

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

A INTERAÇÃO VERBAL: UM ESTUDO
DO PAPEL DA LINGUAGEM NUMA SA
LA DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO

Maria das Graças Ferreira

GOIÂNIA-GOIÁS - 1991

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

A INTERAÇÃO VERBAL: UM ESTUDO
DO PAPEL DA LINGUAGEM NUMA SA
LA DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO

Maria das Graças Ferreira

Dissertação apresentada como exigência
parcial para obtenção do Título de MES
TRE EM EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA à
Comissão Julgadora da Faculdade de Edu
cação da Universidade Federal de Goiás,
sob a orientação da Profª Drª Silvia
Lúcia Bigonjal Braggio.

COMISSÃO JULGADORA:

Sílvia Lucia Bigonjal Bragg
Prof.ª Dra Sílvia Lucid Bigonjal Bragg

Prof.ª Dra Vera Maria de Moura Almeida
Vera Maria de Moura Almeida

Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva
Prof. Dr. Ezequiel Theodoro da Silva

SUMÁRIO

	Página
AGRADECIMENTOS.....	ii
AGRADECIMENTOS ESPECIAIS.....	iii
DEDICATÓRIA.....	iv
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I - CONTEXTUALIZANDO.....	06
1.1 - A cidade de Santa Cruz de Goiás.....	06
1.2 - A Educação Escolar Brasileira: Alguns Fatores Extra e Intra-Escolares de Fracasso.....	10
1.3 - O Campo de Pesquisa.....	15
A - A Escola.....	15
B - A Sala de Aula.....	18
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.1 - Concepção de Linguagem.....	28
2.2 - As Relações Sociais no Ato de Ensinar e Aprender.....	

der Através da Interação Verbal.....	36
2.3 - Funções da Linguagem.....	46
2.4 - Competência Comunicativa.....	52
2.5 - Os Atos de Fala.....	55
CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....	58
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS.....	63
4.1 - Concepção de Linguagem.....	64
4.2 - O Estilo Sócio-Interacional da Professora com seus Alunos e os enunciados desses dirigidos à professora.....	93
4.3 - O Estilo Sócio-Interacional dos Alunos entre si.....	148
4.4 - Competência Comunicativa.....	173
CONCLUSÃO.....	178
BIBLIOGRAFIA.....	182

AGRADECIMENTOS

Quero expressar meus agradecimentos às pessoas que, em alguma medida, contribuíram para a realização deste trabalho:

meus amigos

Maria Augusta de Oliveira, Sônia Borges Vieira da Mota, Regina Celeste Rocha de Barros, José Carlos Libâneo, Iria Brzezinski, Juraci Costa, Nair Regina dos Reis, Madalena Carvalho de Melo, Anapaula Campos Costa Gonçalves, Maria Freire Alves e

meus familiares

Teresinha Ferreira Paranhos, Circe de Camargo Ferreira e Silva, Cristiane Ferreira Paranhos.

Meus colegas do Departamento de Pedagogia da Faculdade de Educação UFG.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À Professora Dr^a Silvia Lúcia Bigonjal Braggio, minha orientadora, pela condução segura deste trabalho, pelo incentivo, paciência e pela confiança em mim depositada.

À Professora alfabetizadora e às crianças da sala de aula onde se realizou a pesquisa.

DEDICATÓRIA

Aos professores alfabetizado
res das escolas públicas de
Goiás
e a minha mãe,
Luíza de Camargo Ferreira,
dedico este trabalho.

RESUMO

Esta dissertação tem por principal objetivo descrever e analisar a interação em uma sala de 1ª série de 1º grau de uma escola pública da cidade de Santa Cruz de Goiás.

Através de pesquisa etnográfica com base na "etnografia da fala" de Hymes (1971) e de McDermott (1977a), procurou-se apreender não só os estilos sócio-interacionais da professora com seus alunos e das crianças entre si, buscando esclarecer que concepção de natureza da linguagem subjaz a essas interações, bem como os usos e funções da linguagem utilizadas e o desenvolvimento da competência comunicativa nesta sala de aula.

