

## INTERAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO: ELEMENTOS PARA UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA CRÍTICA DO DISCURSO DO PROFESSOR<sup>1</sup>

Angela B. KLEIMAN (Universidade Estadual de Campinas)

*ABSTRACT: This paper examines the process of oral text production in an adult literacy classroom through an analysis of recorded teacher-student interaction. Our aim is to portray the complex school context, where the types of relationships that hold between the participants determine, in non-trivial ways, success or failure. We determine, first, the type of textual object which is under construction. Secondly, we analyse the process of language production and comprehension in this context. Finally, we consider how this teacher-student interaction reflects a changing discourse practice.*

### 0. Introdução

O processo de introdução de adultos na cultura letrada é um problema dentro de um quadro educacional já extremamente problemático, caracterizado pelo fracasso generalizado. A interação entre professor e adulto analfabeto está marcada pelo conflito, pois o contexto em sala de aula acentua as diferenças culturais, sociais e cognitivas entre os dois grupos aí constituídos: o do professor, que representa o papel de membro do grupo letrado cujos valores, crenças, formas de se expressar, esquemas de representação da realidade, a escola tenta impor, e o do aluno, membro de um grupo que vive às margens da sociedade dominante, e que não partilha com ela nem crenças, nem valores, nem pressuposições, nem expectativas. As consequências dessas dificuldades são particularmente graves se levarmos em conta o fato de grande parte dos alunos afetados serem muito jovens, ainda adolescentes.

O processo de aprendizagem da escrita esbarra, muitas vezes, na descrença, por parte do aluno, no valor do texto como fonte de prazer ou de informações fidedignas. Como a função da escola não é a formação de leitores e escritores mas a competência na burocracia

escolar (como passar em exames e vestibulares, v. Signorini & Kleiman, 1993), os obstáculos de base que impedem o processo são desconsiderados ou ignorados, constituindo-se aí um dos fatores da reprodução do analfabetismo. Observamos, por exemplo, alunos se recusando a responder perguntas sobre uma crônica, porque, nas palavras de um, "é tudo mentira mesmo". O processo de leitura implica, num primeiro momento, um ato de fé na confiabilidade, informatividade e relevância da palavra escrita. Em relação ao texto de vulgarização científica, por exemplo, ainda se os membros da cultura letrada jamais apreenderam a informação científica diretamente, acredita-se na realidade de átomos, genes, vírus e outros porque esse tipo de informação não conflita com informações repassadas face a face por pessoas em quem se confia. Muito diferente é o caso do analfabeto para quem a informação escolar, no texto escrito e na fala do professor, deve competir, quanto ao valor de verdade, com informações e valores transmitidos por pessoas de sua confiança, e para quem a experiência direta é o método mais confiável de aquisição de novas informações.

Se o texto escrito é objeto de desconfiança, o processo de repasse de informações para esses adolescentes deveria estar fortemente ancorado na oralidade. Entretanto, percebemos, nas nossas observações de aulas, que o processo de construção conjunta de um texto oral também é problemático, muitas vezes resultando, do ponto de vista textual, na contradição e na incoerência, e do ponto de vista da ação social numa imposição, raras vezes numa construção cooperativa.

Neste trabalho examinaremos o processo de produção de um texto oral na aula de alfabetização de adultos, visando a um retrato de uma complexa realidade institucional em que as relações que se estabelecem entre os participantes determinam, de forma não trivial, o sucesso ou o fracasso da ação pedagógica a que se visa. Primeiramente, determinaremos que tipo de objeto o texto em construção é, do ponto de vista textual, levando em consideração o contexto em que ele é produzido e compreendido, em que a interação visa à elaboração de uma tarefa acadêmica. Em seguida, passaremos a analisar o processo de produção e compreensão desse texto, processo de ordem inferencial que depende crucialmente das relações entre o contexto institucional e as perspectivas interpretativas dos participantes. O processo de interação que resulta na produção de um texto em sala de aula constitui uma prática discursiva muito específica, peculiar ao contexto institucional, mas que está sendo transformada devido a um processo de formação

continua em que o professor responsável pela aula está engajado. Por isso, esse texto será também analisado enquanto produto dessa prática discursiva, a partir de uma perspectiva crítica que considera o processo de formação do professor como um processo de transformação mediante a adoção de novas práticas discursivas (v. Fairclough, 1992). A relevância do trabalho se dá em duas dimensões: primeiro, porque revela um pouco da realidade institucional escolar enquanto ação lingüística, e segundo, porque a análise permite tornar menos opacos os processos através dos quais o fracasso se instala no contexto, aspecto este central para qualquer iniciativa de intervenção para transformar essa realidade.

