



the ESP, São Paulo, vol. 22, nº 2 103-126

UM TESTE DE LEITURA: SEU PAPEL NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

A reading test and its role in the teaching and learning processes

Myriam Brito Corrêa NUNES

(Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Abstract:

This paper intends to describe and discuss classroom dialogues about the answers given by the students in reading tests designed to encourage readers to interact with the text. My study concentrates on the interpretation of the power relation between teacher and students and on the interactional procedures in classroom practices. The results of the data analysis emphasize the role of verbal interaction in the process of meaning-making and in the criteria of evaluation since different answers have been accepted as correct depending on the readers' conceptions, misconceptions as well as their social and cultural background.

Key Words: *reading; classroom interaction; power relation; evaluation.*

Resumo:

Este trabalho propõe-se a descrever e discutir diálogos sobre testes de leitura planejados de forma a encorajar os leitores a interagir com o texto. Mais especificamente, meu estudo concentra-se na investigação das relações de poder entre os participantes, professor e alunos, e dos procedimentos interacionais em práticas de sala de aula. Os resultados enfatizam o papel do diálogo no processo de construção de sentidos e nos critérios de avaliação, uma vez que diferentes respostas foram aceitas como corretas, dependendo dos conceitos, preconceitos e bagagem cultural e social dos leitores.

Palavras chaves: *leitura; interação em sala de aula; relações de poder, avaliação.*



1. Introdução: objetivos

Há aspectos do processo educacional que o professor tem que cumprir e independem de sua vontade. Não é, por exemplo, decisão minha atribuir notas ou conceitos ao produto de atividades de leitura. Muito menos é meu desejo ser a única responsável pela avaliação do desempenho do aluno leitor. Essa prática contradiz a visão de que ler, da mesma forma que ensinar-aprender, é um processo co-participativo, interativo, dinâmico.

É uma prática, todavia, exigida pela instituição de ensino em que atuo como professora, utilizar testes como instrumento para avaliar o processo educacional. De fato, esta avaliação vem sendo discutida por pesquisadores como um procedimento que perpetua o estilo tradicional de ensino e que se caracteriza pelo domínio do professor sobre tudo que é feito e entendido como correto (Edwards & Mercer, 1987:3). Nesse modelo, o professor ocupa uma posição central de controle e poder. Segundo Foucault (1982), dizer quem sabe, quem tem conhecimento é uma maneira de lutar pelo poder.

Julgar a proficiência dos leitores simplesmente através de testes é possível na visão tradicional logocêntrica de linguagem, numa compreensão de leitura em que há apenas uma verdade – a do professor –, em que o significado das palavras é monossêmico, isto é, *apenas aquele que o professor prestigia e o aluno tenta adivinhar de modo a poder repetir para ter sucesso* (Moita Lopes, 1995c:4). A leitura com base em uma visão sócio-interacionista de ensino-aprendizagem, contudo, pressupõe que os participantes, alunos-leitores, tenham um papel ativo na construção do saber, que os sentidos *sejam negociados, construídos, partilhados social e dialogicamente* (Nystrand & Wiemelt, 1991).

Eis, portanto, o motivo de constar na agenda pedagógica relativa à aula que é o foco deste estudo, como plano de atividade, que a professora e alunos **oralmente** reflitam e dialoguem sobre as diferentes respostas dadas a uma questão proposta em um teste realizado em aula anterior. Esta é uma tentativa de transformar o teste de leitura num instrumento de reflexão do qual todos participem e de dividir o contro-



le na construção do saber. É, também, uma forma de dar conta da intersubjetividade e pluralidade de sentidos nas aulas de leitura.

Conforme comenta Moita Lopes (1993:143), *a prática pedagógica além de estar informada teoricamente deve ser submetida a um processo de investigação*. Assim sendo, este estudo tem como objetivo investigar: (a) os mecanismos que o professor usou para cumprir sua agenda pedagógica dividindo com o aluno o controle da construção do saber; (b) as oportunidades oferecidas ao aluno para refletir sobre o significado construído; (c) os padrões interacionais que são criados por professor e alunos ao dialogarem sobre o produto de leitura; (d) o estabelecimento de relações de poder entre os participantes em sala de aula.

2. Pressupostos teóricos

Pesquisas em Lingüística Aplicada têm mostrado que questões relacionadas com poder e desigualdade são centrais ao estudo de problemas de ensino-aprendizagem de línguas (Tollefson, 1995). Esse comentário tem implicações diretas com os pressupostos teóricos do conceito de leitura que orientam este trabalho, segundo os quais no processo de ler o sentido não está localizado no texto, transmitido do escritor para o leitor, mas sim como sendo negociado durante a própria leitura (Nystrand & Wiemelt, 1991: 25,53). Essa visão teórica fundamenta-se no pensamento bakhtiniano de que o *signo linguístico não pode ser separado da sua situação social* (Bakhtin, 1929:37), de que a compreensão acontece condicionada pela organização social dos participantes e pelas condições de sua interação (Nystrand & Wiemelt, 1991; Fairclough, 1989; Moita Lopes, 1995a,b,c). Dessa forma, tendo em vista que *o relacionamento entre escritor, leitor e texto tem que ser entendido como um local no qual diferentes sentidos, leituras e formas de produção cultural ocorrem* (Aronowitz & Giroux, 1991:93), espera-se que o professor, respeitando a autonomia do aluno (Aronowitz & Giroux, 1991), abra espaço para o diálogo e a negociação a fim de chegar à intersubjetividade e à pluralidade de leituras.