Pretende-se com seus resultados fornecer aos docentes subsídios para melhor compreenderem a importância da linguagem na sala de aula, face ao propósito de transmissão e assimilação de conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades necessárias aos alunos no enfrentamento da vida concreta.

ABSTRACT

The main goal of this dissertation is to describe and analyse the verbal interaction in a literary classroom at a public school in the city of Santa Cruz de Goiás.

In order to attain this goal we carried out a research based on the "ethnography of speaking" proposed by Hymes (1971) and McDermott (1971) and McDermott (1977a) where we try to clarify not only the interactional styles of the teacher with her students of the children themselves and the nature of language underlying those interactions, but also the uses and functions of language and the development of the communicative competence in this classroom.

In addition we intend to offer the teachers a better way of understanding the importance of language in the transmission and assimilation of Knowledge in the classroom and for the development of the necessary abilities for real life.

INTRODUÇÃO

Este estudo trata da interação verbal entre professor e alunos e destes entre eles em uma sala de aula de 1ª série de 1º grau. O entendimento de interação verbal aqui exposto é o de uso da linguagem num contexto concreto e social, no qual os interlocutores, compartilhando dos significados estabelecidos, interagem num processo ativo e responsivo.

O propósito do estudo é o de descrever e analisar a interação verbal na sala de aula, tomando por base a linguagem como prática social, como constituidora de consciência e identidade do sujeito. Espera-se que este estudo possa contribuir com outros estudos sobre a relação da linguagem, escola e sociedade, bem como com o ensino da língua materna, alfabetização e pós-alfabetização.

O trabalho de investigação realizou-se durante o ano letivo de 1989, através de pesquisa qualitativa em sua abordagem etnográfica. O objeto de pesquisa foi a interação verbal em uma sala de aula de 1ª série de 1º grau de uma escola pública de Santa Cruz de Goiás.

Este trabalho traz consigo a expectativa e a vontade de oferecer aos professores, sobretudo, das escolas públicas goianas, elementos que possam auxiliá-los na compreensão da importância e o papel da linguagem no ato de ensinar e aprender, bem como no estabelecimento de relações inter-pessoais inerentes à sala

de aula.

Este trabalho vincula-se a uma das linhas de pesquisa do Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás. Integra o projeto Tapuia de Etnologia Regional do referido Museu. O projeto supracitado tem por objetivo " o estudo e o levantamento dos aspectos culturais do homem regional a partir de um espaço de terminado de 200 Km de Goiânia (...) busca os conhecimentos e as técnicas populares da Comunidade de Santa Cruz de Goiás, a partir de elementos específicos da região, evidenciando as contradições, naquilo que permaneceu, mudou ou perdeu-se na memória do povo "1.

A pesquisa sobre a interação verbal na sala de aula integra o subprojeto Etno e Sociolinguístico do Projeto Tapuia. Esse subprojeto comporta, dentre outros, três eixos de pesquisa, a saber:

a) pesquisa sociolinguística I, cujo objeto é o levantamento de variações da linguagem de Santa Cruz de Goiás, de acordo com fatores linguísticos e extra-linguísticos;

b) pesquisa sociolinguística II com enfoque na interação verbal entre professor e a criança e entre as próprias crianças no âmbito da escola;

c) pesquisa sociopsicolinguística I e II, com focos de análise, respectivamente, na aquisição da escrita, no contexto social e na descrição e análise das funções e usos dessa linguagem na comunidade e na escola.

Todas as pesquisas supra mencionadas estão sob a coordenação das Professoras: Dra. Sílvia Lúcia Bigonjal Braggio e

1 - UFG. Museu Antropológico. Projeto Tapuia de Etnologia Regional - Santa Cruz de Goiás.

Lydia Polech, ambas do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Goiás.

