nos últimos tempos.

Compartilha-se do conceito de linguagem de Maingueneau que a define como “ ao mesmo tempo sistema de regras e lugar de investimentos psíquicos e sociais” (Maingueneau, 1995 : 6)² o que significa, portanto, conceber a linguagem de forma não redutora, contemplando ao mesmo tempo o previsível e o não previsível, o psíquico aliado ao social. Esse conceito possibilita também uma posição não redutora nas conceituações de gramática e de sujeito autônomo.

Quanto à gramática, tendo como ponto de partida as reflexões de Besse e Porquier (1984) sobre gramática e aprendizagem, nosso interesse volta-se para a questão de *como se constitui a gramática do aluno* dentro do processo de ensinar e aprender a LM e a LE, através das interações em sala de aula, e, ao mesmo tempo, como o professor auxilia ou dificulta o processo ou, ainda, como ele se ausenta. O termo gramática é aqui compreendido numa acepção larga, em que se incluem fenômenos de língua desde os menores (plano micro) até aqueles ligados a fenômenos do discurso (plano macro), que por sua vez estão relacionados com o uso social da linguagem, tanto num plano imediato como num plano mais amplo.

No que diz respeito à concepção de autonomia do sujeito leitor e produtor de textos, recorremos primeiramente às definições de sujeito de Lantz (1991 : 49-55) e Galissot (1991 : 5-16), que, como outros sociólogos atuais, propõem conciliar uma teoria social com uma teoria do sujeito.

Para Lantz (op. cit. : 49), “ não há dinâmica social que não seja sentida e reinterpretada subjetivamente, trabalhada por um imaginário individual e coletivo, simbolizado pelo inter-discurso.” Em oposição tanto ao sujeito puramente racional, nascido de um determinismo rígido, como ao sujeito do individualismo metodológico, ele propõe o “sujeito do conhecimento e da subjetividade”.

Mas é principalmente Galissot quem fornece argumentos para a concepção de uma autonomia que não quer dizer individualização. Esse autor (op. cit.) define o “sujeito relacional”, fundado sobre duas vertentes, uma da estruturação da sociedade e outra da estruturação pessoal. É, portanto, segundo ele, o encontro da historicidade pessoal com a historicidade social e coletiva. Citando Galissot: “nessa interferência relacional, o sujeito não pode ser compreendido fora da sociedade (...). Essa gênese e essa história subjetiva se inserem nas relações propriamente sociais de desigualdade e de dominação, e a idéia de sujeito está ligada ao projeto de emancipação pessoal que é parte da emancipação social” (op. cit. : 7). Ainda segundo esse mesmo autor, “a questão de fundo de uma teoria do sujeito é a questão da autonomia, que ele procura definir através da “esperança/utopia de emancipação social e pessoal” (op. cit. : 8).

No caso preciso da pesquisa em questão, a autonomia vai ser observada através de manifestações de maior ou menor dependência do aluno em relação às instâncias de poder que se instalam na sala de aula. No caso da leitura/produção, destacam-se:

- a) a “boa” leitura e “boa” produção sugeridas pelo livro didático;

² Todas as traduções do francês foram feitas pela autora deste artigo.

- b) a “boa” leitura e a “boa” produção sugeridas pelo professor;
- c) a “boa” leitura e a “boa” produção dos considerados “bons” alunos;
- d) a “boa” leitura e a “boa” produção que apenas reconhece os sentidos já aceitos e determinados por grupos sociais dominantes, e a chamada “língua padrão” também aceita por esses grupos.

No caso específico da gramática, os indicadores de autonomia seriam o maior ou menor grau de dependência das instâncias de poder já mencionadas, na resolução de dificuldades gramaticais, permitindo-se ao aluno:

- a) a possibilidade de refletir sobre as próprias dificuldades, não impostas por um programa, um método, um manual ou pelo professor;
- b) a possibilidade de criar, através da reflexão, suas próprias “regras” (apreciações pessoais sobre o fenômeno considerado, mesmo que parciais e imperfeitas, se comparadas a descrições da língua);
- c) a possibilidade de transformar sua leitura e sua escrita, através dessas ações, não apenas no momento da correção ou da reescrita, orientadas pelo professor, mas no decorrer do processo.