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, neste estudo, entende-se a cognição como gerada por processos interpessoais e que

se realiza numa forma de produção colaborativa (Newman, Griffin e Cole, 1989; Wertsch, 1991; Bruner, 1986; Lave & Wenger, 1991; Moita Lopes, 1995a). Daí a importância de se olhar como o professor, aluno ou alunos interagem ou dialogam em sala de aula (Van Lier, 1994:69). Aqui a interação está sendo entendida como a troca de palavras entre dois interlocutores cujo estudo pode propiciar a compreensão da construção do conhecimento (Magalhães, 1996:2). Afinal, segundo o pensamento vigotskiano, o diálogo deve ser o ponto inicial do estudo da fala, dos processos mentais e de como a competência lingüística é transmitida e o saber é construído. Subjaz a **esse** conceito a idéia de que *somente quando a fala se estabelece externamente, para os outros, ela se estabelece também internamente, para si próprio* (Markova & Foppa, 1990:10).

Faz-se necessário, entretanto, observar que não se está pressupondo que no diálogo de sala de aula haja uma simetria interacional entre os participantes, alunos e professor ou par mais competente (Bruner, 1986; Markova & Foppa, 1990). A relação entre professor e aluno *é inerentemente desigual; o que se espera é que o professor seja aquele que tem o conhecimento, a competência que irá garantir que o aluno aprenda* (van Lier, 1994:76). Essa realidade, contudo, não invalida a procura da co-participação na construção da aprendizagem se for aceito que o professor age, inicialmente, como uma “consciência vicária” (Bruner, 1986:73; Van Lier, 1994) mas, gradualmente, passa a responsabilidade e autonomia ao aluno, que se tornará o próprio ator, pronto para auto-regular seu conhecimento (Van Lier, 1994). Segundo essa visão, é gerada, também, em relação ao ensinar e aprender, uma tensão entre o poder do professor e a autonomia do aluno (Edwards & Mercer, 1987:163).

Mas, o que a literatura entende por poder? O que nos diz sobre como é manifestado em sala de aula?

Entende-se poder como o controle exercido sobre as ações do outro tais como intenções, planos, discursos, crenças, conhecimentos, compreensões com base no acesso aos recursos a que a sociedade dá valor (van Dijk, 1992; Foucault, 1982; Fairclough, 1989). Convém, entretanto, lembrar que, para Foucault (1982), o poder não reside no



indivíduo ou em grupos mas nas relações em que as lutas sobre o mesmo são mantidas ou perdidas. Daí, Freire & Faundez (1985:76) dizer em que *reinventar o poder é reinventar a luta para alcançá-lo*. Faz-se também necessário ressaltar que essas lutas, por sua vez, podem ser olhadas sob várias perspectivas e manifestar-se explícita ou implicitamente.

De fato, como discutem Edwards & Mercer (1987), dinâmicas de poder, dominação e desigualdade podem estar visíveis em diferentes aspectos da sala de aula: nas escolhas pedagógicas de conteúdo e uso do material, na disposição da sala de aulas, na estruturas de participação, nos critérios de avaliação, no processo de transmissão ou construção do conhecimento e ainda nos padrões de discurso e uso da língua. Segundo Auerbach (1995:10), dependendo de como ou com que propósito a língua é usada, o professor controla a sala de aula e seu poder pode ser exercido ou perpetuado. Subjaz a essa asserção a idéia discutida por Fairclough (1989) de que as práticas discursivas são recursos ou mecanismos usados para se exercer o *poder discursivo*.

Tollefson (1995) e Auerbach (1995) com base em Fairclough (1989) discutem que aquele que tem o poder o exerce de forma direta, forçando os outros a segui-lo, por meio da *coerção* ou também através de *consentimento*, ou seja, de forma indireta segundo van Dijk (1992). Isso ocorre quando há a aceitação, mesmo que não necessariamente de forma consciente, de verdades e práticas institucionais como sendo naturais, de senso comum. Nesse caso, têm função central o *poder ideológico* (Fairclough, 1989), as ideologias, *forma de poder na medida em que se cristalizam em nossas ações cotidianas* (Freire & Faundez, 1985:32).

O exercício desse poder se revela, por exemplo, quando são naturalizados e perpetuados os processos de avaliar a proficiência do aluno-leitor através de testes a partir de uma só leitura: a do professor. Tendo em vista esses pressupostos, não é surpresa que, neste trabalho, sejam investigadas as práticas discursivas, os mecanismos e rituais de poder em sala de aula ao se dialogar sobre um teste de leitura.

3. Questões sobre o método de investigação

Este estudo está inserido dentro do paradigma de pesquisa interpretativista, como tem ocorrido cada vez mais em pesquisas realizadas em sala de aula. Seu objetivo está em investigar a prática em um contexto específico; não pretende, portanto, comprovar ou negar verdades universais, pois no contexto social não há uma só verdade ou visão do conhecimento pronto, *os significados são construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo à sua volta* (Moita Lopes, 1994:331). Assim sendo, eu, professora e pesquisadora, procurei observar e interpretar o que se passou em minha sala de aula através de meus olhos e dos outros participantes, os alunos (Cavalcanti & Moita Lopes, 1991). E, já que os fatos podem ter diferentes níveis de significado – do mais concreto ao mais abstrato (Bredo & Feinberg, 1982) – para descobrir e entender o valor abstrato do que acontecia em minha aula de leitura, procurei focalizar a sala de aula como um todo, sem controlar as variáveis.

Utilizei como instrumentos de coleta de dados: observação participante, notas de campo, gravação em áudio e documentos, ou seja, os testes de leitura.

