

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS AULAS
DE LEITURA EM LÍNGUA MATERNA:
ESTRATÉGIAS INTERACIONAIS INDICADORAS DE
RESPOSTA CERTA

Andreia de ALMEIDA LOPES - UFRJ

Abstract: In this paper, the role of teacher's questions in classroom interaction is discussed. In spite of their importance to the development of pupils' principled knowledge, questions are generally used to provide cues for the students' answers. As a consequence, the main function of questions (that is, to help students acquire knowledge) disappears. This research is based on an ethnographic analysis of classroom mother tongue interaction. The analysis shows a great incidence of such strategies pointing out the implications for the construction of knowledge in the classroom.

0 - Introdução

Neste trabalho pretendo discutir como acontece a construção do conhecimento na sala de aula enfocando primordialmente a função das perguntas dos professores. São várias as funções das perguntas em sala de aula: elas podem funcionar como “andaimes” que, de acordo com Bruner (1985), são todos os dispositivos necessários para que haja a construção do conhecimento (cf. Moita Lopes, 1992); elas também funcionam, muitas vezes, para focalizar a atenção do aluno para o assunto que está sendo trabalhado; também são utilizadas para dar continuidade às

aulas; finalmente, muitos professores também se utilizam das perguntas para exercer controle sobre os alunos.

Vários estudos já foram feitos focalizando a problemática das perguntas em sala de aula; muitos deles, como Chaudron (1988), apontam a grande incidência destas: 20 à 40% da interação em sala de aula (cf. Tsui, 1995). Outros pesquisadores, por sua vez, empenharam-se na categorização das perguntas baseando-se na função e no trabalho cognitivo que o aprendiz tem para respondê-las. Entre tais pesquisadores, Tsui (1995) cita Barnes (1969) que realizou um estudo distinguindo dois grupos categóricos denominados “*Perguntas Abertas*” (“*Open Questions*”) e “*Perguntas Fechadas*” (“*Close Questions*”) considerando o trabalho cognitivo dos alunos. Outro trabalho importante citado por Tsui (1995) foi o de Long & Sato (1983) que diferenciam também dois tipos de perguntas (as “*Display Questions*” e as “*Referential Questions*”) focalizando a função destas na interação.

Neste trabalho, porém, focalizarei apenas o trabalho de French & Maclure (1981) que estudaram aulas de crianças preocupando-se com a função das perguntas dos professores em sala de aula (cf. Cazden, 1988). French & Maclure (1981) apontam duas estratégias interacionais que são muito freqüentemente usadas pelos professores denominadas: *preformulação* e *reformulação*. Segundo os autores, a *preformulação* consistiria numa enunciação que precede a pergunta nuclear (a pergunta que o aluno deve responder). Na *preformulação* conteriam as informações que orientariam o aluno para o ponto que se deseja enfatizar. Já a *reformulação* aconteceria quando a resposta do aluno está errada, assim a professora reformula a pergunta inicial fornecendo cada vez mais dicas para que o aluno responda corretamente.

No presente trabalho, basear-me-ei nas duas estratégias interacionais estudadas por French & Maclure (1981) discutindo se essas funcionam para incitar a compreensão ou apenas para dar continuidade às aulas. Assim, observarei como a utilização dessas estratégias muitas vezes podem diminuir o trabalho cognitivo do aluno, pois só visam a resposta certa e não mais a compreensão do que está sendo trabalhado.

Em um trabalho anterior (cf. Almeida Lopes, 1995), discuti a diferença entre responder e compreender uma pergunta. Com base na análise dos dados, concluí naquele trabalho que algumas vezes os alunos compreendem os princípios das tarefas que lhes foram apresentadas apesar de não responderem “corretamente”; ao passo que, em outras vezes, os alunos respondem “corretamente”, segundo a professora, apesar de podermos questionar se eles realmente adquiriram uma real compreensão. Esta conclusão remeteu-me para três questões principais, como se segue:

1 - É considerado “erro” qualquer enunciação dada pelo aluno que o professor considera inaceitável. Tsui (1995) trabalha com essa definição de “erro”, acrescentando que, ao se observar as interações em sala de aula, podemos concluir que os erros apontados pelos professores podem não ser erros afinal. Com essa definição, podemos argumentar que muitas enunciações dos alunos podem até não corresponder às expectativas dos professores; no entanto, elas podem demonstrar que os alunos compreenderam o que está sendo trabalhado;

2 - A distinção de compreender e responder remeteu-me ainda para a distinção feita por Edwards &