## 1. A construção do texto em sala de aula

### 1.1. O texto como exemplar da tradição letrada

O discurso em sala de aula tem um estatuto especial, do ponto de vista funcional, pois grande parte das atividades na aula são encaradas como uma preparação oral para a escrita (cf. Michael & Collins, 1984). Dai a relação entre oralidade e escrita ser fundo e figura, foco e pressuposição na interação entre professor e aluno: a aquisição e o domínio da escrita constituem objetivo central das atividades de sala de aula; a escrita também determina o estilo discursivo do professor, mesmo na oralidade, por se tratar de um discurso letrado, isto é, de oralidade transformada pela escrita; portanto, é também a escrita a que determina o modelo, na modalidade oral, a ser seguido.

Comprovamos também que já que uma das funções da escola é informar, a função referencial da linguagem passa a ter, na escola, lugar preferencial no discurso oral, o que traz como consequência uma aproximação maior das características dessa oralidade às da escrita: O foco no assunto acarreta a desenfaturação das relações interpessoais, entre falante e audiência, traço que é considerado prototípico de uma tradição letrada (cf. Tannen, 1980, Chafe, 1982). Também a manutenção de um tópico durante um período extenso de tempo (como numa palestra) está mais próximo, quanto à sua organização, de um texto de tipo acadêmico (como um artigo) do que de um bate papo informal (Chafe & Danielewicz, 1987).

Existe ainda, em algumas formas de discurso oral de tipo pedagógico (como uma palestra, uma aula inaugural), uma inscrição do

público, uma relação com uma audiência concreta, semelhante àquela que se inscreve no texto escrito, e que determina que os recursos de sistema sejam utilizados tendo em mente o efeito que eles teriam nesse público. Segundo Nystrand (1982), a orientação para a audiência determina objetivos e planejamentos "a fim de conseguir efeitos específicos dos textos no público". Embora o discurso oral em sala de aula não pertença ao domínio público no sentido de potencialidade de circulação nesse domínio, ele é planejado e seus objetivos são determinados por aspectos desse domínio, como a capacidade de afetar aqueles a quem está dirigido; a sua eficiência didática é julgada segundo esse parâmetro.

Na oralidade planejada de sala de aula, a necessidade de pré-determinar objetivos determina a existência de uma unidade que é anterior ao processo interpretativo do outro. O conceito de autoria pertence à modalidade escrita, e nele se define a responsabilidade do escritor por uma unidade semântica, que existe previamente a qualquer leitura e interpretação. Se bem existe uma construção de sentido na leitura (daí a relação entre autor e leitor ser uma forma de interação), há pelo menos um sentido que o autor assume no processo de produção do texto. A existência desse significado anterior, e desse seu sentido construído durante o processo, define os direitos e responsabilidades desse autor no social, em relação ao domínio público. Daí, podermos dizer que um argumento é uma falácia, ou que ele é irrelevante, ou que ele é de peso, e podermos sustentar nossa análise nos recursos lingüísticos utilizados pelo autor e que servem de pistas para os leitores construir um sentido durante a leitura.

Já em relação aos textos orais construídos cooperativamente, não há autoria. Entretanto, podemos argumentar que na oralidade em sala de aula, assim como compete ao professor criar mecanismos que permitam alguma medida de negociação e de construção conjunta de sentido, também a ele cabe a responsabilidade pelo texto emergente. Assim, por paralelismo, segue-se que, junto com os direitos a ele atribuídos, viriam as responsabilidades quanto à coerência e consistência desse texto cuja construção ele orquestra, regulando a fala dos outros no processo, e cujo princípio unitário semântico ele planejou previamente à construção.

Podemos dizer, então, que o discurso oral em sala de aula funcionaria como um texto planejado para ter um efeito específico no público a quem é dirigido, possuindo uma unidade semântica pré-

determinada, e que seria ainda uma modalidade ao serviço da argumentação, da explicação, da informação, da definição de idéias, muito mais do que como uma modalidade na qual a ação social é visada? Não exatamente, já que a ação social também é central. A tentativa de resposta nos leva à outra face desse discurso em sala de aula, na qual estariam imprimidas suas relações com o diálogo.

## 1.2. O texto como construção social

O esquema teórico que adotamos para descrever a relação entre os aspectos institucionais e a prática social, da sociolinguística interacional (Gumperz, 1982) e da pesquisa etnográfica interpretativa (Erickson, 1982) considera que o discurso em sala de aula é uma construção social, em que há uma ação social produzida que leva em consideração a ação do outro e que tem, como um de seus elementos constitutivos, a estrutura da tarefa acadêmica envolvida. Trata-se de uma interação em que haveria, em princípio, uma negociação de sentido dependente dos ajustes recíprocos e reflexivos dos significados produzidos e compreendidos entre as várias pessoas que participam da aula. Por isso, tanto uma estrutura acadêmica, que reflete aspectos sócio-cognitivos (responsável pelo efeito escrita desse discurso), quanto uma estrutura social, que reflete aspectos sociais e culturais dos participantes (responsável pelo efeito diálogo ou conversação) são determinantes na construção do contexto de ensino e aprendizagem (cf. Erickson, 1982).