O trabalho ora apresentado é o resultado da pesquisa especificada na alínea "b" antes mencionada.

A motivação para o estudo da linguagem na sala de aula foi-se configurando no âmbito da atividade profissional da pesquisadora, especialmente ao ministrar Didática e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau, disciplina que compõe o currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFG. O contato estreito com alunos de 1ª série de 1º Grau fez avivar a indagação sobre a apreensão ou não pelas crianças dos significados das enunciações e ações da professora. Foram, no entanto, os estudos empreendidos no Mestrado, sobretudo nas disciplinas Linguística Aplicada I e II (Alfabetização) que passaram a oferecer subsídios para que fosse firmado o interesse pelo o estudo da linguagem numa perspectiva sociolinguística. Assim, esses estudos vieram alargar a indagação anterior acerca da apreensão pelas crianças dos significados das enunciações e ações do professor. Tais estudos vieram apontar a importância de um maior entendimento da linguagem na sala de aula: das funções e usos dessas em classe, da concepção de natureza de linguagem presente na sala de aula, do papel da linguagem nas relações sócio-interacionais que se estabelecem na sala de aula, e de como são configuradas essas relações através da linguagem e ainda, entendimento da relação entre linguagem e sucesso e insucesso escolares.

Foram estudos de obras de autores como Bakhtin(1981) McDermott (1977), Hymes (1971), Halliday (1978), Brice Heath(1984), dentre outros, que ajudaram a demarcar o caminho a percorrer neste estudo.

O trabalho encontra-se organizado em quatro capítulos, a saber:

Capítulo I - Contextualizando - traz informações sobre a cidade de Santa Cruz de Goiás, local de realização da pesquisa; apresenta, também, uma breve explanação sobre a educação escolar brasileira com a qual se pretende indicar algumas causas do insucesso do ensino na escola. Para tanto, recorre-se a algumas pesquisas e estudos publicados em revistas especializadas.

Neste item dedica-se, ainda, à caracterização da escola e da sala de aula, campos de pesquisa.

Capítulo II - Fundamentação Teórica - apresenta um quadro teórico no qual se insere o presente estudo. Os fundamentos teóricos abrangem: uma concepção de natureza da linguagem, o entendimento de relações sócio-interacionais na sala de aula e sua relação com o êxito ou fracasso escolar. Para tanto apoia-se em McDermott (1977a). Trata, ainda, das funções da linguagem descritas por Halliday (1978) e Brice Heath (1984); da proposta de Hymes de competência comunicativa e da teoria dos atos da fala de Searle (1984).

Capítulo III - Metodologia - traz o relato do processo de coleta de dados e da sistematização dos mesmos para análise. O referencial teórico para tal trabalho foi a etnografia da fala de Hymes (1971) e McDermott (1977a).

Capítulo IV - Análise dos Dados - busca descrever e analisar como se realiza a interação verbal entre professores e alunos e destes entre si, focalizando a concepção de linguagem que permeia as conversações em sala, as relações sociolinguísticas estabelecidas na classe, as funções da linguagem que ali aparecem,

e ainda aspectos ligados à competência comunicativa: quem pode di
zer o que a quem, quando e como. A este capítulo seguem-se a con
clusão e a bibliografia.

CAPÍTULO I

I - CONTEXTUALIZANDO

1.1 - A Cidade de Santa Cruz de Goiás

A cidade de Santa Cruz de Goiás fica a 130 Km de Goiânia situando-se na Micro-Região Meia Ponte. Segundo informações da Fundação IBGE,¹ a descoberta do local em que se edificou a sede do Município se deu por Manuel Dias da Silva, quando empreendia viagem de São Paulo a Cuiabá.