Mercer (1987) de conhecimento de princípio e conhecimento ritualístico. Assim, concluí que a compreensão estaria muito relacionada com o conhecimento de princípio que envolve o real conhecimento do aluno em relação aos princípios subjacentes a determinada tarefa; enquanto as respostas quando são fornecidas apenas para fins pedagógicos, estão relacionadas com o conhecimento ritualístico que compreende o tipo de conhecimento que o aluno tem para realizar determinada tarefa mesmo sem adquirir o conhecimento de princípio;

3 - Essa distinção ainda encaixou-se na distinção pensada por Ehlich (1986) de discurso ensino-aprendizagem e discurso de sala de aula. Pude concluir com aquele trabalho que “o discurso de sala de aula transforma as respostas dos alunos em meras necessidades que completam a estrutura de organização” que é comum em sala de aula: IRF (Iniciação -

Resposta-Feedback); em contraste, no verdadeiro discurso ensino-aprendizagem, “as respostas dos alunos realmente engajados na construção do conhecimento são os andaimes essenciais para se alcançar uma real compreensão”. (Cf. ALMEIDA LOPES, 1995)

Essas questões elucidadas são de grande importância para o presente trabalho, pois discutem o papel das perguntas e das estratégias interacionais no discurso escolar. Afinal, se essas estratégias são fornecidas apenas para produzir respostas que a professora deseja ouvir, elas podem ser caracterizadas como *discurso de sala de aula* (cf. Ehlich, 1986) e não fornecem os *andaimes* necessários para o desenvolvimento do *conhecimento de princípio* e,

finalmente, para a passagem do conhecimento denominada por Bruner (1985) de “handover”(cf. Moita Lopes, 1992).

Estas questões levantadas aqui serão retomadas na análise dos dados. No item a seguir, *metodologia e contexto de pesquisa*, discorrerei sobre a metodologia utilizada em nosso projeto, assim como o contexto em que os dados foram coletados.

I - Metodologia e contexto de pesquisa

Este trabalho foi desenvolvido dentro do projeto de pesquisa IALLEM (Interação em Sala de Aula de Leitura em Língua Estrangeira e Materna) coordenado pelo professor Luiz Paulo da Moita Lopes. Todos os trabalhos desenvolvidos neste projeto seguem uma linha de pesquisa interpretativista de base etnográfica. Neste sentido, nosso objetivo é interpretar os significados que estão sendo construídos conjuntamente em quaisquer interações sociais. Como esta linha de pesquisa acredita na complexidade dos significados construídos nos contextos sociais, os pesquisadores etnográficos se utilizam de vários instrumentos (como: gravações em áudio e vídeo, diários, entrevistas, documentos entre outros) para abranger essa complexidade.

Em relação ao contexto de pesquisa, o projeto IALLEM preocupa-se com aulas de leitura em língua materna. Os dados deste projeto foram coletados em duas turmas de 5ª série (501 e 504) no município do Rio de Janeiro durante o ano letivo de 1992. Durante este período foram gravadas 64 aulas em áudio, sendo que quatro destas foram também filmadas. Neste ínterim, o coordenador do projeto e os bolsistas de iniciação científica também

acompanharam as aulas escrevendo notas de campo para elaborarem posteriormente os diários. No final, ainda foram entrevistados o professor de geografia, a professora de leitura e três alunos de cada turma de 5ª série.

Com base nos dados, proponho-me a fazer um estudo longitudinal das aulas gravadas em áudio apenas da turma 501. Além das horas gravadas desta turma, também utilizarei os diários elaborados pelos bolsistas do projeto.

II - Análise de dados

Neste item, analisarei quatro seqüências de aulas das turmas 501 enfocando como a construção do conhecimento acontece na sala de aula e de que maneira as estratégias interacionais “*preformulação*” e “*reformulação*” funcionam dentro deste processo. A seguir é apresentada a primeira seqüência a ser interpretada:

SEQÜÊNCIA 1 (Unidade 4)

P: Olha só, “As plantas do jardim cujo trato era de sua responsabilidade...” Veja bem, A1, “cujo” nessa frase tá substituindo que palavra?

A1: ... que tinham feito o trato de ...

P: Não. Olha só, A1, “As plantas do jardim cujo trato era de sua responsabilidade”, o “cujo” tá substituindo que palavra que veio antes?

A1: Pois

P: Palavra que veio antes? Onde é que vocês tão vendo “pois” aí?