Vale salientar que, dentro da proposta da pesquisa, é a “compreensão ativa”, na qual está contido o germe da resposta (Bakhtin, 1981: 131), que levará a uma possível autonomia. Verifica-se que esse tipo de compreensão, de acordo com os dados de pesquisa até então obtidos, é dificultada pelas instâncias de poder já explicitadas.

De acordo com os princípios da metodologia adotada, foram elaboradas perguntas de pesquisa que orientam as análises e reflexões.

A partir da questão maior da identificação de indicadores de autonomia observados na situação, foram formuladas as seguintes perguntas (reformuladas no decorrer da pesquisa):

- a) Qual a qualidade das interações entre os diferentes sujeitos envolvidos a respeito da questão gramatical, observando os seguintes pontos:
 - quem levanta a questão ?
 - a partir de que é levantada a questão ?
 - com que finalidade aparente e outras finalidades subliminares possíveis a questão é levantada ?
 - que tratamento é dado à questão ?
- b) que itens gramaticais surgem na situação ?
- c) qual a reincidência desses itens no decorrer do processo ?
- d) existem transformações ou há ausência de transformações na aprendizagem visivelmente ligadas a esses itens ?

É útil precisar que os indicadores de autonomia são analisados a partir da definição de autonomia já explicitada neste texto, através da qual observa-se num continuum as variações de maior ou menor dependência das instâncias de poder mencionadas.

No que se refere aos itens gramaticais, estes são concebidos de acordo com a visão ampla de gramática já apresentada e analisados quanto à sua qualidade, levando em conta em que circunstâncias aparecem no contexto.

QUALIDADE DAS INTERAÇÕES E INDICADORES DE AUTONOMIA

Nas observações sem intervenção, obviamente, em situações pronunciadamente assimétricas³, em que os turnos do professor praticamente ocupam todo o espaço da aula, há dificuldade ou impossibilidade de constatar algum indicador de autonomia. No estágio atual da pesquisa (algumas observações e análises ainda estão em curso), nas situações ou momentos em que há menos assimetria, existem alguns indícios de que certas dificuldades dos alunos tendem a se tornar recorrentes no processo ou porque este aluno não teve oportunidade de expressá-la (a interação existente ainda não dá margens a isso), ou porque quando a oportunidade surge, o assunto é tratado pelo professor de forma diretiva e/ou através da exposição de toda a complexidade gramatical do item em questão. Na situação de sala de aula de português LM (sem intervenção), transcrita a seguir, o professor, ao tratar da pontuação numa reescrita de textos dos alunos, tenta uma postura menos diretiva, em que lança perguntas, incitando à reflexão:⁴

- P: As duas vírgulas no *pois* ?
- A: É, só uma antes.
- P: Só uma antes. Por quê ? Tem uma explicação? É isso?
- A: Porque se colocar uma depois, vai quebrar o ritmo da frase, né ?
- P: Uma coisa é quebrar o ritmo da frase...
- A: (XXX) ((Várias vozes)) Centraliza aqui, professor, dá destaque, destacar o *pois* aí.
- P: É.
- A: Vai destacar o *pois* ?

Dá por diante, face às tentativas dos alunos, que apontam mais para critérios ligados à leitura em voz alta do que para as diferenças entre dois empregos distintos do *pois*, marcados pela vírgula, segue-se um turno muito extenso do professor, que

³ Compreende-se aqui que a assimetria, assumida como sempre presente nas situações de ensino e aprendizagem, é entretanto variável de acordo com o estilo pedagógico do professor. Quando este se aproxima mais do estilo diretivo, a assimetria torna-se maior, ao contrário do que acontece quando é utilizado o estilo qualificado por Schiffler como sócio-integrativo (Schiffler, 1991: 40-41).