Tomei o diálogo sobre o produto da leitura como objeto de reflexão e estudo de questões relacionadas ao processo de aprendizagem em sala de aula (Erickson, 1986 & 1988; Cavalcanti & Moita Lopes 1991; Van Lier, 1988). A interpretação ou explicação realizou-se de forma circular, isto é, procurei *saber a função e o ponto de vista do enunciado de cada participante para a partir daí interpretar as atitudes no contexto da sala-de-aula* (Bredo, & Feinberg, 1982). Dessa forma, recortei os dados e busquei para análise o conteúdo do que foi dito, por quem e para quem (Edward & Mercer, 1987:10), localizando pessoas e fatos, para daí interpretar e entender o que um disse em função da pergunta do outro.

Quanto ao procedimento de transcrições dos diálogos, foi feito por mim, como uma pré-análise, permitindo-me reexaminá-las repetidas vezes. Nelas utilizei P para designar o professor e letras para identificar os diferentes alunos. Em alguns momentos, incluí, entre parênte-



ses, observações quanto a reações dos participantes e em negrito expressões pronunciadas com muita ênfase pela professora.

• Alocação de testes e seleção de respostas para discussão

Os dados desta investigação foram colhidos em uma turma de Inglês Instrumental, que tem como objetivo desenvolver a habilidade de leitura de textos acadêmicos. Neste contexto, selecionar o assunto a ser lido, decidir o que está disponível e apropriado para a atividade de leitura é tarefa minha, professora-pesquisadora. Assim sendo, movida pelo propósito de sensibilizar os alunos-leitores em relação à intersubjetividade e à pluralidade de sentidos e leituras, ao escolher o texto a ser lido em um teste realizado na décima semana de um curso de duas aulas semanais, decidi-me por aquele que problematizava a representação do tema – *discurso e diferença dos sexos*. Privilegiei aspectos contraditórios ou complexos que oferecem um contexto próprio à troca de idéias e opiniões. Foi um convite aos alunos para pensar e trazer suas diferentes experiências de vida para a leitura, uma vez que desta turma faziam parte quarenta alunos/leitores de áreas diversas de graduação: vinte e cinco de Letras, dez de Química, um de Farmácia, um de Nutrição e três de Biologia, sendo que onze deles eram do sexo masculino.

Segundo Fairclough (1989:27), *o que alguém vê em um texto, o que escolhe para enfatizar depende de como o texto é interpretado*. De fato, com base no conhecimento e na visão de mundo que o leitor projeta no texto, o processo de construção do significado pode ser diferente (Fairclough, 1989; Bakhtin, 1929). Assim, ao elaborar a questão número 1 (veja Anexo1), procurei formulá-la de tal modo que não limitasse o leitor a uma única resposta mas que permitisse diferentes níveis de interação e construção do sentido. Dessa forma, ao perguntar: *Que conceito ou preconceito o autor nos assinala com as expressões: Men are from Mars, Women from Venus?* era meu objetivo descobrir como os alunos leram, os conceitos e preconceitos sobre homem e mulher percebidos no texto ou que lhes foram atribuídos.

Durante o teste, a leitura do texto foi feita individualmente e as respostas dadas por escrito. Eis exemplos de algumas das respostas que foram selecionadas para reflexão e diálogo em sala de aula:

- (1) *Que homem e mulher são diferentes.*
- (2) *Assinala suas diferenças sociais.*
- (3) *Mostrar que são diferentes. O lugar que o homem vem não é o mesmo que ela vem.*
- (4) *O autor nos mostra que homem e mulher são tão diferentes que parece que um nasceu num planeta O→ e o outro em outro planeta O+*
- (5) *O autor assinala que homem provém de Marte, que significa guerra e que as mulheres provém de Vênus, deusa do amor.*
- (6) *Os homens são de Mars e as mulheres de Vênus quer mostrar a diferença da origem deles (homens e mulher).*
- (7) *Traz o conceito de que homens são guerreiros e mulheres amorosas descartando o fato de que homem e mulher podem ser guerreiros e amorosos*
- (8) *Está ligada diretamente ao fato que a mulher é mais sentimental amorosa e o homem mais durão, prático e que no passado não podia mostrar seus sentimentos ou então seria considerado menos homem, ou seja, o homem é duro; a mulher é fraca*
- (9) *Vênus é passividade, sensibilidade*
- (10) *Acredito que remete a um sentido preconceituoso colocando o homem numa imagem de forte, guerreiro e a mulher sensível, para o amor, visualizando um estereótipo construído acerca destes seres.*



Essas respostas foram escolhidas pelo fato de que algumas revelam que o leitor apenas decodificou que o autor assinalava a diferença entre os sexos (vide nas respostas **selecionadas** a de número 1); outros fizeram uma leitura mais interativa, usando referenciais diversos.

Todas foram aceitas como corretas. Nas de número 4, 5 e 6, claramente, foi mencionado o referencial usado na interação do leitor com o texto. Fica a questão de como avaliar e negociar a compreensão e a leitura do aluno que não mencionou ou não deixou claro o referencial usado na construção do sentido.

• Observações sobre o contexto da interação

Convém notar que no dia em que se realizaram os diálogos que serão analisados, a turma ocupava o espaço obedecendo o uso tradicional de cadeiras individuais enfileiradas em colunas perpendiculares à mesa do professor. Essa organização física é aquela na qual o professor fica diante de todos, como fonte de conhecimento, controlador das interações, determinando quem fala e como fala exercendo de forma visível sua autoridade (Auerbach 1995:13). Desta forma, eu ocupava a posição central, superior, diante do quadro-negro, no qual previamente haviam sido escritas as frases sobre as quais iríamos dialogar.