Diferentemente do que acontece na conversação informal, entre pares, as possibilidades de negociação de sentido em sala de aula estão mais severamente constrangidas. Em primeiro lugar, a estrutura de poder nesse contexto institucional restringe os direitos do aluno: ele não define nem muda tópicos, existem regras rígidas a respeito da apropriação do turno, que determinam quando, quanto e como falar. Cerceando ainda mais a possibilidade de participação mais espontânea do aluno, existe o direito do professor de avaliar a fala do aluno, e o rumo dessa avaliação nem sempre é determinado pelos aspectos da tarefa acadêmica em construção (cf. Sinclair & Coulthard, 1975, Cazden, 1989).

Em segundo lugar, as possibilidades de negociação estão também limitadas pela desigual distribuição de conhecimentos, pois privilegia-se, na sala de aula, apenas as formas de conhecer e de falar (tanto quanto ao estilo discursivo como quanto ao domínio da norma) de um grupo

cultural, o letrado. Assim, por exemplo, crenças e valores de grupos minoritários não encontram espaço para discussão em sala de aula.

Em terceiro lugar, o próprio modelo de letramento que é adotado na sala de aula restringe ainda mais os direitos dos alunos para fazer da interação uma negociação de sentidos. O modelo favorecido na instituição escolar, que enfatiza a descontextualização da linguagem e um alto grau de informatividade, tem por objetivo final capacitar o aprendiz a construir um texto acadêmico escrito cuja função é a satisfação de um objetivo escolar (constituindo-se aí mais uma dimensão da circularidade do discurso pedagógico, cf. Orlandi, 1983). Quanto mais incipiente for a escolarização, mais distante do aluno estará esse objetivo, e portanto menores serão as suas possibilidades de interagir.

Por causa do modelo de letramento, desvinculado das práticas sociais, a interação em sala de aula, objetivando o desenvolvimento de um tópico e a consecução de uma tarefa pré-determinada, seria uma prática caracterizada pela desconsideração da individualidade dos participantes (cf. Scollon & Scollon, 1984). Essa participação menor, diminuída, é uma decorrência da própria estrutura institucionalmente definida da interação, da múltiplas instâncias e perspectivas de participação, dos limites temporais em que deve ser realizada.

Temos, então, que devido a restrições de ordem institucional, cultural e conceitual, o texto produzido em sala de aula nem é diálogo, nem é uma forma especial da escrita, pois faltam-lhe elementos essenciais a ambos. A responsabilidade, quase que unilateral do professor, pela seleção e desenvolvimento do tópico, impede a realização de um aspecto constitutivo da conversação - a responsabilidade conjunta pela construção de um texto - uma vez que esta depende, em grande medida, da disposição (vontade) entre os participantes para negociar o sentido, num esforço cooperativo (v. Grice, 1975) para evitar malentendidos, para repará-los, quando estes acontecem, para interpretar a fala do outro. Ao mesmo tempo, o contexto institucional em que esse discurso é produzido elimina ou diminui a necessidade de ele ser pensado em relação à sua função no domínio público, trazendo mudanças importantes quanto à responsabilidade assumida por uma unidade de significado.

Esse texto é produto de uma prática discursiva diferenciada, característica do contexto escolar, envolvendo processos de produção,

e, como veremos nos dados a seguir, de consumo, próprios desse contexto (v. Fairclough, 1992). Os alunos aprendem a fazer sentido dessa prática, através de um processo complexo que combina o seu conhecimento da instituição, a sua interpretação, ou enquadramento (v. Goffman 1974) do tipo de evento em curso, bem como a sua leitura das marcas linguísticas (que funcionam como pistas contextualizadoras, Gumperz, 1982), utilizadas pelo participante que define o rumo da interação. Mas também, centralmente, ele aprende a fazer sentido porque aprende a experimentar essas convenções e práticas como naturalizadas (Clark et alii, 1987), isto é, não passíveis de questionamento, crítica, estranheza. Um enfoque crítico dessas práticas é particularmente relevante para a aplicação, uma vez que o processo de formação de professor pode ser concebido como um processo de adoção de novas práticas discursivas, de outros contextos e de outros discursos, e o processo de aprendizagem pode ser considerado como a percepção do contraditório, do absurdo naquilo que estava naturalizado.

