

**CO-CONSTRUÇÃO E CONFLITO: LEITURA DE POESIA NA SALA DE
AULA DE INGLÊS COMO LITERATURA ESTRANGEIRA ***

JOSALBA RAMALHO VIEIRA
(UFSC)

ABSTRACT

This paper is concerned with micropolitics of social relations among learners engaged in verbalising how they make sense of a poem during a classroom face-to-face interaction. The micro-analysis shows that traditional beliefs towards expert's and learners's roles in relation to meaning construction is highly influenced by the specific social situation, namely, group reading sessions events. It is concluded that the way expert and learners react in relation to the co-construction of meaning is extremely revealing of the micropolitics of this type of event.

A falta de leitores de poesia (Cavalcanti e Zanotto, 1994) e a necessidade de proporcionar uma gama de procedimentos diferentes para o ensino de literatura (Carter & Short, 1989, McRae, 1991) motivaram a ocorrência de eventos de leitura em grupos (Brown & Lytle, 1988; Zanotto, 1995) dentro de um contexto de Inglês como Literatura Estrangeira (Birrell, 1989). Apesar de ter sido desenhada para promover uma interação voltada para o leitor, esse tipo de tarefa parece ter aumentado ameaças à face no contexto de pesquisa observado. Esse trecho da interação revelava um conflito aberto sobre a construção de sentido, mas também mostrava um conflito marcado de co-construção de contexto e de papéis sociais. Por quê isso ocorreu? Para entender o fenômeno, este artigo analisa a micropolítica das relações sociais (Erickson, 1996) dos participantes enquanto eles estão engajados em verbalizar uns para os outros como eles estão fazendo sentido de um poema ('A woman in front of a bank' by W. C. Williams, 1987) durante uma interação face-a-face dentro de uma dessas tarefas.

A microanálise demonstra que as crenças tradicionais nos papéis dos especialistas (Putnam, 1975) e dos aprendizes em relação à construção de significado são altamente influenciadas pela situação social específica (Goffman, 1975), neste caso, os eventos de leitura em grupo. Por configurar-se em uma clara situação de conflito, a análise da interação explorou o trecho em torno da frase "eu não gostei desse sentido", uma resposta de uma das aprendizes a uma sugestão do especialista sobre a importância de acrescentar informação histórica para definir um conceito explorado no texto.

* Agradeço Marilda Cavalcanti, Heronides Moura, Mara Zanotto e Pedro Garcez pelas discussões e leituras prévias deste texto.

A LEITURA EM GRUPO

A análise da interação foi feita a partir de uma tarefa de leitura em pequenos grupos. Essa Estrutura de Tarefa Acadêmica (Erickson, 1982) se caracteriza pela leitura em pequenos grupos, durante a qual os alunos fazem “sentido específico e situado” (cf. Tuyay, Jennings & Dixon 1995) de um texto poético. Como não é comum observar alunos de literatura falando sobre poesia na sala de aula, eu acredito, assim como O'Connor & Michaels (1996:65), que observar a “orquestração da discussão em grupo” pode proporcionar novos ‘insights’ a respeito deste local que possibilita “alinhar alunos uns aos outros e com o conteúdo do trabalho acadêmico ...”. E devido ao fato de que a discussão em grupo, pela sua complexidade, é raramente “um local para a socialização intelectual” em escolas primárias, sendo até mesmo raras em muitas escolas secundárias e em universidades (O'Connor & Michaels, op. cit.: 66), eu acredito que descrever e analisar a natureza da interação de uma discussão de um grupo específico seja um espaço privilegiado para investigar o que acontece quando os alunos se reúnem e falam de poesia, e quando o professor não monologa sobre poesia, mas co-constrói a leitura com os alunos. Em outras palavras, eu observo o que acontece quando alunos/leitores e professor/leitor interagem em torno de um texto poético na sala de aula de inglês como literatura estrangeira durante leitura em grupo.

Os alunos foram instruídos para se juntarem livremente em pequenos grupos e verbalizarem uns para os outros como estavam fazendo sentido do texto, neste caso, um poema. Embora o grupo esteja lendo um poema em inglês, a discussão é mantida em Português. Os leitores usam Inglês (mas não em todos os momentos da interação) majoritariamente para ler ou citar o poema. Desta forma, a língua do evento observado é, em grande parte, Português.

A aula, a partir da qual os dados foram extraídos, aconteceu um mês antes do término do ano letivo e durou ao todo duas horas, das quais vinte minutos foram consagrados à discussão no grande grupo no final da aula. Os alunos estavam divididos em sete pequenos grupos. As atividades de quatro grupos foram registradas em fita cassete (problemas técnicos tornaram a filmagem em vídeo desse evento impraticável; e três grupos não puderam ser registrados em áudio). Os sete grupos foram assistidos alternadamente pela professora responsável e pela pesquisadora, que atuou como assistente da professora. No evento analisado a participação da pesquisadora fica registrada sob o pseudônimo "Clara".¹

O grupo focalizado aqui é o grupo 1 (G1) e seus três leitores permanentes são Sílvia, Maria e Paulo. O grupo, durante esse evento, interage de duas formas distintas: com e sem intervenção/assistência da professora assistente, Clara.

Na sala de aula observada, há vários grupos interagindo ao mesmo tempo e, concomitantemente, a professora e a professora assistente estão circulando na sala oferecendo e dando apoio aos diferentes grupos. A interação dos outros grupos não será

¹ Optei por eleger um nome fictício também para mim como um recurso auxiliar no distanciamento necessário para efetuar a análise dos dados. Como estava muito próxima dos dados, e como precisava me distanciar o máximo possível para fins de análise, lancei mão de um recurso extremo de “estranhamento”: um pseudônimo. No meu caso, este expediente deu resultados.

focalizada aqui, apenas concentrarei o olhar no G1 no momento em que há intervenção de ensino.