Joaquim Rodrigues Alves em seu livro Santa Cruz de Goiás - Sinopse Histórica (1984) escreve que o Governador da Capitania de São Paulo ordenou que Manuel Dias da Silva realizasse viagem às minas de Cuiabá pertencentes à mesma. Quando já se encontrava nas terras dos índios Goyazes, Dias da Silva parou com sua comitiva para repouso em um sítio, vindo encontrar, no local, ouro em abundância. Como agradecimento a Deus, pela descoberta e como marco de posse ergueu uma cruz com a inscrição " Viva el Rei de Portugal " e deu ao sítio o nome de Santa Cruz. Tal evento ocorreu em 27/09/1727 (Hum mil, setecentos e vinte e sete).

A exploração do ouro teve continuidade nos córregos Vermelho, Açude e Pará. Dias-da Silva percebendo a grandeza de sua

1 - BRASIL/Delegacia do IBGE no Estado de Goiás. Municípios de Goiás; monografia vol.1; Meso-região Sul Goiano.Tomo 2 - Micro-região Meia Ponte. 1985.

descoberta manda um emissário a São Paulo com a incumbência de enregar ao Governador relatório circunstanciado e mapa indicando o local das minas auríferas. Recebe, então, todo apoio do Governador e ordem para incrementar as buscas e exploração do ouro.

Um dos componentes da comitiva descobre acidentalmente que o ouro ali existente não era só de aluvião, mas também de rocha, porém, de difícil exploração.

Em 1772, o então Governador da recém-criada Capitania de Goiás, Barão de Mossâmedes, determinou que fosse incrementada a exploração de ouro das minas de Santa Cruz. Para tanto designa o mineiro Pedro Rodrigues de Moraes a quem foi entregue 300 escravos. Os trabalhos de exploração de ouro de rocha iniciaram - se com o nivelamento do terreno e construção de calhas para conduzir água a uma distância de léguas. A exploração do ouro, todavia, não chegou a seu termo, dado que a região foi assolada por uma epidemia, levando a óbito não só Pedro Rodrigues de Moraes, como também quase todos os escravos. A propósito Rodrigues Alves escreve:

" (...) o arraial de Santa Cruz perdeu a grande oportunidade de tornar-se independente economicamente e sair do imenso e longo ostracismo em que se mergulhou e cujo abandono reflete até nos dias de hoje".

(Alves, 1984;12).

Hoje o município de Santa Cruz tem como principal atividade econômica a agropecuária. Em suas terras são cultivados: arroz de sequeiro, milho, soja, feijão e cana de açúcar. Na pecuária, predomina o rebanho bovino.

Segundo dados do Censo de 1980, a população do município era majoritariamente rural. Dos três mil e oitenta e seis (3.086) habitantes, dois mil, duzentos e cinquenta residiam na zona rural, enquanto a zona urbana contava com quinhentos e trinta

e seis (536) habitantes².

A cidade conta com uma indústria de resfriamento de leite e com 6 estabelecimentos comerciais.

Conforme aponta documento da Secretaria de Estado de Planejamento e Coordenação, a rede escolar do município possuía, em 1986, duas (2) escolas na zona urbana e quatorze (14) na zona rural. O alunado de pré-escola, 1º e 2º graus totalizava quatrocentos e trinta e sete (437) sendo cento e oitenta e seis (186) na zona urbana e duzentos e cinquenta e um na rural. Já em 1989, o número de alunos de 1º grau matriculados nas escolas da sede do município era de duzentos e trinta (230) e os estudantes de 2º grau somavam vinte e quatro (24)³.

A cidade conta com uma biblioteca pública com cerca de 3000 (três mil) volumes formada a partir de doações de pessoas da cidade e do Instituto Nacional do Livro. Esta biblioteca encontra-se instalada juntamente com o Arquivo Municipal em um dos monumentos históricos da cidade - a casa de Câmara e Cadeia.

Este monumento foi construído em 1880 e reformado em 1982 pelo SPHAN - Projeto Pró-Memória. Todo o trabalho de orientação à organização da Biblioteca e do Arquivo foi realizado pelo Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás, como uma das ações do Projeto Tapuia de Etnologia Regional desenvolvido pelo referido Museu.