O perfil do desenvolvimento dessa aula também é o tradicional de perguntas informais abertas a toda a turma e respostas com mais participação apenas de alguns, pouco uso do quadro-negro e sem que os alunos se preocupassem em fazer anotações. Claro que essa estrutura assimétrica, prevista para uma sala de aula, acentuou a desigualdade no processo de dialogar (Linell & Luckermann, 1991); todavia, não creio que se tenha tornado um obstáculo à minha investigação, já que o foco de minha análise está mais voltado para a interação verbal e a maioria dos diálogos são assimétricos, no sentido de que *os participantes de certo modo expressam ou tentam exercer domínio e poder sobre o outro* (Markova & Foppa, 1990:18).

4. Discussão

Para discussão, selecionei trechos em que identifiquei em minha análise maior tensão entre os mecanismos que usei como professora para cumprir minha agenda pedagógica e as oportunidades de participação que ofereci aos alunos, ou seja, onde se tornou mais explícita a luta pelo poder discursivo. Foram divididos em quatro seqüências, segundo o tópico que selecionei em minha agenda para ser discutido e ainda de acordo com o padrão interacional que identifiquei. Examinei-os observando os pontos em que há conflitos ou tensão no poder exercido pelo professor.

Uma vez que a assimetria dentro do diálogo pode ser estudada em diferentes aspectos e níveis, do mais local chegando àquele que define os papéis no contexto social (Markova & Foppa, 1991), aqui será discutida a desigualdade ou o desequilíbrio quanto ao direito de participação; quanto ao direito de colocar, desenvolver, explorar o tópico e o conhecimento.

Primeira seqüência

Nesta seqüência, com a qual se inicia a interação verbal, é identificado claramente que pretendo conscientizar os alunos de meu objetivo ao elaborar a questão proposta em prova. Este era um dos tópicos de minha agenda.

P *Quero começar comentando o seguinte: a primeira questão “que conceitos ou preconceitos o autor assinala com as expressões “Men are from Mars and women from Venus? Bem, o que eu quero saber com esta questão aí? O que você acha que eu pretendo avaliar com esta questão? (Silêncio) Por que que eu fiz esta pergunta, B?*

B *É...*

B *É a parte central.*



- P *Você acha que é a parte central do texto. Estou querendo avaliar com esta questão aí se você percebeu a idéia principal?*
- B A idéia principal, a idéia básica.
- P *Sim. Com a resposta disto você pode chegar à idéia principal do texto. Mas, se eu estou querendo avaliar se você chegou à idéia principal, por que não perguntei qual a idéia principal? Qual o meu objetivo quando pergunto que conceito e preconceito? Vocês concordam que conceito e preconceito são a idéia principal? E qual o conceito? qual o preconceito? T, qual o meu objetivo quando pedi para você me dizer o conceito ou preconceito? Na realidade eu quero saber o quê?*
- T O que nós compreendemos com esta expressão.
- P *É. É isto. Como é que vocês compreenderam isto. É que eu pretendia de vocês. Como é que vocês compreendem esta expressão aqui. E está com tipo de letra diferente.*

A análise evidencia que exerço controle sobre diferentes aspectos da comunicação, pela quantidade de fala, a sua distribuição, a relevância do que é dito. Sou eu quem conduz o diálogo, meu papel é questionar; o do aluno, responder. A interação se faz através de perguntas insistentes: *O que eu quero saber, por que fiz..., o que você acha..., o que eu pretendo...* Interpreto-as como convites para que os alunos participem do diálogo, um mecanismo usado para levá-los a colaborar com o processo de aprendizagem, à co-construção do conhecimento. As perguntas são encadeadas de tal modo que parecem pressupor respostas óbvias e que são reformuladas apenas para checar se a ausência de resposta é por que a pergunta foi mal formulada.

No segundo turno, novamente, procuro controlar a comunicação através de perguntas consecutivas. Mas, enquanto a pergunta *se eu estou querendo avaliar se você chegou à idéia principal, por que não perguntei qual a idéia principal?* é claramente um convite à reflexão e à participação dos alunos na co-construção do conhecimento. Nas que

se seguem, nota-se o desejo de dividir meu conhecimento com o aluno fornecendo *pistas*, para obter a resposta esperada numa tentativa de negociação.

A assimetria de controle do diálogo e de poder do professor é enfatizada de forma explícita, ainda, pelo fato de que nos dois turnos, sou eu, a professora, quem decide não só quem fala, mas o que falar. Dirijo as perguntas primeiramente à turma em geral e diante da passividade e silêncio, escolho o aluno que irá responder. No primeiro momento, volto-me para o aluno *B*, logo a seguir repito o procedimento dirigindo-me a *T*.

O papel de autoridade desempenhado por mim como professora nessa primeira seqüência é legitimado pelo aluno que parece ter internalizado a regra de que o professor é quem detém o poder, é ele quem comanda. Obedece e procura responder às perguntas insistentes.

Quanto ao assunto do diálogo, repito a resposta do aluno *É a parte central; A idéia principal, a idéia básica e Você acha que é a parte central do texto; Sim. Com a resposta disto você pode chegar à idéia principal do texto*. Todavia, logo a seguir formulo as perguntas de tal forma que permita ao aluno completar sua resposta e chegar ao tópico que proponho para discussão.

Segunda seqüência

Esta segunda seqüência novamente se volta para o objetivo da primeira questão da prova, mas, neste momento, procuro discuti-la a partir da observação e comparação das diferentes respostas selecionadas e escritas no quadro.