⁴ Resumo das convenções de transcrição (a partir de Marcuschi, 1986):
... = qualquer tipo de pausa por hesitação ou ênfase, que interrompa o curso da enunciação (pausas não sintáticas). As pausas sintáticas são marcadas por sinais de pontuação / (...) = indicação de transcrição parcial / (XXX) = incompreensão de palavras ou segmentos / (()) = comentários de transcrição / Maiúscula = insistência, ênfase em fonema, palavra ou segmento / Palavras em itálico: termos sobre os quais se discute, termos citados / P = professor / A = qualquer aluno não identificado / AA = alunos não identificados. Para os alunos que puderam ser identificados, emprega-se a inicial do nome do alunos ou as iniciais, quando necessário, para evitar dúvidas / [] falas simultâneas.

pretende explicitar a diferença de sentido entre o *pois* (explicativo), após uma vírgula, e o *pois* entre vírgulas (conclusivo).

É útil observar que a questão da pontuação, já bastante explorada em estudos descritivos, contém um grau de complexidade que dificulta seu tratamento em situações de ensino e aprendizagem. Como no caso de outros fenômenos lingüísticos, este envolve ligações e diferenças entre oralidade e escrita, questões de registro, ligações bem específicas entre o formal /gráfico e o sentido; em resumo, estão aí em jogo não apenas questões estritamente formais, mas também enunciativas. Além disso, cada tipo de pontuação contém suas próprias peculiaridades dentro do próprio item que já é complexo. É comum, portanto, que, mesmo o professor bem preparado em termos de formação, como é o professor do exemplo acima, encontre dificuldade em tratar da questão. A forma interativa inicial foi abandonada, dando lugar a uma forma expositiva. A partir daí, mesmo com algumas poucas interferências dos alunos, não se tem como verificar em que ponto ficou a questão para o aluno. Apesar de nessa situação não se ter registros de aulas subseqüentes que enfoquem novamente o item *pois*, é lícito considerar que a explicação fornecida, tanto pela sua forma como pela sua complexidade, tem poucas chances de provocar modificações significativas na aprendizagem. Atualmente são efetuadas novas coletas que tentam investigar se há indícios de retorno das dificuldades apresentadas, o que poderia esclarecer mais a respeito da recorrência das inadequações.⁵

Nas situações de intervenção, ao invés de o aluno receber explicações prontas, muitas vezes inadequadas por ultrapassarem o âmbito da dificuldade em si, procura-se propiciar oportunidades de reflexão, a partir das próprias dificuldades surgidas (expressas pelos alunos ou apenas observadas pelo professor).

Saliente-se, porém, que mesmo nessas circunstâncias, as observações mostram que, na prática da sala de aula, tanto alunos como professores têm experiências anteriores que exercem forte influência sobre as interações: o professor termina muitas vezes por direcionar e explicitar, antes de dar espaço para a voz do aluno. Enquanto isso, o aluno até mesmo questiona a seriedade e a validade de estudos que o deslocam da condição de ouvinte, principalmente quando o assunto é gramática: cobram explicações e terminologias, em outros termos, um conteúdo pronto. Por exemplo, em um dos questionários de uma turma de francês, um dos alunos declara: *Curso de língua pra mim tem que ter gramática*. A gramática a que ele se refere é, como se pode confirmar através de atitudes em sala de aula, uma gramática cujas regras e terminologia são fornecidas em sala de aula pelo professor.