Dentre os três momentos em que há intervenção da professora assistente no EL8G1 (Evento de Leitura número 8 do Grupo 1), escolhi o segundo para analisar. Inicialmente fiz essa opção porque, nesse recorte da interação, a frase “Eu não gostei desse sentido”, dita por Sílvia, aparentemente expunha um conflito sobre construção de sentido e poderia fornecer pistas em relação ao aumento de ameaças à face durante esse tipo de evento.

A MICROANÁLISE DA INTERAÇÃO EM GRUPO

Como foi dito anteriormente, o evento de leitura do grupo 1 (EL8G1) tem duas estruturas de participação bem distintas, com e sem assistência de ensino. As transcrições abaixo apresentam a microanálise da interação na qual ocorre o segundo momento de intervenção. O grupo está discutindo porque o autor escolheu “Lenin and Darwin” para comparar à face da mulher em frente ao banco, no verso “Her face like Lenin’s (her loosely/ arranged hair profusely blond) or Darwin’s and there you/ have it: / a woman in front of a bank” (ver texto completo em anexo). Durante a discussão, a noção de socialismo torna-se central.

O que está acontecendo aqui? Qual a compreensão que os interagentes estão tendo do que está acontecendo? Como estes interagentes modelam suas ações para que se encaixem na compreensão que eles estão tendo? Ou nas palavras de Goffman: qual é a estrutura desse evento? Em outras palavras, mais especificamente, o que constitui o contexto para a compreensão de Sílvia quando ela diz “eu não gostei desse sentido”? Essas são as questões específicas que este artigo procura responder.

Observe-se o início da discussão durante a segunda intervenção:

- | | | | |
|----|--------|--|-------------|
| 01 | Sílvia | E por que Lenin e Darwin? | |
| 02 | Clara | Tá | |
| 03 | Sílvia | Leni::n | |
| 04 | Paulo | Um ditador/ Chama: | } |
| 05 | Maria | Socialismo/ igualdade entre as partes// entre | |
| 05 | | aspas// | } |
| 06 | Pedro | É | |
| 07 | Sílvia | | //Igualdade |
| 08 | | entre as partes // Tudo mundo é igual/ nananá/ ninguém tem nada/tudo é igual | |
| 09 | Clara | Esse esse é década de quarenta esse poema/ + tá? (0.2) década de | |
| 10 | | quarenta/tá?/ Lembrem-se disso/ + Isso é importante | |

A transcrição do excerto selecionado acima começa quando Sílvia, que detém o piso, faz uma pergunta (“E por que Lenin e Darwin?”) para a professora assistente que responde (“tá”). Esse par adjacente (Schegloff e Sacks, 1973) revela muito dessa

interação. Primeiro, essa seqüência não é similar ao diálogo comum do tipo Pergunta-Resposta-Avaliação que é considerada um tipo de seqüência de movimentos conversacionais recorrente no padrão de sala de aula. Quem faz a pergunta não é a professora, mas o aprendiz, e a professora não responde à pergunta. “Tá” não é uma resposta direta à pergunta de Sílvia, porque Sílvia não fez uma pergunta que devesse ser respondida por Clara. Portanto, essa pergunta não funciona como pergunta aqui. Assim como ocorre no resto da interação, ela funciona como uma pergunta retórica que tem a função de marcador de **investigação de hipótese (IH)**. O grupo está fazendo uma investigação e tentando resolver um problema. Uma das formas usadas para finalizar a tarefa é levantar hipóteses.

Acredito que ler poesia funciona como resolver um problema matemático, por exemplo. No meu contexto de pesquisa, os leitores não estão acostumados com a verbalização livre que lhes é pedida. Eles têm, então, que estabelecer algumas formas de falar que constituem o leitor de poesia competente, o que inclui as mesmas habilidades para solucionar problemas matemáticos, tais como ser um “formulador de hipóteses, demonstrador de evidências, elicitador de distinções, um averiguador de fatos” (O’Connor & Michaels, op.cit.: 64). Devido à falta de familiaridade com a tarefa, esta aula, assim como as que antecederam, foi desenhada de forma a proporcionar ajuda do tipo **andaime** (ou “scaffolding” para Vygotsky, 1991), na qual os aprendizes atingem objetivos e resolvem tarefas sendo auxiliados por uma pessoa mais experiente. Nesse sentido, o próprio trabalho em grupo proporciona a ajuda dos pares e, além disso, admite também a ajuda concomitante das professoras.

Pensar a interação que está sendo analisada aqui como parte de uma tarefa de solução de problemas pode nos ajudar a ver o par adjacente que foi mencionado anteriormente de uma forma mais clara. Sílvia está perguntando “E por que Lenin e Darwin?” a si própria e àqueles engajados em resolver essa tarefa, em solucionar esse problema, enfim em ler esse poema. Pedro e Maria poderiam responder a pergunta de Sílvia, mas não Clara. Clara não faz parte do grupo. Como professora assistente, ocupando o papel do especialista, ela supostamente sabe as respostas para as tarefas que são propostas por ela e pela professora responsável. Por isso, não é ela quem faz a pergunta e por isso também não a responde.