## 2. Negociando esquemas interpretativos: textualidade e intertextualidade

Na aula de alfabetização de adultos, a concepção da tarefa como a aquisição e o desenvolvimento do letramento autônomo contribui de maneira fundamental para a ausência de oportunidades de negociação de sentido e de engajamento numa produção acadêmica significativa. Torna-se esse aspecto particularmente visível em aulas de alfabetização de adultos nas quais o professor foi recentemente introduzido na cultura letrada, através da instituição escolar. Ao contrário do que acontece quando o letramento faz parte da sociabilização primária no lar, estes professores, cujo letramento teve início na escola uma vez que provêm de famílias não escolarizadas, dispõem apenas do modelo escolar de letramento para introduzir seus alunos no âmbito da escrita e não conhecem senão o livro didático como portador de textos para leitura.

A necessidade de uma ação junto a professores com esse perfil torna-se uma questão central para a aplicação. Numa perspectiva aplicada, vemos a aula como um contexto a ser construído pela ação social conjunta dos participantes (v. Erickson & Schultz, 1981) e pelas definições e ratificações dessa situação, todas elas constitutivas. Certamente, o discurso de sala de aula está definido a priori pelas regras institucionais e pelas relações de poder impostas pela instituição. Acreditamos, no entanto, que tais regras são suscetíveis a ajustes e

transformações. Acreditamos ainda que uma perspectiva de análise crítica da interação e do discurso de sala de aula pode ser transformadora (cf. Fairclough, 1992), uma vez que através dessa perspectiva é possível desnaturalizar processos que, embora sociais, viraram naturais nesses contextos.

Desenvolvemos atualmente um projeto-ação de formação em serviço junto a alfabetizadores de adultos, e entre os objetivos desse projeto está a transformação da concepção de letramento "autônomo" das práticas sociais (v. Street, 1984) numa concepção de letramento enquanto desenvolvimento das modalidades oral e escrita para a prática social, que tem, como peça fundamental, a leitura de textos de diversas fontes. Tal objetivo envolve, em primeiro lugar, a formação de um leitor na figura do professor: a fim de propiciar condições para os alunos construírem sentidos durante a leitura, é preciso, primeiro, ele também ser capaz de fazê-lo. Na análise a seguir, examinaremos uma das primeiras tentativas de uma das professoras participantes de assumir o papel de leitor mediador entre o autor e seus alunos. A análise a seguir está baseada num corpus oral registrado entre essa professora e uma turma de adultos no segundo ano de supletivo noturno de alfabetização.

Sem acesso a outras concepções, mais contextualizadas, de letramento, e sendo de extração social muito semelhante a de seus alunos, poderia-se pensar numa proximidade de perspectivas interpretativas entre professora e alunos, que dariam a essa professora melhores condições para pensar tarefas acadêmicas que facilitassem a aprendizagem. Porém, o que acontece é que outras perspectivas, de fora da cultura escolar, que por ventura vierem a ser partilhadas por aluno e professor, são efetivamente apagadas por força das relações de poder da instituição. Na aula em análise, esse apagamento se torna particularmente visível, pois o texto que a professora - de raça negra, a primeira a ser alfabetizada em sua família, formada em curso noturno enquanto exercia a função de empregada doméstica - escolhera para leitura com seus alunos era uma notícia no jornal que relatava uma condenação de uma diretora de escola local por crime de segregação racial. Os alunos, por sua vez, eram uma turma formada por jovens pobres, trabalhadores desqualificados e que, segundo depoimentos, já tinham sofrido, em várias ocasiões, algum tipo de discriminação.

Para descrever as perspectivas interpretativas que entram em jogo durante a aula utilizamos a noção de enquadramento do evento

(Goffman, 1974) que o sujeito faz para fazer sentido de aspectos dessa situação. O enquadramento que professora e alunos fazem inicialmente parece coincidir: para ambos trata-se de uma aula de leitura, e o processo inferencial parece proceder segundo as expectativas partilhadas entre os participantes sobre o que constitui uma aula de leitura. Em outros momentos, no entanto, os alunos interpretam a situação como um outro tipo de evento, relato de experiências pessoais, que não corresponde à interpretação da professora. Acontece, então, o malentendido, que a professora se encarrega de reparar. Quanto à estrutura acadêmica da aula, distinguimos dois tipos de tarefas nas quais os alunos devem se engajar: discussão de vocabulário e elaboração de uma tipologia de bases para a discriminação. A construção dessas tarefas se dá de maneira diferenciada: na primeira, os alunos podem fazer perguntas específicas sobre itens de vocabulário no texto, ou devem responder perguntas sobre o vocabulário. Em ambos os casos a palavra é contextualizada mediante a releitura do trecho onde ela ocorre, de modo que é o texto do jornal o que fornece uma unidade às diversas atividades dessa tarefa. Já em relação à elaboração de uma tipologia de discriminação, a atividade proposta é o relato de experiência pessoal, que propicia muito mais abertura quanto à forma de realizar a tarefa. Os alunos recorrem a outras práticas discursivas, como contar casos, e surgem narrativas, descrições e comentários avaliativos simultâneos. O texto é momentaneamente abandonado. Em relação à tarefa acadêmica definida de antemão pelo professor, entretanto, constataremos que tanto esta última atividade quanto a primeira estão ligadas ao mesmo objetivo de ensino de vocabulário.