Para muitos alunos, quando o professor desenvolve o trabalho de fazer com que reflitam e criem suas regras, dentro da perspectiva da pesquisa, isso não corresponde a um trabalho com gramática. Mesmo se for considerado que o tema é gramatical, para esses alunos não se trata de um trabalho plenamente satisfatório, a partir do qual eles vão considerar que avançaram na aprendizagem. Constata-se, portanto, nesse caso, a dificuldade de se amenizar a influência das instâncias de poder, representadas aí pela

⁵ Ao invés de utilizar termos como *erros*, *falhas*, *incorreções*, que sugerem avaliação negativa do fenômeno, adota-se neste trabalho o termo *inadequação*, da forma que é proposto por Zozzoli (1985). Dentro dessa concepção, a *inadequação* ocorre em relação a um determinado contexto lingüístico e/ou situacional.

voz indispensável dos gramáticos e pela voz do professor que a transmite, para legitimar as atividades de ensino e aprendizagem executadas.

O trecho a seguir ilustra os comentários do parágrafo anterior sobre essas dificuldades. A professora de português LM (situação de intervenção), ao retomar uma resenha feita pelos alunos num trabalho de refacção, procura provocar comentários sobre as necessidades de mudança em um texto de um dos alunos. Uma aluna questiona o uso de uma vírgula e a professora retorna a questão aos alunos. A resposta que estes dão à professora corresponde a uma regra das gramáticas normativas: não se separa sujeito de predicado. A professora procura fazer refletir sobre a razão da regra, o que faria com que esta deixasse de ser apenas uma norma peremptória para se constituir em norma linguística com explicações através do uso. Mas o que ela obtém inicialmente é uma explicação tautológica que revela a visão dos alunos: está na gramática, então não há o que discutir:

AL: *Essa vírgula aí?*

P: *Por que ela não existe?*

AL: *Porque ela está separando o sujeito do predicado.*

P: *E qual é o sujeito?*

AL: *A obra As companhias do presidente. (XXX)*

P: *Ahn?*

AL: *A obra As companhias do presidente.*

AA: *(XXX) ((Várias vozes))*

P: *Sim.*

AL: *Aí faz... faz críticas relacionadas à conjuntura, isso seria o predicado. No caso, está separando.*

P: *E por que não existe vírgula entre sujeito e predicado?*

AA: *(XXX) ((Várias vozes))*

J: *Porque não pode separar.*

AA: *(XXX) ((Várias vozes))*

AL: *Porque não pode separar.*

J: *((Quase ao mesmo tempo que A)) Porque não pode separar sujeito e predicado.*

P: *Por que não pode separar? Vocês estão feito meninos.*

J: *((Fala rindo))*

[*Por que (XXX)*
Tá na gramática.] *((Risos))*

P: ((Fala rindo)) Vocês estão parecendo meninos bochudos, olha, por que por que você não gosta disso aí? Porque não gosto, porque não quero. Não dá, né? Por que?

Por que Não se separa sujeito de predicado.

AA:

[(XXX) ((Várias vozes))]

AL:

Não professora, XXX, uma informação Como é que eu vou falar de uma pessoa, dar uma informação de uma pessoa, se eu quebrei a informação no meio?

P: Agoooooora! ((Enfaticamente))

((Risos gerais))

AA: Oh ((Com admiração)). Um ponto!

Apesar das limitações expostas, é possível constatar que a situação evolui para uma tentativa mais deliberada, se bem que ainda incipiente, de minimizar a interferência das instâncias de poder nas situações, como atesta o fragmento da aula a seguir:

P: Exato, uma apresentação global, geral sobre a obra lida. O sujeito, a pessoa que escreveu esse texto, ela faz isso? Quando ela diz "A obra as companhias do presidente, é uma obra que faz críticas adaptadas a economia que ainda está se desenvolvendo, é um livro com histórias curtas, gravuras"⁶, ela consegue fazer isso? Essa apresentação sobre o livro?... Consegue ou não?

J: Mais ou menos.

AA: (XXX) ((várias vozes))

P: Faz, né ela faz. É claro que alguns aspe...Eu não sei porque vocês mudaram. Simplesmente porque eu disse que era um texto de vocês. Com certeza. Se eu dissesse esse texto é meu, aí vocês diriam: ((rindo)) não vou riscar nada, é da professora. Se eu disser, esse texto é do Frei Beto, esse texto é do Mário Quintana, ninguém risca nada. Lógico, a gente critica sim, mas não refaz outro, não apresenta outro. Então, como era de um aluno, vocês estão partindo do pressuposto de como é de vocês, tem que ser todo modificado. (...)