É necessário lembrar que nessas sessões de leitura em grupo, as instruções foram para que os alunos verbalizassem livremente como estavam fazendo sentido do texto e, além disso, não esperassem respostas diretas dos professores, que estariam dispostos a ajudar e a interferir o mínimo possível. Desta forma, o “tá” de Clara funciona tanto como um continuador, como uma avaliação, pois assegura Sílvia de que ela pode continuar e de que pode continuar naquele caminho. Isto significa que formular perguntas dirigidas a si própria, pensando alto, parece ser um procedimento apropriado para lidar com a tarefa proposta.

Continuando a analisar o excerto transcrito anteriormente, podemos dizer que um outro procedimento usado na resolução da tarefa é o alongamento do final de palavras completas ou incompletas. Quando Sílvia diz “Lêni::n”, ela alonga o fim da palavra. Isto parece ser uma pista de contextualização de pedido de ajuda, pois Paulo imediatamente toma o turno e, de certa forma, ajuda-a fornecendo a caracterização da pessoa da qual se fala (Lenin). Paulo diz “chamaaa” (Talvez ele quisesse dizer

'chamativo'.), e Maria, assim como Paulo tinha acabado de fazer com Sílvia, toma o piso e faz a conexão entre a pessoa mencionada e o movimento histórico-social conhecido como socialismo (M: “socialismo/ igualdade entre as partes/entre aspas”). Numa transição suave, como se a voz de Maria tivesse sido expandida, Sílvia retoma o piso ecoando a frase de Maria e expandindo-a. Adaptei, aqui, o conceito de **expansão** de Jacoby & Ochs (1995), no qual ele significa: “a reestruturação enriquecida linguisticamente, feita por alguém [por exemplo] que toma conta da criança, de uma frase ininteligível ou parcialmente inteligível” (p. 172). Aqui, a expansão é feita por outro participante da interação visando à conclusão da tarefa.

A expressão “entre aspas” sugere que o conceito de socialismo apresentado como “igualdade entre as partes” não deve ser considerado verdadeiro (Cf. Moura, 1998). Quando faz esse meta-comentário, Maria sugere com isso que Sílvia pode falar como a ‘crítica do socialismo’. A partir daquele momento, Sílvia realmente assume o papel de crítica, especialmente quando diz ironicamente “nananá” (que poderia corresponder a um “blábláblá”). Ou seja, não importa o que digam (“todo mundo é igual, tudo é igual”) sobre o socialismo, a posição de Sílvia é semelhante a dizer “Eu não acredito que o socialismo seja verdadeiro”. Podemos dizer que o turno de Sílvia anima² os outros interagentes como “pensadores” na medida em que Paulo e Maria expandem a primeira tentativa de Sílvia de responder sua própria pergunta anterior, uma pergunta que marcava uma investigação de hipótese.

Em outras palavras, Sílvia, Maria e Paulo estão alinhados em torno desse tópico. Contudo, o turno de Sílvia é seguido pelo de Clara, que não expande o de Sílvia, como vinha sendo feito, mas, ao contrário, estabelece um novo tópico.

Clara introduz a questão sobre o período de produção escrita do poema (“é década de quarenta/ esse poema/ década de quarenta/ lembrem-se disso/ é importante”) e auto-avalia sua própria contribuição como sendo importante para a resolução da tarefa. Aqui é introduzido um novo posicionamento na interação. Clara não se mantém imparcial em relação ao processo de geração de hipótese como ela se propunha, mas, ao contrário, muda o curso da investigação quando afirma “é década de quarenta/esse poema”. Aqui pode-se notar um local de transição relevante. Assim, vejamos o que acontece em seguida:

01	Sílvia	Mas eu sou péssima nas da:(h)tas hahaha (rindo)
02	Clara	Porque não havia caído o muro de Berlim/
03	Paulo	} Ainda não havia tido a Perestroika / } Não
04	Sílvia	
05	Clara	A gente// não sabia// as coisas que tinham acontecido na União Soviética sob o
06		regime de } Stálin /
07	Sílvia	// não havia//
08	Mari	Não/ é por isso que=

Antes de tudo é preciso esclarecer que o poema chegou aos alunos numa folha separada de papel. A única informação histórica que receberam foi que W. C. Williams

² Aqui, animar vem do termo animador, de acordo com Goffman (1967: 144). Animador é a máquina de falar (“the talking machine”), ou seja “um indivíduo ativo no papel de produtor de uma sentença.

foi um poeta americano que viveu de 1883 a 1963 (A informação de que este poema foi publicado no livro *The Clouds*, de 1948, não foi fornecida). Ao se referir à década na qual o poema havia sido escrito, Clara está fazendo várias coisas ao mesmo tempo. Primeiro, está interferindo no processo de leitura do grupo; em segundo lugar, está afirmando sua postura de professora; em terceiro lugar, está revelando sua crença tradicional de que conhecimento histórico é essencial para a exegese de um texto literário.

Consideremos a primeira ação. A interferência de Clara no processo de leitura do grupo acontece num momento em que ela se dá conta da visão extremamente negativa que os leitores têm sobre o socialismo (M: “Socialismo/ igualdade entre as partes/ **entre aspás**” – ênfase minha). A frase “é da década de quarenta” funciona como um aviso para o grupo. Não é uma instrução direta, mas indiretamente Clara solicita que eles reconsiderem a hipótese negativa sobre o socialismo. Clara introduz a questão do período histórico de produção do poema e em seguida auto-avalia sua própria contribuição como importante para a tarefa. De certa forma, Clara está fornecendo o apoio de “andaime” que o grupo necessita. Contudo, o aviso dado foi muito forte, colocando os leitores num estado de alerta geral desnecessário:

09 Clara Esse esse é década de quarenta esse poema/ + tá? (0.2) década de
10 quarenta/tá?/ Lembrem-se disso/ Isso é importante

As expressões de verificação de compreensão (“tá?”), a pausa de autoridade de 0.2’, o imperativo instrucional (“Lembrem-se”), a ênfase de aviso (“disso”), a avaliação positiva da própria contribuição (“é importante”) são evidências dos passos de afirmação da postura professoral que torna-se mais forte com objetivo de provar aos outros que ela não é apenas mais uma leitora, mas que ela é a professora lendo.