Embora aparentemente, no final da primeira seqüência, pareça ter aceitado como correta a resposta de *T*. *É. É isto. Como é que vocês compreenderam isto. É o que eu pretendia de vocês. Como é que vocês compreendem esta expressão aqui*. O que se observa é que há apenas um jogo de espera, de mediação na negociação de sentido. Procuro inclusive mudar o tópico do diálogo *Por que está cum letra diferente?* Na realidade, a resposta desejada, o objetivo real da questão



da prova, só será mencionado, e por mim, nesta segunda seqüência *o que eu pretendia é só descobrir **como** vocês entendem*. Para o aluno eu apenas quero saber **aquilo** que compreenderam.

R (fala baixo) Tem um tipo de letra diferente.

P *Por que está cum letra diferente?*

R É uma citação. Pode ser uma citação, o nome de um livro.

P *Pode ser uma citação, o nome de um livro. E **como** vocês lêem, entendem esta citação?* (silêncio) *E olha **comparem** estas diferentes respostas que vocês deram. O meu objetivo, como vocês vêm por aqui, é pertinente porque houve leituras diferentes e compreensões diferentes* (leitura das frases escritas no Quadro). *Vejam o início do texto: “people believe in sex differences”. Como o B disse, olha B, aqui está sim o âmago do texto. Viu, aqui já temos a idéia principal* (apontando para o texto) *O que eu pretendia é só descobrir como vocês entendem. O B talvez tenha ido mais além e tenha procurado a importância disto no texto.*

Creio ser o mecanismo de ter aceitado como resposta certa *o que nós compreendemos com esta expressão* no final da primeira seqüência uma forma de contrato inicial para a construção do conhecimento e do sentido. Após ceder ao aluno o direito de participar do discurso e da construção do saber, cedo também o controle das perspectivas ao aluno. A partir daí, entretanto, abro espaço para expandir e monitorar o conhecimento optando, inclusive, por um padrão interacional diferente.

Há uma mudança na interação e no mecanismo de controle da aprendizagem.

Agora, há um diálogo monológico do professor, com ausência de perguntas ou convites para que os alunos participem. O *feedback* das palavras e perspectivas dos alunos foram esquecidos, pareço necessitar apenas de sua atenção *comparem, vejam, viu*.

Volto-me para o quadro, aponto para o texto, faço a leitura das questões sem requerer dos alunos que estes identifiquem a diferença, muito menos que justifiquem ou apontem o referencial das respostas que haviam sido selecionadas e escritas para serem objeto de análise e discussão no quadro. Aqui sou eu, professora, quem dita ao aluno o conhecimento pronto. *E olha compare estas diferentes respostas que vocês deram. O meu objetivo como vocês vêm por aqui é pertinente porque houve leituras diferentes e compreensões diferentes.* É o que se ouve no último turno da seqüência dois.

J Ele coloca 'best-selling book'. Por que usamos 'best seller' e aqui tem -ing, selling?

P *Aqui ele está usando como adjetivo, não é?
Agora vejam na lista aqui como há várias leituras.*

Interpretei as perguntas feitas pelo aluno J como uma tentativa de introduzir um novo tópico, de disputar o controle do diálogo: *Ele coloca best-selling book; Por que usamos best seller e aqui tem -ing, selling?.* Creio que esse excerto é apenas uma juntura entre as seqüências 2 e 3; nele ambos aluno e a professora sinalizaram como encerrado o diálogo sobre este tópico da agenda.

Observa-se, ainda, claramente, que nem sempre o que consta da agenda é o que o aluno deseja. Ao responder a pergunta, o professor não privilegiou o tópico proposto, propondo imediatamente o assunto sobre o qual ele, professor, deseja dialogar, enfatizando, com isso, a assimetria de direito de participação, de acesso às perspectivas e à escolha do conhecimento a ser construído.

Terceira seqüência

A terceira seqüência dividi em seções. Dizem respeito aos diferentes referenciais, fatores culturais e processos interpretativos usados pelos alunos na negociação de sentido para chegar à compreensão do texto.



3.1 P *Agora **vejam** na lista aqui como há várias leituras. Uns dizem apenas homens e mulheres são diferentes; outros acrescentam; homens são guerreiros e mulheres amorosas. No primeiro caso só viram a diferença, só o fato de serem diferentes. Alguns perceberam que o autor sinalizou preconceito de guerreiro. Será que só ser diferentes também é preconceito? E este aqui? (apontando para a sentença 4 escrita no Quadro 4) (Risos)*

Als Pensando no planeta.

P *Houve quem dissesse assim homens e mulheres são **tão diferentes** que parece que uns nasceram num planeta e outros em outro planeta. Ao invés de tomarem Marte e Vênus deuses, pensaram no **planeta** Vênus e Marte E ainda outro acrescentou 0+ e O→ indicando o sexo com a setinha.*

Als (Risos)

A Certo, houve outra leitura.

S Só alguém de biologia!

T Fui eu.

S E você é de biologia?

P *T, foi você ?*

K Não, é de farmácia.

3.2 P *Olha aqui (apontando para a sentença 4 escrita no quadro) Eles vieram de lugar diferente. Se não víssemos que alguns olharam Marte e Vênus como planetas dizer que vieram de lugares diferentes poderia parecer errado. **Aliás foi a leitura de outras provas que me ajudaram a entender e acompanhar a leitura desta. Leram como planeta e não como deuses.***

N E quem vem de lugar diferente não é necessariamente diferente, é?

F Há diferente conhecimento de mundo. Depende do que Vênus representa para você e o que Marte representa para você compreender o texto.