O que se depreende dessa situação, como também de outros momentos dessa e de outras aulas, é que a professora, mesmo diante das dificuldades acima discutidas, procura criar espaço para que o aluno também se considere autor, o que é indispensável para a consecução da autonomia. Para isso cria ambiente propício na sala de aula para que se reflita sobre a adequação ou inadequação de elementos lingüísticos dentro do texto. Essa discussão leva em conta os parâmetros a partir dos quais a adequação existe ou não (parâmetros da norma culta ou parâmetros de uso, por exemplo).

QUALIDADE DOS ITENS GRAMATICAIS SURGIDOS NA SITUAÇÃO E SUA (RE)INCIDÊNCIA DENTRO DO PROCESSO

A observação sobre a qualidade dos itens gramaticais não atende a nenhum objetivo descritivo de gramática mínima ou qualquer outro desse gênero. A necessidade

⁶ Transcrição conforme o texto do aluno (a), sem corrigi-lo.

de registrar que tipo de item aparece tem a finalidade de poder observar se ele reaparece e de que forma, em que condições, se é introduzido pelos mesmos sujeitos ou não, porque isso tem a ver com a observação do processo.

Constata-se de modo geral que:

- 1) em situações de intervenção, quando o aluno tem, a princípio, mais possibilidade de se pronunciar, as inadequações ou dúvidas em LE acontecem tanto durante a leitura quanto durante a produção ou reescrita, tendo em vista as dificuldades inerentes ao fato de se tratar de uma LE, muitas vezes pouco ou nunca estudada. No caso da LM, as perguntas ou colocações dos alunos sobre questões gramaticais acontecem quase que exclusivamente nos momentos de produção e de reescrita;
- 2) os alunos têm tendência a se fixar em aspectos que correspondem a itens da gramática dita normativa, e raramente atentam por si mesmos para aspectos macro-textuais, como a referência e a substituição, por exemplo. Presume-se que isso acontece por causa de suas experiências escolares anteriores.

Essa tendência para enfatizar os aspectos gramaticais do ponto de vista micro textual está provavelmente relacionada ao hábito de leitura linear ainda bastante freqüente na escola. Em LE, paralelamente a esses hábitos, a preocupação com os aspectos micro torna-se ainda mais presente, principalmente em sujeitos que não tiveram contato anterior com a LE em questão ou com nenhuma LE, apesar das tentativas das abordagens ditas instrumentais, que privilegiam a chamada leitura “global”⁷ (Zozzoli, 1992).

Na situação de sala de aula de inglês instrumental (sem intervenção) a seguir, observa-se a tendência inicial que tem o professor para privilegiar os aspectos macro-textuais:

P: (...) Só para pra gente revisar, Quando a gente tá trabalhando estrutura do texto, num texto científico existem certas partes que... ah normalmente são utilizadas. Vocês lembrariam que partes são essas?

A: Sumário, introdução...

P: ((Interrompendo o aluno)) Tá, então nós temos normalmente no texto científico um summary ou um parágrafo introdutório (...).

O professor toma um texto e o divide em partes, nomeando-as. Uma boa parte da aula é destinada à organização textual, incluindo dois outros textos anteriores, propostos desde a aula precedente, nos quais o professor tenta obter mais participação dos alunos, a partir de perguntas e pedidos de justificativa para as respostas dos alunos, depois de constatar que o exercício para casa sobre esse tema não foi realizado. Em seguida, solicita a identificação pelos alunos de “palavras que eles consideram problemas como compreensão”. A atividade prossegue, agora em plano micro-textual, com participação

⁷ Nomenclatura francesa.

de mais alunos do que no momento anterior. Nesse momento, o professor abre bastante espaço para que o aluno coloque suas dúvidas:

- P: *Nesse parágrafo... existe alguma palavra... que vocês consideram problema, em termos de compreensão?*
- AA: *((Vários alunos falam baixo, entre eles)) (XXX)*
- P: *Se existir mais de uma também, tudo bem.*
- A: *(XXX) Aí tem um monte.*
- P: *Pera lá... Agora vejam mesmo, tentem todos os artifícios antes de dizer: ah, essa tá me atrapalhando.*
- A: *Essa quinta palavra. (XXX)*
- P: *Among. Vejam comê onde que ela tá a sentença, como é que ela tá dizendo aí. Attitudes to the russian.*
- A: *Among americans.*
- P: *Sorry. ((Lendo)) Attitudes to the russianS among americans shift dramatically immediately after the shooting down of the Korean Civilian Airlines in 1983. Among aí, alguém... Teria uma idéia do que significa essa palavra?*
- A: *Entre todos.*
- AA: *[(XXX) ((Várias vozes))]*
- A: *Entre duas coisas.*
- P: *É entre. Isso. (XXX)*
- P: *É... D? D, você vendo assim essa tradução literal, você conseguiria ver o sentido da sentença, o que é que tá dizendo? E vocês, olha aí os outros...Attitudes to the russians among americans.*
- A: *Correlação...(XXX) atitudes dos russos contra os norte-americanos.*
- P: *Não, ao contrário.*
- A: *Ao contrário?*
- P: *É.*
- A: *Dos americanos para com os russos.*
- P: *Ahá. Atitudes dos americanos para com os russos.*

Percebe-se que a questão de esclarecimento começa com o valor de *among*, mas depois o que entra em discussão é a ordem dos elementos na frase em inglês, envolvendo ainda o significado *to the*. Apesar dos esforços visíveis do professor para fazer com que os alunos participem no início na discussão, no final da abordagem do tópico tudo é esclarecido pelo professor, de forma explícita e dedutiva. Mesmo havendo bastantes turnos dos alunos antes, no momento da explicação gramatical, é o professor que mantém a palavra e (re)elabora as regras necessárias.

No caso de entrevista, fora de sala de aula, utilizando protocolo verbal, diante de um texto desconhecido, o aluno parece ater-se principalmente a aspectos micro-textuais, como no caso a seguir:

A: (...) é ... no caso...o problema assim de entendimento maior do texto pra mim foi... algumas palavras... que... como eu disse vocabulário.... que às vezes... que teve frases aqui... que pra entender... eu teria que ... ter sig... pra entender (...).

Na maioria das entrevistas, por causa de carências importantes na LE, mesmo os poucos alunos que privilegiam uma abordagem do tema, portanto mais situada no plano global, não parecem ir além da identificação desse tema e, paralelamente a isso, conseguem obter informações esparsas que tentam ligar entre si, mas não sabem bem como. Essas informações nem sempre têm a ver diretamente com a idéia central e parecem mais vir à tona por causa de conhecimentos anteriores ou de palavras cognatas, as quais permanecem, como já foi dito, de certa forma carentes de ligações umas com as outras.

Em pesquisa anterior (Zozzoli, 1992), constatou-se que o trabalho executado em sala de aula, através das abordagens ditas instrumentais, em uso naquele momento e ainda bastante utilizadas atualmente, contribui para a cristalização de um nível de leitura inicial, que não costuma ir além das inferências num plano global, nem sempre autorizadas pela materialidade do texto. Os alunos dependem, portanto, da voz do professor e/ou de colegas mais “competentes” para confirmar ou não tais inferências. Em situações de entrevista, face a um texto desconhecido em francês, essa constatação torna-se ainda mais evidente, quando eles se declaram, algumas vezes, limitados a essa dependência:

A: (...) E eu ficava ... sei lá... viajando um pouco na leitura dele ((um colega que o ajudava fora da sala de aula)), como se eu tivesse lendo, né. Me batia uma ((suspiro)) sei lá... uma vontade de aprender de uma hora para outra pra tomar contato com tudo isso (...)