Sílvia reage imediatamente a esses movimentos altamente marcados de postura professoral dizendo “Eu sou terrível nas datas”. Nessa fala, Sílvia não reconhece que a informação de Clara seja importante, por isso ela não confirma os direitos de Clara de atuar como professora. Sílvia apenas dá uma informação sobre si mesma. O que isso diz do entendimento que Sílvia tem das ações anteriores de Clara? Parece que ao proferir essa auto-depreciação, Sílvia está também sustentando que o conhecimento da informação histórica pode ser menos relevante de que outros tipos de conhecimento ou reflexão (Garcez, comunicação pessoal). Além disso, Sílvia diz isso rindo, sugerindo que não está pronta para aceitar os direitos que Clara se outorga para interpretar o poema. Essa reação de Sílvia prenuncia um conflito em formação do qual a ponta do iceberg começa a se tornar visível nesse momento. Em outras palavras, Clara desalinha-se do grupo, tomando abertamente uma postura mais assimétrica.

A seqüência dessa interação mostra que, após alguns turnos, Sílvia finalmente consegue tomar o piso e parafrasear sua certeza anterior de que, não importa o que digam sobre o socialismo, e, nesse caso, não importa o que Clara possa dizer, “aquilo lá [a Rússia] era um falso socialismo”:

Quando Clara afirma que “O muro de Berlim ainda não tinha caído”, Paulo e Maria realinham-se com Clara, e até mesmo Sílvia realinha-se com ela por um momento. Maria, além de realinhar-se com Clara, tenta expandir a contribuição de Clara, mas não consegue tomar o turno.

- | | | |
|----|--------|--|
| 01 | Clara | Então/havia ainda toda uma, um/ idealismo né? |
| 02 | Maria | Uma idéia |
| 03 | Sílvia | Do falso socialismo/aquilo lá era um falso socialismo |
| 04 | Clara | Exatamente/ mas ainda não se sabia disso/eles não sabiam disso |
| 05 | Maria | Aqui é o socialismo real aqui é o socialismo::real |
| 06 | Clara | O que ele tem? ele é |
| 07 | | americano/ ele vem dos Estados Unidos/ e está falando de um fato |
| 08 | | histórico longe dele + da forma que ele imagina que seja/ |
| 09 | Paulo | Que ele imagina que seja/ sim |

Somente após o turno no qual Clara explicitamente rejeita (C: “Mas eles não sabiam disso ainda”) a contribuição de Sílvia (S: “aquilo lá era um falso socialismo”), Maria consegue apoiar a posição de Clara através de uma paráfrase e um resumo (“Aqui, é o socialismo real”). Clara, no entanto, não estando certa de que convenceu Sílvia e Paulo da sua visão, chama para a cena interacional uma “figura”³ para dar a sua opinião numa versão mais autorizada. Ela introduz o autor do poema na conversa (“O que ele tem? ele é americano/ ele vem dos Estados Unidos/ e está falando de um fato histórico longe dele da forma que ele imagina que seja/” — minha ênfase). Quando Clara toma seu ponto de vista como se fosse o de W. C. Williams, Paulo é convencido e demonstra isso ecoando o fim do turno de Clara (P.: “Que ele imagina que seja/ sim”).

Porém, quando Clara solicita confirmação de Sílvia, ela percebe que ela não conseguiu convencer todo mundo. Sílvia não parece concordar:

- | | | |
|----|--------|--|
| 01 | | |
| 02 | Sílvia | Mas mesmo assim/ quando você não sabe/ o que é/os americanos sempre tiveram confrontos com os russos |
| 03 | Clara | E qual é o confronto? Os americanos são capitalistas, eles são + |
| 04 | Sílvia | Socialistas |
| 06 | Clara | Eles são contra o quê? |
| 07 | Sílvia | O capital |
| 08 | Clara | E o quê tudo isso representa/ certo? Essa é uma coisa básica para esse poema/ |
| 09 | | |

No “mas/ mesmo assim” dito por Sílvia, o “mas” é suavizado pelo “mesmo assim” no sentido de que Sílvia discorda parcialmente de Clara. Seu desacordo não é claro, porque nos seus próximos turnos ela parece estar revocalizando os argumentos de Clara.

³ Figura aqui é entendida como um pronome que serve como personagem no evento descrito, “alguém que pertence ao mundo do qual se fala, não ao mundo no qual a interação ocorre”(Goffman, 1967:147)

Uso o conceito de **revocalização** adaptado de O'Connor & Michaels (1996) o qual significa: “uma espécie particular de paráfrase (oral ou escrita) de uma contribuição de um aluno por um outro participante na discussão” (p. 71). No entanto, essa revocalização tem um caráter de apropriação. Aqui o termo **apropriação** é usado de acordo com Rogoff (1990), o qual significa que os aprendizes “inferem e assimilam habilidades e entendimentos de outros membros através da sua participação em interações sociais com eles” (p. 173). Essa estratégia um pouco confusa que se desenvolverá, turno a turno, até que revelará seu clímax na afirmação de Sílvia, “Eu não gostei desse sentido”, é um dos recursos polifônicos usados na interação em momento de conflito (cf. Moura, 1998).