- 3.3 P *Há conhecimento de mundo e preconceito. Veja como passa conhecimento e preconceito. Vênus é fraqueza Será que a deusa Vênus é fraca ou é a idéia que mulher é fraca? O que esta pessoa sabe sobre Vênus? “Vênus é passividade, fraqueza”. Será? Para mim não é.*
- G Este será que sabe mitologia grega? Vênus é fraca?
- 3.4 P *Grega não, latina. Tomou Vênus como deusa mas o que passou foi o que pensou sobre mulher. O autor sinalizou fraqueza e força? Passividade? Passividade para esta pessoa é paz; oposto à guerra ou passividade é inatividade? Olha seu conhecimento. (apontando para a palavra Marte no quadro) “o homem durão e prático. Por que durão? Talvez porque Marte é guerra mas **prático**? Não há aí um preconceito? Um valor atribuído socialmente ao homem? Bem, e o que nós deduzimos diante disto em relação à leitura? O que vocês percebem?*
- F O sentido vai depender do que a gente tem na cabeça.
- 3.5 P *Então qualquer coisa está certa, dependendo da cabeça de cada um? E como é que o professor de leitura vai avaliar as respostas? Neste caso **todas** estão certas.*
- N *Se você não lê o texto todo não sabe. A gente tem que ter certo conhecimento do tema que está lendo. Leitura tem a ver com cultura geral.*
- B *O problema não é com o inglês é com a cultura. A gente tem que ver é o inglês que não entendo ou eu não sei nada deste assunto.*

A análise do diálogo revela que procuro manter o domínio semântico pela determinação do tópico; quantitativo através de turnos mais longos e pela distribuição da fala. Controlo a interação com os alunos, ora convidando-os a participar do processo de reflexão sobre a construção do significado através de perguntas *Será que só ser diferentes também é preconceito? E este aqui?* (também excerto 3.3 e 3.4); ora



narrando experiências pessoais (excerto 3.2); ou confirmando e complementando a participação dos alunos *Há conhecimento de mundo e preconceito*; ora conduzindo a reflexão sobre o processo de leitura (excerto 3.1 e 3.5).

Entretanto, ao orientar a reflexão dos alunos, o que se observa é que agora não repito as perguntas, limito o tempo para que reflitam ou respondam, às vezes eu mesmo me antecipo e dou a resposta (excerto 3.3 e 3.4). Parece que não necessito da colaboração deles para continuar a reflexão. Não me aprofundo também em comentar se os preconceitos são assinalados por alunos ou alunas. Em suma, não procuro explorar o direito do outro de participar do diálogo e de verbalizar sua própria visão.

Esse tipo de interação evidencia a dificuldade de, na prática, se transferir para os alunos a competência e controle da aprendizagem permitindo que estes sozinhos monitorem sua própria reflexão, descobrindo soluções e obstáculos.

Quanto à construção do conhecimento, essa seqüência me mostra que, pelos mecanismos que uso, ajo como o único responsável pela aprendizagem *como se ele fosse um filtro pelo qual todo conhecimento tem que passar para ser válido* (Edwards & Mercer, 1987:132). Parece que não abro mão de meu direito de transmitir o conhecimento, como se os alunos nada tivessem de novo a dizer ou a colaborar quando na realidade eles o têm, pois no excerto 3.1 os risos e o comentário *pensando no planeta* mostram que se anteciparam às minhas reflexões.

Entretanto, comparando-se com as seqüências, torna-se evidente que os alunos, de uma maneira informal, tornam-se mais participativos. Percebem-se reações de confronto em que de certo modo minha autoridade é deslocada e meu comando questionado. Há os que marcam sua presença, procuram ocupar seu espaço através de risos, críticas: *Este será que sabe mitologia grega?* (G,3.3); questionando, *Vênus é fraca?* (G,3.3); *E quem vem de lugar diferente não é necessariamente diferente, é?* (N,3.2); verbalizam sua avaliação das respostas, sua perspectiva, seu pensamento, *Certo, houve outra leitura* (A,3.1); *Pensando no planeta* (Als,3.1).

Continua a haver assimetria no diálogo sim, mas não mais seguindo o padrão alternativo de turnos professor-aluno, em que a fala de um só aluno fica intercalada entre falas do professor como se fosse prerrogativa apenas do professor iniciar e dar término ao que o aluno diz (Holmes, 1978). Desde o primeiro excerto dessa seqüência, vemos professor-aluno (este interrompendo a fala do professor); aluno (insistindo em dar sua contribuição, apesar de não ter sido encorajado pelo professor), S/T/S/P/K (3.1). No segundo (3.2) temos: P/N/F e finalmente em 3.5, P/ N/ B.

Quanto à minha atitude como professora em relação a essas participações espontâneas, creio haver uma mudança se comparada à da seqüência 1, quando insisto para que o aluno participe da negociação do conhecimento; agora fico indiferente. Os alunos são ignorados como se fizessem comentários paralelos ou estranhos à aula.

Contudo, são essas participações marginais que mostram que os alunos desenvolveram sua consciência da construção do significado. Alguns chegaram a um novo nível de compreensão conceitual quanto ao sentido do texto e do processo de leitura (excerto 3.5), assim como quanto à intersubjetividade e pluralidade de sentidos: *Só alguém de biologia* (S,3.1); *O sentido vai depender do que a gente tem na cabeça* (F,3.4) expressando-o de forma explícita, *Leitura tem a ver com cultura geral* (N,3.5), ou através de suas reações, de risos, críticas e disputa pela participação na interação e na construção do conhecimento, *Certo, houve outra leitura* (A,3.1). Lembrando Vigotski (Wertsch, 1991; Van Lier, 1994; Magalhães & Rojo, 1994; Moita Lopes, 1995c) a aprendizagem, a internalização de processos mentais, ocorre numa relação de interação assimétrica, quando há o período de desenvolvimento proximal.