As atividades realizadas no sentido de reativar a biblioteca e o arquivo da cidade consistiram em tarefas ligadas à higienização do prédio, do mobiliário, do acervo bibliográfico e

2 - BRASIL/FIBGE. Censo demográfico; dados distritais; Goiás, Vol.I, tomo 3, nº 23.

3 - Os dados relativos a 1989 foram recolhidos pela pesquisadora na escola.

documental; tratamento, registro e classificação desses, de modo a colocá-los, à disposição do público. Na casa de Câmara e Cadeia foi ainda criado um espaço destinado a exposições permanentes ou temporárias. Já se realizaram neste local exposição de peças arqueológicas encontradas no município, que constitui um dos Sítios do Estado, e exposição fotográfica de aspectos da produção local.

Segundo informação do IBGE, a religião predominante em Santa Cruz de Goiás é a católica, tendo como festas religiosas mais importantes: a de Nossa Senhora da Conceição, Nossa Senhora do Rosário e do Divino Padre Eterno e São Benedito. Pela ocasião dessas festas são vividas manifestações folclóricas, como Cavalhadas, Congadas e Contradança.

A cidade é servida por água tratada, conta com um posto de saúde, um sindicato rural (patronal) no qual se acham instalados gabinete dentário e consultório médico, os quais, mediante autorização dos fazendeiros, atendem, também, os empregados.

Na área de comunicação registram-se a Agência dos Correios e Telegráfos, um posto telefônico com discagem direta, torre repetidora de dois canais de televisão da Capital e um jornal tipo tablóide, trimestral, veículo de informação da Prefeitura Municipal.

Faz parte do município um povoado que se denomina Santo Antônio da Esperança, porém é mais conhecido como Rio Peixe. Este povoado possui uma escola de 1º grau (1ª a 4ª série), um posto de saúde, iluminação elétrica e uma capela devotada a Santo Antônio.

1.2 - A Educação Escolar Brasileira: alguns fatores extra e intra-escolares de fracasso.

Como já foi apontado na introdução deste trabalho, o tema deste estudo é a interação verbal em uma classe de 1ª série de 1º grau de uma escola pública da cidade de Santa Cruz de Goiás. No item anterior com o intuito de contextualizar o trabalho de pesquisa realizado, envidaram-se esforços no sentido de retratar através de informações básicas, o município santacruzano.

Antes de tratar, todavia, da escola e da sala de aula em foco neste estudo, é necessário tecer considerações acerca da educação básica brasileira, evidenciando seus problemas e os mecanismos de seletividade nela constatados.

Inicialmente, é preciso reconhecer que o Brasil nas últimas décadas assistiu a uma expansão quantitativa da educação escolar, permitindo às camadas populares o acesso à escolarização da qual ao longo da história vinham sendo excluídas. Essa conquista, que ocorre no interior das lutas sociais por uma sociedade democrática não representou, no entanto, para essa clientela a garantia de conclusão de sua educação básica, direito do cidadão e dever do Estado. Os dados estatísticos demonstram que a escola pública, franqueada às classes economicamente desfavorecidas, não tem garantido que os jovens e as crianças dessas classes cheguem a concluir sua educação base. Ao longo de oito anos correspondentes ao ensino fundamental ocorrem sucessivas perdas de alunos, evidenciadas tanto pela evasão como pelo alto índice de repetência.