Antes da declaração aberta de desacordo, a interação se concentra em Clara e Sílvia, deixando Paulo e Maria com papéis de ouvintes secundários, observadores silenciosos. Sílvia tenta retomar seu papel de animadora para tornar Clara uma checadora de sua IH (“Quando **voce** não sabe o que é ...”), mas Clara retoma o piso e coloca a questão de volta para Sílvia, que parece abandonar seu papel de responsável⁴ quando assume o papel de aluno que responde, ou seja, Sílvia assume o papel de preenchedora de lacunas deixadas pela professora (C.: “...eles são + ; S.: socialistas”).

Sílvia tenta ser tanto a animadora (“speaking machine”) quanto a responsável (“principal”) por aquilo que ela está dizendo. Contudo, Clara detém o piso e deixa para Sílvia apenas o papel de preenchedora de lacunas. O movimento de Clara força Sílvia a desistir do papel de responsável, mas deixa-lhe a voz da animadora. Sílvia responde “socialistas”, mas essa é uma resposta concebida dentro e pelo discurso de Clara. O ato no qual o professor pergunta e os alunos respondem dentro de lacunas preestabelecidas possui a característica de não permitir aos alunos o papel de responsáveis. Como disse antes, a tentativa de Sílvia de transformar Clara em “figura”, no seu discurso (“mesmo quando **voce** não sabe...”), é também uma tentativa de conseguir um pouco de distanciamento da professora (animadora/responsável) que está ali no momento da interação tentando assegurar sua posição de poder como professora. Sílvia só consegue se afastar, só consegue abandonar o papel de preenchedora de lacunas no momento em que Clara repete as instruções e seu posicionamento de professora (“Essa é uma coisa básica para esse poema, certo?”). Vejamos:

- 01
 02 Clara E o q^{ue} tudo isso representa/ certo? Essa é uma coisa básica para esse
 poe ma/
 03 Sílvia Ma=ma=mas aí é que tá //
 04 Clara // Certo?//
 05 Sílvia // **mas eu não gostei desse sentido**/ (0.2) não=não=não=não pensando
 06 quem foi Lenin /o que ele fez + mas a idéia dele não era de socialismo?

Como Hamlet (III, 1) teria dito “Ay, there’s the rub”, ou como diz Sílvia: “Aí é que tá”. Sílvia não aceita a forma imperativa de Clara afirmar que aquela informação

⁴ Responsável é “alguém cujas crenças foram explicitadas, alguém que está comprometido com o quê as palavras dizem”(Goffman, 1967: 144).

histórica específica é “uma coisa básica” para a interpretação do poema. Os próximos turnos de Sílvia são todos na forma negativa (“não pensando ... a idéia dele não era...?”) enfatizando o conflito.

A princípio, considerei essa parte da interação como um conflito aberto sobre construção de sentido, contudo, além disso, essa interação revelava também, e muito fortemente, um conflito marcado de co-construção de contexto e de papéis sociais. Para entender melhor o que estava acontecendo, focalizei as expectativas que os participantes haviam trazido com eles a respeito desse evento de leitura. No que concerne à professora assistente, uma questão importante pairava no ar: quais eram as suas molduras de leitura de texto literário? A análise revelou que a estrutura de leitura de Clara, a professora assistente, era muito influenciada pela “metáfora do canal” (Reddy 1979/1993). Nessa concepção acredita-se que a linguagem é transmitida via palavras da mente do locutor para a mente do ouvinte. Baseada nessa concepção, Clara tenta tomar o piso em nome dos direitos do especialista, que acredita ter o direito (assim como o autor) de transmitir o sentido que está nas palavras do texto para a mente dos leitores. Contudo, o esquema de leitura de Clara não é unívoco, ele também é influenciado pela “metáfora dos construtores de ferramentas”. Nessa outra concepção, a linguagem é entendida como uma construção colaborativa que requer esforço de todas as partes envolvidas na comunicação e não acredita que as palavras sejam canal por onde as idéias são transmitidas. Clara também assume essa concepção, sobretudo, na medida em que a tarefa proposta foi desenhada para permitir que os leitores exercitassem suas próprias leituras e desenvolvessem suas vozes com autoridade. O conflito entre paradigmas opostos é considerado um estágio normal nos casos de professores em formação continuada (Blatya, 1996; Abrahão, 1996), como era o caso de Clara.

O que torna as falas de Sílvia (“// mas eu não gostei / desse sentido/ (0.2) não pensando quem foi Lenin /o que ele fez /mas sua idéia não era de socialismo?”) dignas de interesse é o fato de que seus argumentos são, na verdade, um exemplo de uma **apropriação revocalizada** dos turnos anteriores de Clara. Por exemplo, Clara havia afirmado que:

06 Clara A gente// não sabia// as coisas que tinham acontecido na União Soviética sob o
06 regime de Stálin./

enfatizando a importância do período histórico para entender o conceito de socialismo implícito do texto lido como pré-queda do muro de Berlim. Sílvia se apropria da idéia de Clara, na qual parece perceber a existência de um conceito de socialismo ideal que pode ser separado dos fatos concretos ocorridos na União Soviética. Nessa linha de raciocínio, Sílvia rediz o que dizia Clara afirmando que não importa a pessoa histórica (e portanto, as informações históricas) de Lênin, mas sim os ideais de socialismo vinculados a ele. Numa revocalização em surdina um interagente abafa a contribuição de um outro participante de tal forma que, longe de ampliá-la, torna a voz do último quase muda. Neste caso, a contribuição é revocalizada de forma contraditória. Ou seja, Sílvia discorda de Clara na estrutura conversacional e concorda com ela em termos de conteúdo. Por que isso ocorreu?