As atividades de leitura iniciam-se com uma seqüência de atividades comum a toda aula de leitura: após a leitura silenciosa, às vezes os alunos, às vezes a professora, perguntam o significado de palavras desconhecidas, e o outro tenta defini-las. No primeiro caso, quando o aluno pergunta, o objetivo é esclarecer as próprias dúvidas que possam estar atrapalhando o processo de compreensão; no segundo caso, o objetivo parece ser a elaboração de pequenos problemas para avaliar algum tipo de conhecimento. Se a descrição parece vaga é porque os objetivos ficam, para o observador, muito difusos (e confusos). São comuns, nas aulas observadas, as dificuldades de todas as professoras para explicar algum conceito mediante um processo discursivo que envolva a transformação ou enriquecimento desse conceito e não a mera repetição (v. Signorini & Kleiman, 1993).

Quando a professora solicita o significado de alguma palavra, às vezes, o objetivo parece estar focalizado menos na compreensão e mais na forma da resposta, como ocorre no primeiro exemplo a ser analisado:

### Exemplo (1)<sup>2</sup>

Profa: /.../Então, vamu lá (lendo). "A decisão proferida pelo juiz (nome) condenando a diretora aposentada (nome) a 4 anos de prisão por crime de racismo deve passar para a história como a primeira do gênero no Brasil" Olha, essa decisão se ela foi decretada significa o quê? que o juiz decidiu o quê? condená ... a professora ... por quê?

Is: (por crime de) racismo

Profa: Por ser racista, né? E...você viram aí também que deve passá pra a história como a primeira de gênero no Brasil. Que gênero seria esse?

Ci: É que, que ... ela foi a primeira que dessa lei do racismo na escola

Profa: Não entendi, Ci

Ci: Que ela é a primeira que ficou, que ficou tirando as criança aí de perto dos branco

Profa: Entao o gênero aqui no caso significa o quê? (silêncio prolongado) ahm? (silêncio)

Ci: Num sei

Profa: Qual é o gênero então, que o repórter está se referindo? (silêncio)

Ci: essa muiê!

No exemplo, a seleção da palavra "gênero" para armar o problema pode ser diretamente traçada à interferência do processo de formação em serviço, ministrado pela equipe universitária, na prática discursiva dessa professora. As professoras levavam para as reuniões com a equipe universitária os textos que elas achavam podiam ser explorados com os alunos. Estes eram lidos e analisados a fim de determinar a adequação e interesse desse texto para os seus alunos. O contexto era, portanto, o de uma análise pré-pedagógica, por um lado, e o de uma aula de leitura para alfabetizadores, por outro (lembramos que a formação dessas professoras enquanto leitoras estava comprometida). Nos primeiros meses de trabalho, a dependência dessas professoras em relação à equipe universitária era marcada, resultando muitas vezes na

transposição das análises de uma situação para a outra.

A conseqüência dessa prática era devastadora, do ponto de vista pedagógico, pois o discurso do professor trazia recortes de outros textos, numa intertextualidade, não homogeneizada, nem criativa, incompreensível para quem, como os alunos, não tivesse participado de todos os contextos de análise. A longa seqüência do exemplo (2), com cinco ocorrências da palavra "gênero", tematiza de forma desproporcionada uma palavra cuja relevância é pouca, tanto em relação ao texto quanto em relação à tarefa que esses alunos têm ainda pela frente. Tal tematização remete diretamente a um brevíssimo comentário de um dos membros da equipe sobre a função coesiva da palavra "gênero", no contexto de formação do *professor*, em que se chamou a atenção das professoras participantes para "um aspecto interessante da palavra "gênero", que adquire diferentes significados segundo a palavra que substitui". Interessante é também notar, nesse exemplo, que o aluno entende seu papel como de achar a resposta que o professor quer, lançando mão, em última instância, do incompreensível, do nonsense. Nesse contexto, uma pergunta *sempre* requer uma resposta, qualquer resposta.