Daí postular-se, tanto na pesquisa anterior como na atual, que o trabalho com a LE, quando situado no plano do simples reconhecimento, além de não promover o acesso à compreensão ativa supracitada, transforma a LE em língua aparentemente morta. É necessário que, de alguma forma, o aluno “vivencie” essa língua, através de produções e de reflexões, para que ela lhe pareça menos estranha e impenetrável.

Seja em LM ou em LE, a questão não parece estar bem encaminhada, quando se aposta na abordagem em separado do plano macro ou do plano micro, seja através de dedução ou de indução. No texto, como nas outras situações de uso da linguagem, esses planos estão interligados e um não deveria ser privilegiado em detrimento do outro, como muitas vezes acontece, em função de linhas teórico-metodológicas que, mesmo quando não explícitas, fazem-se presentes nas escolhas executadas.

Além disso, mesmo que não se tenha uma visão fragmentada dos fenômenos e se leve em conta a complementação dos dois planos, quando apenas se explora, de modo diretivo, a materialidade lingüística que o texto oferece, isso não significa que o aluno tenha a oportunidade de tornar ativos esses conhecimentos.

Em situações de intervenção, já se observam oportunidades de maior integração entre os planos macro e micro incluindo a participação dos alunos, como no exemplo a seguir, retirado de uma aula de português LM, na qual alunos interagem entre si a respeito da produção de um deles:

G: *A questão da história com h ou sem h. O que está certo aí?*

P: *Disseram que hoje em dia não tem mais h não.*

AA: *((XXX)) ((risos)).*

E: *Porque eu botei sem h (XXX) ((risos)).*

A: *É brincadeira um negócio desse: história com h e história sem h.*

Terminam levando a questão à professora. Não descartando a abordagem do conteúdo micro, ela parece escrever exemplos no quadro, chega a uma explicação sobre a diferença entre *história* e *estória* comenta que hoje em dia a diferença está caindo em desuso. Em seguida, procura levar os alunos a uma discussão que ultrapassa esse plano, saindo da tendência dos alunos já salientada anteriormente neste texto. Nessa tentativa, a professora termina fazendo a pergunta: *Quem conseguiu ver o texto como um todo?* E a partir daí os alunos incluem questões de compreensão do texto localizadas no plano macro:

F: *A referência à obra no terceiro parágrafo deveria ser mais clara, quando se refere ao exemplo prático. O segundo parágrafo está totalmente (XXX)*

A: *Totalmente o quê?*

P: *((Professora lê o parágrafo)) Vocês acreditam que o texto neste parágrafo está completamente caótico?*

F: *Não.*

J: *Totalmente, não, ele tá quase.*

P: *(XXX) Por que quase?*

J: *Tá meio sem coerência, tá meio sem... sei lá, a gente não tá entendendo.*

E a discussão prossegue até que um dos alunos questiona o enunciado: *O texto faz uma crítica da política de um país que não se importa com o povo e diz: É a política que não se importa com povo?*

Percebe-se nesta aula o esforço da professora para, através dessas atividades, abrir mais espaço para a reflexão dos alunos, sem descartar a mediação inerente ao papel do

professor. É necessário, porém, lembrar que o desafio de manter esse papel sem direcionar excessivamente não se resolve de uma vez por todas com o reconhecimento dessa necessidade, mas permanece presente para o professor durante toda a situação de aprendizagem.