Essa estratégia parece funcionar como um marcador de função social no qual Sílvia chama para si a autoridade, outorga-se o direito, mesmo se Clara tentou torná-lo seu, de leitora do poema. A reação de Sílvia demonstra que Clara estabelece uma configuração através da estrutura de participação acadêmica (EPA – sessão de leitura em grupo) na qual é possível para Sílvia tornar-se uma leitora autorizada do poema ou uma hipotetizadora autorizada. O problema é que Clara não consegue ir até o fim na construção desse contexto. Clara recusa a Sílvia o direito de falar com autoridade. Conseqüentemente, mais que a apropriação da voz de Clara, Sílvia parece estar se apropriando do seu papel social como leitora autorizada. Clara se utiliza de **silenciadores camuflados** como estratégia discursiva para proteger sua voz e sua face como professora. As várias interrupções de Clara, durante a fala de Sílvia, dizendo recorrentemente “entendi” podem representar sua tentativa de deter as revocalizações em surdina de Sílvia. Clara percebe que sua voz como professora está sendo apropriada e parece não aceitar em ser silenciada. Assim, ela tenta interromper Sílvia até tomar o turno e sua voz de volta, mudando significativamente o curso da interação.

- | | | |
|----|--------|----------------------------------|
| 01 | Clara | Hu::m/ essa é uma leitura |
| 02 | Maria | Uma leitura |
| 03 | Sílvia | É / eu acho que é uma das únicas |
| 04 | Clara | E a outra leitura? |
| 05 | Paulo | ((ri)) |
| 06 | Sílvia | Que outra? |
| 07 | Clara | Sem ser essa ((ri)) |

Clara tenta salvar sua face através da não autorização da leitura de Sílvia como a única leitura. Embora a estratégia de Clara revele que ela está reagindo à revocalização em surdina, revela também quão contraditório o papel do professor pode ser. Como disse anteriormente, a tarefa havia sido desenhada para permitir que os leitores verbalizassem como estavam fazendo sentido do poema. Contudo, a estrutura desta tarefa acadêmica não era algo estabilizado e estável. Era uma **estrutura não consolidada**, nova tanto para a professora quanto para os alunos. É exatamente isso que torna essa interação interessante. O caráter singular da tarefa nos permite observar reações diferentes às mudanças na rotina da sala de aula. Quanto mais Clara tenta impor sua própria leitura do texto, menos Sílvia está pronta para aceitar isso. A contribuição não é aceita por ser a leitura de Clara. No entanto, poderia ser aceita se revocalizada e apropriada por um aprendiz. Quanto mais Clara tenta pedir pluralidade de interpretações, menos Sílvia está pronta para proporcionar-las. No entanto, a pluralidade poderia ser aceita se viesse de um colega.

Nesse contexto interacional, o grau de aceitação da intervenção da professora assistente parece ser independente dos paradigmas conflituosos de leitura do professor. Quando Clara impõe sua própria leitura, Sílvia a rejeita. Contudo, quando Clara admite a pluralidade de leituras, Sílvia também se recusa a procurar outras leituras. É perceptível que tanto os papéis da professora quanto os dos aprendizes estão altamente instáveis aqui. As ameaças à face estão maiores. Isso talvez se deva à natureza do papel

social de Clara como professora assistente (que era ao mesmo tempo pesquisadora, sem status fixo de professora), mas isso também pode ter ocorrido devido ao estágio de conflito pelo qual as crenças sobre leitura da professora assistente estavam se transformando. Clara havia sido influenciada por diferentes paradigmas de leitura, e seu sentido sobre a natureza do ensino de leitura havia mudado. Consequentemente, ela tentou mudar sua prática. Os aprendizes percebem que Clara abriu uma possibilidade diferente de aprendizagem. Eles podem fazer seu próprio sentido do poema. Então, por que eles ainda precisam de Clara?

Clara parece optar por uma postura dialógica, Vygotskiana, quando desenha a tarefa. Assumir tal postura implica riscos de ambos os lados. O papel do professor é simples e, ao mesmo tempo, extremamente complexo nessa pedagogia dialógica, porque a maioria de nós está impregnado da voz do especialista. Alcançar uma presença paradoxalmente quase ausente e, ao mesmo tempo, muito ativa é uma tarefa muito difícil para o professor. Além disso, a postura dialógica implica reconhecer o significado como indeterminado e a comunicação humana como co-construção, o que implica também em admitir que “todo momento interacional é potencialmente um espaço para que algum participante redirecione o desenrolar do discurso⁵ de tal forma que os entendimentos individuais, as relações humanas, e a ordem social possam ser mudadas” (Jacoby & Ochs, op.cit.: 178).

Depois da saída de Clara, o grupo retoma uma conversação animada sobre se o autor deu ou não sua opinião sobre a questão do socialismo. Isso demonstra que a presença de Clara alterou a estrutura de participação de forma considerável. Quando Clara deixa o grupo, a estrutura de participação volta ao seu padrão anterior, ou seja, com Sílvia em um papel central na condução da investigação. Os participantes do grupo voltam a ficar relaxados e os papéis se acomodam. No entanto, a intervenção de Clara conseguiu marcar presença, posto que eles continuam discutindo e não puseram um ponto final diante de outras possibilidades de leitura.