Após os vários trechos terem sido lidos e discutidos, a professora começa a encerrar a atividade de leitura propriamente dita, nos moldes descritos acima. Há uma pista de contextualização para o que pareceria ser um fim de uma atividade ("então resumindo o texto agora") e o início de outra: após verificar novamente o assunto do texto de leitura, a professora inicia uma série de perguntas nas quais o objetivo parece ser a rotulação e classificação de tipos de discriminação. Trata-se de uma atividade de transição, entre a leitura e o relato pessoal: por exemplo, as perguntas se alternam entre aquelas que prevêem uma resposta apenas, já pré-determinada pela professora pois exigem apenas a procura da informação no texto jornalístico, como em "como que foi caracterizado o crime?", e aquelas cujas respostas não podem ser procuradas no texto, e que incluem desde aquelas que solicitam uma resposta negativa ou afirmativa, "essa discriminação seria uma discriminação racial né?", até aquelas que permitem uma abertura maior, pois solicitam uma nova informação a ser complementada (que não se encontra explicitada no texto), como em "que tipo de discriminação?".

## Exemplo (2)

Profa: então, resumindo o texto agora, vamu vê. Esse crime do qual tá falando no texto aí, como que foi caracterizado o crime? (silêncio) ahm?

Is: discriminação?

Profa: discriminação, que tipo de discriminação?

Existem vários tipos Is, de discriminação, né? (silêncio) que tipo de discriminação tá tratando esse texto aí?

Is: olha (xxx) discriminação (das pessoa)

Profa: mas qual pessoa?

Is: Os negro

Profa: então, no caso aqui, discriminação ... seria esse... essa discriminação seria uma discriminação racial né?

Is: Racial. É.

Profa: É. Será que existe aqui no Brasil a discriminação só de negros?

Vários: Não

Profa: Existem mais tipos de discriminação?

Vários alunos falam ao mesmo tempo fornecendo exemplos de casos de discriminação. A professora então seleciona um dos alunos, ("ahm? como assim, Le.") e passa a solicitar informações pessoais. No exemplo (3), a seguir, a pergunta personalizada, marcada pelo uso do pronome de segunda pessoa "você" e dirigida a um aluno específico mediante o uso do vocativo, é interpretada pelos alunos como uma mudança no enquadramento da situação e a própria estruturação da aula muda conseqüentemente: vários alunos falam ao mesmo tempo, não esperam ser designados pela professora para tomar o turno, há várias conversas paralelas. O texto é momentaneamente abandonado, no sentido que não ele não é mais o eixo ao qual todos voltam para dar continuidade ao diálogo, como na atividade anterior. Os alunos passam então a relatar experiências pessoais, como no exemplo (3) a seguir. A aluna Le, também da raça negra, acabara de responder à pergunta acima (exemplo 2) afirmando que existia discriminação "de alemão", respondendo com o agente uma pergunta sobre o objeto da discriminação, e a professora solicita esclarecimentos:

## Exemplo (3)

Profª: Ahm? Como assim, ô, Le?

/.../

Le: Ah, eu num sei não

Profª: Você já sofreu algum tipo de discriminação?

Le: (xxxx)

Profª: Mas como você ficou sabendo?

Le: ah, (nome) me contou, (nome) falou também

Profª: que que as pessoas disseram pra você, Le.? Cê ficou sabendo que disseram pra alguém que alguém falou pra você

Le: ah, falaram pra mim, né, que (nome) não gostava de minha cor, (nome) num gostava memo, que era alemão

Profª: mas num seria o mesmo tipo de discriminação que tá tratando no texto?

A: seria

Profª: ah? seria, né? outra: aah... só é de negros.

Então, voltando ao assunto,

Essa aluna, Le., e vários outros, entenderam que a professora desejava informações sobre experiências pessoais de discriminação, seja qual fosse o tipo, enquanto a professora procurava exemplos de discriminação diferentes dos do texto de leitura, portanto, não racial. O malentendido deveu-se às divergências no enquadramento da situação entre professora e aluna: para a primeira, tratava-se de uma continuação da aula de leitura, e a atividade estava então coerentemente definida em relação ao texto, para a segunda (e outros alunos) tratava-se de uma atividade de narrativas pessoais sobre o assunto.

De fato, o tipo de pergunta que a professora passa a fazer permite a inferência dos alunos: são perguntas iniciadas por palavras interrogativas ("como", "que") que abrem o leque de possíveis respostas; essas respostas, ainda, são de fato desconhecidas do professor, fazendo a prática superficialmente semelhante ao perguntar em outros contextos, fora da escola. Uma vez que a professora estava interessada em continuar a tarefa de leitura, utilizando o texto como uma base para a construção de uma tipologia de formas de discriminação, ela avalia negativamente a intervenção da aluna: a função do contrastivo "mas" é metaprocedimental, e faz uma objeção à *forma* em que a aluna interpretou a tarefa; o mesmo ocorre quando a

professora orienta os alunos para uma retomada do tópico ("então, voltando ao assunto"), indicando que considera as respostas dos alunos como digressões. Nesse momento da aula (exemplo 4) ocorre a recusa de um jovem em aceitar o enquadramento que a professora queria impor. Esse jovem toma a palavra, e responde relatando um caso de discriminação contra ele, por motivos econômicos, que coincide com aquilo que a professora desejava, mas que também é uma resposta consistente dentro do esquema interpretativo da situação dos alunos. É interessante notar que o aluno inicia seu depoimento com uma negação, cuja função novamente parece ser metaprocedimental, constituindo-se numa recusa de abandonar o assunto.