Resta-me ainda discutir a maneira como apresento os fatos, o conhecimento, como encaminho minha reflexão. Apresento-os como abertos a sugestões, dúvidas, hipóteses, abrindo-os à possibilidade de se negociar o sentido: *Vênus é passividade? Fraqueza será? Vênus é fraca ou é a mulher?*(3.3) Interpreto como uma forma de possibilitar a co-construção do conhecimento, de levar o aluno a perceber a intersubjetividade e a pluralidade de leituras; eu, professora, deixar de



ser a *senhora do saber* e admitir que, eu mesma, reformulei meu processo de negociar o sentido: *Aliás foi a leitura de outras provas que me ajudaram a entender e acompanhar a leitura desta (3.2)?*

Seqüência final

Finalmente, não há mais convites para dialogar, nem para que se justifiquem as respostas. Não me interesso por saber “o porquê” ou “o como” o aluno chegou a concluir: *quando leio textos de minha área isto não ocorre.*

L Quando leio textos de minha área isto não ocorre.

P ***Ocorre sim.*** Numa leitura superficial deste texto os conceitos e preconceitos não são percebidos ou questionados. Numa leitura mais profunda a coisa é diferente. Há diferentes leituras e diferentes níveis de leitura. Olha, ***lembra, certo?***

L Certo.

P Certo?..... Tá.

Segundo Edwards & Mercer (1987:5) *as coisas ditas no final das lições carregam compreensão compartilhada ou implícita que não pode ocorrer no início.* Com *Olha, lembra, certo?* sinalizo para que se encerre o diálogo e se mude de tópico. A agenda parece que foi cumprida. Será esta a razão de tomar como implícito que o aluno já havia percebido a pluralidade de sentidos, de níveis de leitura, de referenciais, de visões do mundo? Ou ainda que de forma não consciente assumo sozinha o papel de detentora do saber, cuja palavra basta para convencer o aluno de que o fato ***ocorre sim?*** Minha resposta a essas questões é a de que, dessa vez, meus alunos não lutaram por se fazer ouvir: *Certo* foi repetido por L, concordando em mudar o tópico.

5. Considerações finais

Meus conhecimentos teóricos sobre leitura, aprendizagem e poder influenciaram e foram levados em consideração ao planejar e propor um diálogo sobre o teste de avaliação. Afinal, decisões sobre o que é certo ou errado são formas explícitas de uso do poder e, certamente, também o são a ausência de um momento para se discutir os critérios de avaliação do ato de ler no contexto de sala de aula. No planejamento, no preparo das questões do teste e ainda nas atividades a serem realizadas, minha opção foi por uma divisão de controle, entretanto, na prática, a busca do equilíbrio entre poder e autonomia não foi tão fácil, pois, nas interações verbais, alguns dos rituais foram reassumidos. Há momentos em que minhas atitudes foram pouco democráticas, mesmo que não conscientes e não planejadas, limitando o direito dos alunos de chegar à sua própria conclusão.

A análise do corpus, contudo, veio mostrar que o padrão interacional criado foi do tipo *assimétrico colaborativo*, pois, apesar da assimetria, através *das perguntas ou de direcionamentos do par de posição superior*, houve colaboração dos alunos (Linell, 1990:169).

A comparação das três seqüências tornou evidente, também, mudanças na dinâmica de participação. De início, houve preocupação em convidá-los a participar do diálogo. A insistência inicial, entretanto, deu lugar para que os alunos progressivamente ocupassem seu papel na construção do conhecimento em sala de aula, fizessem ouvir sua voz, sua auto-reflexão, dando traços de percepção da intersubjetividade e da pluralidade de leitura e de sentido.

A partir dessas considerações, ousou apontar, como aspecto positivo do diálogo analisado, o fato de ter transformado a própria natureza do teste de avaliação da proficiência dos alunos. Ele deixou de ser um instrumento frio e autoritário de julgamento para vir a ser um meio de orientar os trabalhos pedagógicos futuros, de retorno ao aluno de seu próprio desenvolvimento, de reflexão para ambos, professora e alunos.

Recebido em: 06/2000. Aceito em: 10/2000.



Referências bibliográficas

- ARONOWITZ, S. & H. GIROUX, 1991 *Postmodern Education*. Minneapolis University Press.
- AUERBACH, E.R. 1995 *The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices* IN: J. W. TOLLEFSON (ed.) *Power and Inequality in Language Education*. Cambridge University Press.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV), 1929-1930/1992 *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução feita a partir da edição francesa de 1977. Editora Hucitec.
- BREDO, E. & FEINBERG, W. 1982 (eds). *Knowledge and Values in Social and Educational Research* Temple University Press.
- BRUNER, J. S. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press.
- CAVALCANTI, M. & L. P. MOITA LOPES, 1991 Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, **17**:133-144.
- CRAWFORD, M. 1995 *Talking difference*. Sage.
- EDWARDS, D. & N. MERCER, 1987 *Common Knowledge*. Routledge.
- ERICKSON, F. 1986 Qualitative Methods in Research on Teaching. IN: M.C. WITTOCH (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan Publishing Company.
- _____ 1988 Sociolinguistics Soziolinguistik. ERICKSON, F. IN *Ethnographic Description in Sociolinguistics*. Walter de Gruyter:
- FAIRCLOUGH, N. 1989 *Language and Power*. Longman
- FREIRE, P. & A. FAUNDEZ, 1985/1998 *Por Uma Pedagogia da Pergunta*. Paz e Terra. 4ª Edição.
- FOUCAULT, M. 1982 *Microfísica do Poder*. Graal.
- HOLMES, J. 1978 *Sociolinguistic competence in the classroom*. IN: RICHARD J. (ed.) *Understanding Second and Foreign Language Classroom*. Newbury House.
- LAVE, J. & E. WENGER. 1991 *Situated Learning*. Cambridge University Press.
- LINELL, P. 1990. The power of dialogue IN: MARKOVA I. & K. FOPPA (eds). *The dynamics of Dialogue*. Harvester Wheatsheaf.
- LINELL, P. & T. LUCKERMANN, 1991. Asymetries in Dialogue: some conceptual preliminaries. IN: MARKOVA I. & K. FOPPA, *Asymetries in Dialogue*. HarvesterWheatsheaf.
- MAGALHÃES, M. C. 1996. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para