Gostaria de argumentar aqui que o reenquadramento de crenças pessoais e de ensino só podem tornar-se cada vez mais visíveis no ambiente de sala de aula (Abraão, op. cit.) se tanto os professores e pesquisadores se conscientizarem de que é normal haver uma concomitância entre paradigmas (Kuhn, 1970; Feyerabend, 1979), muitas vezes, conflitantes. Uma vez que os professores estão cada vez mais sendo incentivados a ser pesquisadores das suas próprias salas de aula, consequentemente, eles estão se tornando mais conscientes de paradigmas e tendências teóricas diferentes. Essa presença de paradigmas conflitantes pode ser um fenômeno de crescente interesse para a pesquisa em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que começou como uma busca para compreender um conflito de construção de significado, configurou-se como uma busca de maior espectro. A disputa sobre o conceito de socialismo revelou um conflito em termos de instabilidade de papéis

⁵ Discurso é entendido aqui como a forma como a “linguagem funciona como parte de sistema integrado de comunicação” (Gumperz, 1986:62).

sociais. Tanto a assistente de professora quanto os alunos proporcionaram contextos uns para os outros para a construção de seus papéis sociais. Com base em uma estrutura de tarefa acadêmica, ou seja, leitura em grupo de poema em inglês, e com base na estrutura de participação, através de direitos e deveres da interação concretizados, em especial, pelas apropriações revocalizadas e pelas expansões dos turnos feitos entre aprendizes, pelos silenciadores camuflados usados pela professora, eles co-construíram seus papéis como a) alunos que podem falar por si mesmos sobre poesia e que podem recusar a intervenção da professora assistente se esta pretender dirigir suas vozes e b) como professora assistente, que pode interferir na leitura dos alunos e que pode precisar diminuir a assimetria durante esse tipo de interação.

A microanálise da interação explorou as leituras em torno do verso do poema de W. C. Williams “her face, like Lenin’s ...” e as discussões a respeito da indeterminação do sentido do conceito de “socialismo” evocado pela palavra ‘Lenin’. O conflito principal repousa no abismo entre faces comuns/previamente designadas e faces não-comuns/construídas no momento da interação. O trecho analisado mostra que, paradoxalmente, por um lado, a especialista se vê a ponto de impor sua própria leitura do poema, enquanto tenta ao mesmo tempo encorajar a autonomia dos aprendizes. Por sua vez, os aprendizes, sentindo-se encorajados em direção à leitura independente, se apropriam da autoridade do especialista durante a co-construção do poema, rejeitando e se apropriando da tentativa do especialista de impor suas próprias leituras. A frase “eu não gostei desse sentido”, uma resposta de uma das aprendizes a uma sugestão do especialista sobre a importância de acrescentar informação histórica para definir o conceito de “socialismo”, estabelece o clímax do conflito. Contrário ao que se podia esperar (Putnan, 1975), o papel do especialista nem sempre é legitimado socialmente numa ‘divisão do trabalho lingüístico’. Ou seja, na discussão sobre o termo ‘socialismo’ a posição do especialista não foi a que teve maior respaldo.

Podemos resumir a segunda intervenção, dizendo que Clara percebe no momento mesmo da discussão que há um alto nível de crítica negativa ao socialismo por parte dos leitores e decide incorporar à discussão informações extratextuais sobre o contexto de produção, enfatizando o peso histórico do momento no qual foi escrito o poema. Após a intervenção, o grupo mantém a noção de igualdade já ativada anteriormente na ausência de Clara, mas que tinha se diluído durante o momento de intervenção, predominando a noção de desigualdade (injustiça).

No momento em que há desejo, por parte da Clara, de usar seu poder e estabelecer uma leitura autorizada, Sílvia imediatamente reage discordando (“não gostei desse sentido”) e retoma as rédeas da leitura. Na verdade, Sílvia revocaliza com a própria voz o que sugeriu Clara, ou seja, não dar importância demasiada aos fatos concretos do regime socialista, que podem ter sido decepcionantes, mas focalizar as idéias básicas do socialismo. Esse fenômeno se repete e pode ser classificado como efeito retroativo, no qual os leitores, tendo feito o percurso de leitura majoritariamente sozinhos não aceitam passivamente as intervenções do especialista. Esse efeito revela, justamente, uma das características que esse tipo de atividade livre de leitura pretende desenvolver: uma tendência para a autonomia dos leitores. É necessário, no entanto, apontar para o fato de que o desejo dos alunos, já tão arraigado, de saber as respostas do especialista (e como podemos ver acima, o desejo não menos arraigado do especialista em impor suas

respostas) retorna no final da terceira intervenção. Porém, esse trecho, uma longa discussão final entre o grupo e Clara, devido à limitação de espaço, não será discutido aqui.⁶

Ainda nesse sentido é que se explica a reação negativa dos leitores quando Clara, após ouvir as hipóteses interpretativas transcritas acima, tenta instigá-los a continuar o percurso. Acontece o esperado: Sílvia rejeita a possibilidade de continuar explorando as incertezas. Porém, Maria aceita o desafio de desestabilizar a leitura já feita e resgata uma outra possibilidade desenvolvida um pouco antes. Através da voz de Maria, Sílvia aceita o desafio e se surpreende em ter deixado passar aquela alternativa.

Clara tenta, com sua intervenção, forçar os leitores a estabelecerem uma diferença entre eles (leitores) e o autor (poeta), entre a construção de sentidos urdida por eles no momento de leitura do texto e a construção poética tramada pelo autor no momento da sua produção, atualizada pelas pistas deixadas no texto. Apesar das risadas e das brincadeiras, estabelece-se um conflito. Os leitores afirmam que o sentido do texto está naquilo que se fala dele. O sentido reside na interação, no momento mesmo da construção. E portanto, não deveriam ser instados a retornar no seu percurso. Não obstante, eles animadamente continuam a discussão, sem a presença de Clara, na busca da confirmação para suas hipóteses.