CONCLUSÃO: ACERCA DAS TRANSFORMAÇÕES NA APRENDIZAGEM

A proposta da intervenção é, como já foi explicitado, deixar emergir as dificuldades e trabalhar a partir delas, incitando os alunos à reflexão. Apesar disso, pelos motivos já expostos, essa proposta encontra dificuldades entre os alunos e até mesmo entre os professores pesquisadores na intervenção. Isso porque supõe uma subversão na ordem de *quem coloca, o que e quando*. É necessário reconhecer que essa conduta supõe a concepção de novas práticas, indo até o nível de elaboração de atividades, sem, contudo, cair na armadilha fácil das receitas prontas, o que não é tão simples, mesmo para os professores mais reflexivos. Portanto, antes de se pensar em qualquer mudança nas ações pedagógicas, é preciso salientar que essas transformações não ocorrem sem que o próprio professor, revendo sua prática, aceite abrir mão de um poder antigo de transmitir conteúdos, para abrir espaço para o aluno. Na sua prática, não apenas lhe dando o direito de resposta, mas, para além dos atuais chavões que elegem a interação como palavra mágica, dando-lhe real direito à autonomia. É o que se procura fazer na proposta da intervenção apresentada neste texto, reconhecendo, modestamente, que tudo isso acontece dentro de um processo e que mudanças positivas e significantes não aparecem de repente. Considerem-se como evolução as mudanças nas interações apresentadas nos exemplos de intervenção, que deixam transparecer oportunidades de atuação dos alunos, ao tempo em que se reduz, mesmo que ainda de forma insatisfatória, a interferência das instâncias de poder descritas neste texto.

Além de tudo isso, vale ainda salientar que a transformação não está apenas situada nas mãos dos professores e alunos, enquanto sujeitos, mas na subversão da ordem instituída pela ideologia do “consumo-receptáculo” (de Certeau, 1996), “que distingue e privilegia autores em face daqueles que não o são” (op. cit. : 262). Para esse autor, “recusando o consumo, tal como foi concebido e (naturalmente) confirmado por essas empresas de ‘autores’, tem-se a chance de descobrir uma atividade criadora ali onde foi negado” (op. cit. : 161). Trata-se, portanto, de uma questão social mais ampla, que ultrapassa o âmbito da instituição de ensino, perpassa as academias e se instala em várias instâncias no plano social.

Mesmo se restringindo ao quadro limitado das situações em jogo e sem pretensões a generalizações maiores fora desse contexto, a proposta desta pesquisa em seu estágio atual situa-se na recusa desse tipo de “consumo-receptáculo” e na abertura de espaços para uma atividade criadora, no que toca o tratamento das questões gramaticais dentro da própria prática na sala de aula, visando a uma autonomia do sujeito leitor e produtor de textos. Procura-se, assim, contribuir para o debate em torno das possibilidades e limitações de condutas desse gênero.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BESSE, H. & PORQUIER, R. *Grammaires et didactique des langues*. Paris: Hatier-Crédif, 1984.
- CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L.P. "Implementação da pesquisa na sala de aula de língua em contexto brasileiro". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 17. Campinas: UNICAMP/IEL, p. 133-144, 1991.
- CERTEAU, M. de. *A Invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching*. Lansing, Michigan: The Institute for Research on Teaching da Michigan State University. 1985. 141 p. (Occasional Paper n° 81).
- GALISSOT, R. "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. Paris: L' Harmattan, p. 5-16, 1991.
- LANTZ, P. "Sujet de la connaissance et de la subjectivité". *L' Homme et la Société*, n. 101. Paris: L' Harmattan, p. 49-55, 1991.
- MAINGUENEAU, D. "Les analyses du discours en France. Présentation". *Langages*, n. 117. Paris: Larousse, p. 5-11, mars 1995.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- MOITA LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- SCHIFFLER, L. *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris: Hatier/Didier, 1991.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1988.
- ZOZZOLI, R. M. D. *Le partitif chez les lusophones adultes: Analyse d'erreurs et propositions méthodologiques*. Besançon, França: Faculté des Lettres et Sciences Humaines da Université de Franche-Comté - Besançon, 1985. 428 p. (Tese, Doutorado em Lingüística e Ensino do Francês).
- _____. *Leitura na sala de aula de língua estrangeira - o papel da gramática*. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 1992. v.1, 66 p., v. 2, 49 p. (Relatório de Pesquisa - 1ª e 2ª partes, Pós-Doutorado em Lingüística Aplicada).