As: As plantas do jardim

P: As plantas do jardim

Na seqüência acima, a professora tenta explicar a função e o significado de “cujo” na oração. Nesse sentido, ela se utiliza da “*preformulação*” ao ler a oração na qual “*cujo*” se encontra, facilitando a contextualização deste pronome para que os alunos respondam a pergunta nuclear, a seguir: “*cujo nessa frase tá substituindo que palavra?*”. Visto que A1 não consegue responder corretamente, a professora reformula a sua pergunta já indicando a resposta certa ao dizer que “cujo” substitui algo que vem antes. No entanto, A1 parece não entender a estratégia utilizada pela professora e erra novamente. Assim, a professora é induzida a fazer uma segunda reformulação que, na verdade, é apenas uma repetição da 1ª reformulação sem ocorrer nenhuma modificação para facilitar a compreensão dos alunos.

Analisando estas “*reformulações*”, parece-me que elas não se apresentam como os *andaimés* adequados para que os alunos compreendam a função que *cujo* desempenha dentro de uma oração, nem tão pouco o seu significado e relevância para o ensino de leitura. Por esta razão, esta seqüência parece caracterizar o *discurso de sala de aula* denominado por Ehlich (1986) na qual as respostas dos alunos são utilizadas para fins didáticos possibilitando que a professora dê continuidade à sua agenda.

SEQÜÊNCIA 2 (Unidade 8 / 2ª parte)

P: A sentença “Pedro procedeu como a mãe mandara” se refere a uma sentença que aparece no 2º parágrafo. Copie-a abaixo. Bom, então você tem aí, “Pedro procedeu como a mãe mandara”, nós vamos encontrar / a referência a essa frase na... no 2º

parágrafo. Então, é importante que nós voltemos ao 2º parágrafo. Vamos voltar ao texto, 2º parágrafo. // Bom, essa sentença aí está no 3º, acharam? Lá no início do 3º parágrafo: “Pedro, bastante contrariado, retornou com o amigo ao posto médico e procedeu como a mãe mandara”. Bom, nós temos que procurar no 2º parágrafo a que se refere esse “Pedro procedeu como a mãe mandara”? Qual seria a frase do 2º parágrafo que mantém relação com essa idéia? //

A1: Vê se tá certo, dona ...

P: Oi

A1: fez um belo discurso sobre a importância de garantirmos os nossos direitos e de termos que agir sobre o mundo para ...

P: Tá certo.

Esta seqüência é bastante interessante, pois mostra o interesse do próprio aluno (A1) em se engajar na interação. Esse interesse do aluno parece caracterizar o *discurso ensino-aprendizagem* (Ehlich, 1986) cujas características principais são a voluntariedade do discurso e um real engajamento daquilo que está sendo trabalhado. Essas características estabelecem uma clara distinção com a primeira seqüência na qual não é observada nenhuma voluntariedade do aluno (já que o aluno que responderá é indicado pela própria professora) ou um real engajamento no assunto que está sendo tratado (visto que o aluno se limita a responder o que lhe é pedido). Porém, na seqüência 2 acima, a ênfase na resposta certa e na avaliação feita somente pela professora, típicas do *discurso de sala de aula* (Ehlich, 1986), ainda estão presentes quando o

próprio aluno pede que a professora avalie sua resposta e quando ela o faz, ao afirmar que a resposta está realmente correta.

Ainda em relação a essa seqüência, a pergunta nuclear requer que os alunos considerem qual a situação que a oração “Pedro procedeu como a mãe mandara” se refere. Esta tarefa é muito importante para a compreensão de um texto, pois permite que o aluno perceba a coerência deste. Para que os alunos respondam esta pergunta, a professora elabora uma “*preformulação*” na qual ela localiza a oração em questão (no caso, está no 3º parágrafo) e indica para o aluno que esta oração está relacionada a algo que foi discutido anteriormente (ou seja, no 2º parágrafo).

Em relação a isto, pude observar que geralmente as “*preformulações*” são andaimes mais eficientes à compreensão do que as “*reformulações*”. Parece que sempre que os alunos não conseguem atingir a resposta “correta” com as “*preformulações*”, a professora tende a fazer “*reformulações*” que indicam claramente a resposta certa (como ocorreu na seqüência 1) diminuindo cada vez mais o trabalho cognitivo dos alunos, como se pode observar a seguir:

SEQÜÊNCIA 3 (Unidade 7 / 2ª parte)

P: Hem? Gente a palavra problema prepara o leitor para que no trecho abaixo? “O problema foi gerado pelo fato dos cabritos...” / A1.

A1: Solução

P: Hem?

A1: Prepara o leitor pra uma solução

P: Cê acha que prepara pra uma solução ou pra dizer qual foi o problema?

A1: ... prepara o leitor pra ... o problema da estória

P: Então ... sim / ele nos prepara para saber o que que desencadeou o problema, o que que gerou o problema, o que que deu origem ao problema ...