Como foi visto, o evento de leitura não consolidado como o de leitura em grupo, mostrou-se um local adequado para observar a complexidade das estruturas de participação e da estrutura da tarefa acadêmica. Observamos que os leitores, liderados por Sílvia, assumem suas próprias leituras do texto, por vezes, se apropriando da voz da professora responsável. A situação específica, a leitura em grupo, pareceu facilitar esse tipo de posicionamento, uma vez que havia o apoio mútuo dos colegas, co-construtores dos sentidos do texto.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*, Tese de Doutorado. Campinas: IEL-UNICAMP, 1996.
- BIRELL, T. *A English as a Foreign Literature and the decline of philology*, *English Studies*, n. 70, 1989: 581-586.
- BLATYTA, D. F. *Estudo da relação dialógica entre a conscientização teórica e o habitus didático de uma professora num percurso de mudança de sua abordagem de ensinar*, Dissertação de mestrado. Campinas: IEL-UNICAMP, 1995.
- BROWN, C. & LYTTLE, S. *Merging assessment and instruction : protocols in the classroom* em S. M. Glaser et alii. (ed.) *Re-examining reading diagnosis : new trends and protocols*, Newark: IRA, 1988.
- CARTER, R. & SHORT M. (ed.) *Reading, Analysing and Teaching Literature*, London: Longman, 1989.

⁶ Para uma discussão completa dos dados ver Vieira (1999).

- CAVANCANTI, M. & ZANOTTO, M. *Introspection in Applied linguistics: Meta-Research on verbal protocols*, In: Leila Barbara & Mike Scott (orgs.) **Reflections on Language Learning**, Clevedon, Multilingual Matters, 1994: 148-156.
- ERICKSON, F. *Classroom Discourse as Improvisation: Relationships between Academic Task Structure and Social Participation Structure, Communicating in the Classroom*, University of Wisconsin: Wisconsin, 1982:153-181.
- ERICKSON, F. *Ethnographic microanalysis*, em S. McKay & N. Hornberger (eds.) **Sociolinguistics and Language Teaching**, Cambridge: Cambridge University Press, 1996: 307-328.
- FEYERABEND, P. *Consolando o especialista*, In I. Lakatos & A. Musgrave (orgs.) **A crítica e o desenvolvimento do conhecimento**, São Paulo: Cultrix/Edusp, 1979, 224-284.
- GARCEZ, P. M. *Microethnography* em D. Corson & Hornberger (eds.) **The Encyclopedia of language and education. Research Methods in Language and Education**, Dordrecht/Boston: Kluwer, vol. 8, 1998.
- GOFFMAN, E. *Interactional Rituals. Essays on face-to-face behaviour*, Pantheon: New York, 1967.
- JACOBY, S. & OCHS, E. *Co-construction: An Introduction, Research on Language and Social Interaction*, 23 (3), 1995: 171-183.
- MCRAE, J. *Literature with a small 'l'*, London: Macmillan, 1991.
- MOURA, H.. M. M. "*Indeterminação e contradição: um caso de conflito de papéis*", Intercâmbio, vol. VIII, São Paulo, 1999, pp399-408.
- O'CONNOR, C. & MICHAELS, S. *Shifting Participant Frameworks: Orchestrating Thinking Practices in group Discussion*, em D. Hicks (ed.) **Discourse, Learning and Schooling**, Cambridge University Press: Cambridge, 1996: 63-103.
- PUTNAM, H. *The Meaning of 'meaning'* em K. Gunderson (ed.) **Language, Mind, and Knowledge, Minnesota Studies in the Philosophy of Science**, Minneapolis: University of Minnesota Press, 7, 1975.
- REDDY, .M. *The Conduit Metaphor: A case of frame conflict in our language about language*, In A. Ortony (ed.) **Metaphor and thought**, Cambridge: Cambridge University Press, 1979/1993: 165-201.
- ROGOFF, B. **Apprentice in thinking: Cognitive development in social context**, New York: Oxford University Press, 1990.
- SCHEGLOFF, E. & SACKS, H. *Openings up closings*, **Semiótica**, VIII, 1973: 289-327.
- TUYAY, S, JENNING S, L. & DIXON, C. *Classroom Discourse and Opportunities to Learn: An Ethnographic Study of Knowledge Construction in a Bilingual Third-Grade Classroom, Discourse Processes*, 19 (1), 1995: 75-110.
- VIEIRA, J. *Metáforas e conflitos: a leitura de poesia e a discussão em grupo na sala de aula de inglês como literatura estrangeira*, Tese de Doutorado, Campinas: IEL- UNICAMP, 1999.
- VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**, São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WILLIAMS, W. C. **Poemas**, Companhia das Letras: São Paulo, 1987.

ANEXO -- TEXTO LIDO:

A Woman in Front of a Bank

(William Carlos Williams (1883-1963))

The bank is a matter of columns,
like . convention,
unlike invention; but the pediments
sit there in the sun

to convince the doubting of
investments "solid
as rock " -- upon which the world
stands, the world of finance,

the only world: Just there,
talking with another woman while
rocking a baby carriage
back and forth stands a woman in

a pink cotton dress, bare legged
and headed whose legs
are two columns to hold up
her face, like Lenin's (her loosely

arranged hair profusely blond) or
Darwin's and there you
have it:
a woman in front of a bank.