#### Exemplo (4)

Profa: ah? seria, né? outra aah ... só de negros. Então, voltando ao assunto

Is: não, as pessoa que são os pobre também são discriminada. As pessoa rica

Profa: aah, então seria outro tipo de discriminação

Is: outro tipo .... as pessoa na base negra, os pobre /.../

Is: eu posso dá um exemplo (xxx) gerente (xxx) ele num gosta de pobre ele fala que pessoa pobre, não todos mas a maioria são assi:m ... pobre, desmazelado, ele desfazia mesmo

Profa: então, ele fez uma comparação entre ...

Is: a classe alta e a classe baixa, né?

A professora utiliza marcadores de monitoração da compreensão ("aah") e conclusivos ("então") no turno avaliativo ("aah, então seria outro tipo de discriminação") que funcionam como pistas da avaliação positiva da fala do aluno, que lhe permitem insistir na sua resposta, completando a sua narrativa. Por sua parte, a professora pode retomar a tarefa de classificação, através da solicitação de "outros tipos de discriminação", no exemplo (5) a seguir:

#### Exemplo (5)

Profa: então, mais alguém já sofreu algum outro tipo de discriminação?

Ci: eu já

Profa: Como, Ci.?

Ci: que eu tava, eu tava brincando né? aí chegou uns

... cara, aí ôbaleia ficaram me chamando, xingando né?

... aí falaram que eu num podia jogá bola que eu era gordo né? aí eu saí fora...

Profª: e a gente sente né?

Com essa última intervenção ("e a gente sente, né?"), a professora parece abandonar momentaneamente o objetivo da tarefa - construir uma tipologia de discriminação - ao fazer um comentário pessoal após a narrativa do aluno. O mesmo jovem que contara sua experiência de ser discriminado por causa da pobreza, utiliza esse comentário para retomar e completar, através de um comentário avaliativo ("a gente /.../ por dentro fica sentido"), o depoimento que tinha sido interrompido pela professora:

Exemplo (6)

Profª: e a gente sente, né?

Is: aliás, quando uma pessoa de poder fala com a gente que num gosta de pobre e a gente sendo pobre mesmo que ele gosta da gente por dentro fica sentido. Eu me senti assim e ele trabalha comigo e fala dos pobre que é praticamente minha família, nós somu pobre né?

(outros dois alunos falam ao mesmo tempo, contando casos)

Profª: dessas coisas que nós temos aí, qual delas se encaixaria, vocês viram aí é ... que segregacionismo seria uma separação que há entre ee... aqui no caso do texto que a segregação é uma separação que a diretora faz entre as crianças da escola. As crianças, as professoras né? e as ... {as merendeiras

Als.: {as merendeiras

Profª: aqui no texto, vocês poderiam dizê pra mim onde é que tá escrito é ... a prática segregacionista aqui? (silêncio)

Al: No segundo parágrafo

Profª: No segundo parágrafo.

Quando vários alunos contam histórias ao mesmo tempo, a compreensão fica comprometida. A professora pode utilizar o recurso de selecionar um dos alunos e garantir para ele o turno, como aconteceu no diálogo do exemplo (3) acima. Desta vez (exemplo 6), entretanto,

apesar das falas simultâneas tornarem incompreensíveis as falas individuais, a nenhum aluno lhe é concedido o turno, possivelmente porque para a professora a tarefa de classificação ou tipologia tinha chegado ao seu fim. Encerrada assim a tarefa, a professora retoma a "leitura" propriamente dita. Uma pista importante que ela fornece como índice para a mudança, que requer uma mudança no plano cognitivo, de novo enquadramento da situação, é a pausa dentro do sintagma nominal (as ...), interpretado pelos alunos como sinal para completar o sintagma. A interpretação feliz dos alunos permite então que ela dê prosseguimento à atividade, que agora consiste na localização física das informações no texto.

### 3. Conclusão

As possibilidades de negociação de sentido em sala de aula são diminuídas devido a pressões exercidas por diversos contextos institucionais: a escola e sua estrutura de poder determinam de maneira fundamental os processos de produção e de interpretação de professora e alunos; também o contexto de formação do professor determina uma nova forma de construção do texto apoiada na leitura que pode enveredar pelo nonsense.

Essas forças funcionam no sentido de diminuir tanto o compromisso social de respeito mútuo entre os participantes como o compromisso acadêmico, de responsabilidade com o texto que está sendo produzido. O compromisso social se manifestaria, no exemplo analisado, na atenção às pistas que indicam como o participante menos poderoso está interpretando a situação, e na aceitação dessa perspectiva, enquanto que, no caso do aluno, se manifestaria na não-ruptura com princípios conversacionais, respondendo uma pergunta por exemplo, somente quando a pergunta e a resposta fazem sentido.