Nesta seqüência, o erro de A1 induziu a professora a reformular a sua pergunta. Na “reformulação”, a professora oferece duas opções uma das quais o aluno deve escolher; sendo que a primeira opção (“prepara pra uma solução”) abrange exatamente a resposta que o aluno já havia dado e que a professora não aceitara. Esse tipo de “reformulação” não contribui para que o aluno compreenda realmente a tarefa, muito menos, contribui para desenvolver um trabalho cognitivo como já foi discutido.

Analisando ainda os diários relativos a esta unidade, um dos bolsistas pôde perceber como as respostas certas são concebidas pelos alunos. Lê-se no diário:

“Durante a correção dos exercícios, observa-se um grupo de alunos com uma grande ânsia de participar. Eles levantam o braço e querem dar a sua contribuição. Sente-se, portanto, que entre esses alunos, o ato de participar e de conseguir dar a resposta certa confere uma espécie de status. Percebe-se isso através da maneira como eles reagem, quando a professora confirma estarem certas as suas respostas. Alguns fazem gestos de vitória expressando um sorriso no rosto.”(diário da unidade 7 / 2ª parte)

Parece que no discurso de sala de aula, a resposta certa não é mais vista apenas para a aquisição do conhecimento, como deveria ser. Elas parecem ser percebidas como formas de conferir *poder* (“*status*”) para os alunos que conseguem responder, não havendo assim mais espaço para o *erro* que é uma ferramenta fundamental para a compreensão. Por outro lado, os professores percebem as respostas certas como formas que os permitem dar continuidade à sua agenda pedagógica.

III - Conclusão

Através da análise dos dados, pude concluir que a construção do conhecimento na sala de aula fica muito prejudicada pela ênfase que os professores (e, muitas vezes, os próprios alunos) dão à resposta certa. Esta ênfase, por sua vez, é nitidamente observável nas estratégias interacionais *preformulação* e *reformulação* utilizadas pelos professores. Como foi observado, tais estratégias (principalmente a *reformulação*) são geralmente utilizadas para indicar aos alunos a resposta correta caracterizando o que Ehlich (1986) chama de *discurso de sala de aula*.

Proponho com este trabalho que os professores se conscientizem que as respostas dos alunos nem sempre implicam a aquisição do conhecimento. Neste sentido, a construção do conhecimento envolveria um trabalho mais intensificado no qual estratégias interacionais como as que trabalhei fossem utilizadas como verdadeiros *andaimes* para se atingir o *conhecimento de princípio*. Outra questão importante a ser exposta é que muitos professores acreditam que todos os alunos compreenderam o que está sendo trabalhado, mesmo se apenas um desses alunos tenha

respondido a pergunta. Esta atitude pode mascarar as dificuldades de vários alunos que podem passar despercebidas. Young (1988) cita Edwards & Furlong (1981) que dizem que:

“As breves contribuições dos alunos são vistas como representantes de um grupo e a interação continua como se os outros alunos já soubessem, ou compartilhassem das mesmas inadequações corrigidas das pessoas que responderam.” (In: Young, 1988:129).

Finalmente, gostaria de esclarecer que este trabalho não se apresenta como uma crítica aberta aos professores. Pelo contrário, acredito e confio no trabalho de todos os professores, principalmente na professora que gentilmente nos permitiu gravar suas aulas, pois sempre se mostrou bastante interessada no trabalho que estava sendo realizado. No entanto, devemos entender que há uma diferença no que os professores pensam que fazem e o que eles realmente fazem. Essa *miopia* não lhes permite notar diretamente o que ocorre em suas aulas. Por esta razão, este trabalho se apresenta como forma de conscientização e incentivo para que professores comecem a pesquisar o contexto de sala de aula, *estranhando-o* e questionando suas próprias aulas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA LOPES, A. (1995) *A obsessão de professores e alunos pela resposta certa: uma breve análise da*

- distinção entre compreender e responder uma pergunta.* Trabalho apresentado no V ASSEL-RJ.
- CAZDEN, C. B. (1988) *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning.* Portsmouth, R.H, Heinemann.
- EDWARDS, D. & N. MERCER (1987) *Common Knowledge.* London: Routledge.
- EHLICH, K.. (1986) *Discurso escolar: diálogo?* Cadernos de Estudos Linguísticos, 11: 145-172.
- MOITA LOPES, L. P. (1992) *Interação em sala de aula de língua estrangeira: a construção do conhecimento.* ANAIS DO II INPLA, PUC-SP.
- TSUI, A. B. M. (1995) *Introducing Classroom Interaction.* Penguin English.
- YOUNG, R. E. (1987) *Critical Theory and Classroom Questioning.* Language and Education, 2, 125 - 134.