- a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas:foco na formação de professores. *the ESpecialist*, **17.1**: 1-18.
- MAGALHÃES, M. C. & R. ROJO 1994 Classroom Interaction and Strategic Reading Development. IN: L. BARBARA & M. SCOTT (eds) *Reflections on Language Learning*. Multimedia Matters.
- MARKOVA, I. & FOPPA, K. (eds) 1990. *The dynamics of Dialogue*. Harvester Wheatsheaf.
- _____ (eds) 1991 *Asymetries in Dialogue*. Harvester Wheatsheaf.
- MOITA LOPES, L. P. 1993. Representação social e encaminhamento pedagógico da leitura na escola pública brasileira. *A Crise da Lettura: Revista Letras*. Faculdade de Letras /UFRJ, **4**:137-147.
- _____ 1994 Pesquisa interpretativa em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.* **10.2**: 329-338.
- _____ 1995a What is this class about? Topic formulation in an L1 reading comprehension classroom. IN: G. COOK & B. SEIDLHOFER (eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- _____ 1995b. Perceptions of Language in L1 and L2 teacher-pupil interaction: the construction of the readers' social identity IN: WENDEN, A. & C. SCHAEFFNER *Language and Peace*. Dartmouth Publishing Company.
- _____ 1995c. Linguagem/interação e formação do professor. Palestra proferida na 37a Reunião do SBPC, Associação de Linguística Aplicada do Brasil, S. Luis.
- NEWMAN, D., P. GRIFFIN, & M. COLE., 1989. *The Construction Zone*. Cambridge University Press.
- NYSTRAND, M. & J. WIEMELT, 1991. When is a text explicit? Formalist and diological perspectives. *Text*, **11.1**: 25-41.
- TOLLEFSON, J. W. (ed). 1995 *Power and Inequality in Language Education* Cambridge University Press.
- VAN DIJK, T. A. 1992. Discourse and Cognition in Society IN: CROWLEY, D. & D. MITCHELL (eds) *Communication Theory Today*. Blackwell.
- VAN LIER, L. 1988 *The Classroom and the Language Learner*. Longman.
- _____ 1994. Language, awareness, contingency and interaction. *Aila Review*, **11**: 68-81
- VIGOTSKI, L. 1878/1884 A Formação Social da Mente. Versão atualizada: tradução, 1998. Martins Fontes
- WERTSCH, J. 1991 *Voices of the Mind*, Harvard University Press.



Anexo A:
PROVA DE INGLÊS INSTRUMENTAL I

Student's name _____

Esta é uma prova de leitura. Responda em PORTUGUÊS sobre o texto abaixo

1 - Que conceito ou preconceito o autor nos assinala com as expressões *Men are from Mars Women are from Venus*?

2 - Qual a posição dos movimentos de 70 e 80 em relação às mulheres?

3 - Qual a relação de causa-efeito que a conjunção BECAUSE marca?

4 - Como você diria em português as seguintes locuções?

a) *Powerful narrative structure*;

b) *deeply socialised differences*

c) *communication experts* d) *training movement*

Qual meu objetivo ao pedir esta questão numa prova de leitura?

5 - Que idéia é acrescentada pelos afixos em:

assertive/assertiveness; misunderstand; conceivable;

engage/ engagement

6 - Que palavra(s) está sendo substituída por:

whose (linha 9); it (linha 1) Como você chegou à sua resposta?

Talking across the Gender Gap

People believe in sex differences. As one best-selling book puts **it**, when it comes to communication. *Men are from Mars, Women are from Venus* (Gray, 1992). Social scientists have helped to create and confirm that belief by conducting innumerable studies of every conceivable linguistic and stylistic variation between the sexes and by developing theories that stress differences rather than similarities and overlap (West and Zimmerman, 1985). In *Language and Woman's Place* (1975) the linguist Robin Lakoff proposed that women use a speech style that is ineffectual **because** it is overly polite, hesitant and deferent. The assertiveness training movement of the 1970s and 1980s— a therapeutic fad led by psychologists **whose** clients were largely women— engaged perhaps hundreds of thousands of people in attempts to change their ways of communicating. A rationale for the movement was that some people (especially women) suffer from poor communication skills and irrational beliefs that prevent them from expressing themselves clearly and directly.

(from Crawford, M. 1995 *Talking difference* :1)

Myriam Brito Corrêa Nunes holds a Ph D in Applied Linguistics from LAEL, PUC-São Paulo. She teaches at the Federal University of Rio de Janeiro and her main research interests are in the area of reading comprehension and on the teaching/learning processes.