Já o compromisso acadêmico implica a responsabilidade pela coerência e informatividade do texto que está sendo produzido. No exemplo analisado, isso implicaria utilizar os recursos disponíveis aos participantes para determinar se o diálogo é coerente, se faz sentido, se há uma seqüência em que cada fala limita e leva em conta as outras. A dificuldade deste processo se constituir no fator determinante da textualidade do texto em construção está na incipiência do letramento de professor e alunos, e na concepção que o professor tem de sua tarefa como uma tarefa de reprodução de um saber já cristalizado. A

conjunção desse saber cristalizado com uma nova concepção ainda em formação produz os momentos mais penosos, do ponto de vista da textualidade, na aula.

Entretanto, é a mesma combinação de elementos ainda não amalgamados que produz também os únicos momentos em que os alunos trazem suas experiências culturais e discursivas para a aula. Apesar de que a professora continua silenciando outros saberes, de sua experiência como mulher negra, pobre, não escolarizada na sociedade tecnologicizada, experiências que lhe poderiam auxiliar na tarefa, a fala dos alunos pode servir como contraponto para perceber a contradição.

(Recebido em 03/11/1993)

#### NOTAS

- 1 Este trabalho faz parte de projetos de pesquisa financiados pelas agências de fomento à pesquisa CNPq e FAPESP.
- 2 Foram utilizados os seguintes símbolos na transcrição (adaptados de Castilho e Preti, 1986):
  - { falas sobrepostas
  - :: alongamento de sílaba
  - (xxx) não compreensível
  - (palavra) reconstruído a partir do contexto
  - virgula: entoação descendente - ascendente, indicando que a fala continua
  - ponto: entoação descendente, de final de sílaba
  - ... pausa

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTILHO, A. & PRETI, D. (1986) *A Linguagem falada culta na cidade de São Paulo*, vol.1. S.P.: T. A. Queiroz Editor.
- CAZDEN, C. (1989) *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, N.H.: Heinemann.
- CLARK, R., FAIRCLOUGH, N., IVANIC, R. & MARTIN-JONES, M. (1987) *Critical Language Awareness, CLS Working Papers 1*, Center for Language for Social Life, University of Lancaster.

- CHAFE, W. & DANIELEWICZ, J. (1987) Properties of Spoken and Written Language. IN: HOROWITZ, R. & SAMUELS, S.J. *Comprehending Oral and Written Language*. New York: Academic Press.
- ERICKSON, F. (1982) Classroom Discourse as Improvisation: Relationships between Academic Task Structure and Social Participation Structure in Lessons. IN: WILKINSON, L.C. *Communication in the Classroom*. New York: Academic Press.
- ERICKSON, F. & SCHULTZ, J. (1981) When is a context? Some Issues and Methods in the Analysis of Social Competence. IN: J. GREEN & C. WALLAT. *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood, N.J.: Ablex.
- FAIRCLOUGH, N. (1992) *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- GOFFMAN, E. (1974) *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- GRICE, H.P. (1975) Logic and Conversation. IN: M. COLE. & J.P. MORGAN. *Syntax and Semantics 3*. New York: Academic Press.
- GUMPERZ, J.J. (1982) *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MICHAEL, S. & COLLINS, J. (1984) Oral Discourse Styles: Classroom Interaction and the Acquisition of Literacy. IN: D. TANNEN. *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Norwood: Ablex.
- NYSTRAND, M. (1982) Rhetoric's "Audience" and Linguistics' "Speech Community": Implications for Understanding Writing, Reading, and Text. IN: M. NYSTRAND. *What Writers Know. The Language, Process and Structure of Written Discourse*. New York: Academic Press.
- ORLANDI, E.P. (1983) *A Linguagem e seu Funcionamento*. S.P Editora Brasiliense.
- SCOLLON, R. & SCOLLON, S.B.K. (1984) Cooking it up and Boiling it down: Abstracts in Athabaskan Children's Story Retelling. IN: D. TANNEN. *Coherence in Spoken and Written Discourse*. Norwood: Ablex.
- SIGNORINI, I. & KLEIMAN, A.B. (1993) *When explaining is saying. Teacher talk in the literacy classroom, Infancia y Aprendizaje*. No prelo.
- SINCLAIR, J. & COULTHARD, M. (1975) *Towards an Analysis of*

- Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- STREET, B.V. (1984) *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TANNEN, D. (1980) Implications of the Oral-Literate Continuum for Cross-cultural Communication. IN: J.E. ALATIS. Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1980, *Current Issues in Bilingualism*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.