Os dados de evolução da matrícula comprovam o fracasso da escola pública. Segundo dados do MEC/SG/SEEC (1987) no período compreendido entre 1977 a 1984 de cada 100 alunos que in

gressaram na 1ª série do 1º Grau, somente 17 concluíram esse grau de ensino. Dessas 100 crianças, somente 51 se matricularam na 2ª série desse grau, o que significa que 49% ou ficaram retidas na série anterior ou abandonaram os estudos. É ilustrativa a análise da evolução da matrícula inicial no ensino de 1º Grau:

**BRASIL - Dados de Matrícula Inicial do Ensino Regular
de 1º Grau - Série histórica: 1977 - 1984:**

4	
1ª série -	100 (6.675.351)
2ª série -	51 (3.430.307)
3ª série -	42 (2.808.628)
4ª série -	35 (2.366.117)
5ª série -	35 (2.317.079)
6ª série -	27 (1.805.530)
7ª série -	22 (1.486.671)
8ª série -	17 (1.169.637)

Fonte: MEC/SG/SEEC, 1987, p. 5 e 10

Concernentemente ao Estado de Goiás, esta mesma fonte aponta os seguintes dados:

1ª série -	100,00 (304.908)
2ª série -	44,85 (136.752)
3ª série -	35,55 (108.386)
4ª série -	29,24 (89.140)
5ª série -	23,30 (71.056)
6ª série -	23,23 (67.770)
7ª série -	17,95 (54.732)
8ª série -	13,51 (41.162)

Fonte: MEC/SG/SEEC, 1987, p.5 e 38.

4 - Os dados de 1ª série incluem as classes de alfabetização.

Como se pode notar, em Goiás, o índice de alunos que concluem o 1º Grau é de 13,51% enquanto que o de ingresso na 2ª série é de 44,85%, índices que estão abaixo dos encontrados na análise dos dados relativos ao Brasil como um todo.

Pesquisas e estudos têm apresentado explicações para o insucesso da escola pública, apontando fatores extra-escolares e intra-escolares.

Para Melo (1987), o crescimento das vagas escolares ocorreu às custas do encurtamento do dia letivo em escolas superlotadas nos centros urbanos, da difusão de escolas multisseriadas na zona rural e, ainda, da criação de escolas, obedecendo-se a interesses eleitorais do que resultaram capacidades ociosas em certas regiões e ausência em outras.

Segundo a autora, a expansão quantitativa registrada seguiu um modelo empobrecido da escola de elites, esvaziado de seu conteúdo e em condições inferiores de funcionamento. Por outro lado, foram ampliadas as funções da escola, esperando-se dela resultados sociais bem além de suas funções específicas.

Na verdade, as escolas não foram dotadas de recursos humanos, técnicos e materiais para enfrentar o desafio de escolarizar grande número de alunos até, então, ausentes da escola.

A preparação de professores merece comentários ao se tratar de fatores extra-escolares de fracasso da escola pública.

Os cursos de preparação para o magistério têm negligenciado os conhecimentos da cultura geral, seu currículo é fragmentado, ao mesmo tempo em que é deficitário o ensino dos fundamentos necessários à função docente. Além disso, não há vinculação teoria-prática, muitas vezes as agências de formação de professo

res desconhecem a realidade do sistema de ensino ao qual demandam os egressos de seu curso. Uma consequência é o professorando não adquirir a consciência de seu papel, tampouco da problemática do ensino brasileiro.

Por outro lado, o professor tem vivido uma situação profissional de desvalorização social, de precariedade na sua estruturação em associações ou sindicatos, bem como tem se submetido a uma situação de ausência ou existência deformada de política de pessoal. Vem sofrendo também um aviltamento salarial que lhe impõe problemas de subsistência, cuja tentativa de atenuação é feita com o aumento de carga-horária de trabalho e o deslocamento de uma escola para outra. Decorre daí uma ação pedagógica sem reflexão sobre sua própria prática e sobre o quê e o como ensinar, ao lado da impossibilidade financeira de adquirir livros e revistas especializadas, instrumentos indispensáveis à atualização e crescimento profissional. Paira entre os professores um clima de sobrecarga, insatisfação e impotência.

Há de se considerar, ainda, que o material didático é escasso, que os livros são, via de regra, inadequados aos alunos e mal utilizados pelos professores. Conjugam-se a isso a impossibilidade de aquisição dos livros por parte da maioria dos alunos. Se é verdade que existem programas governamentais de distribuição de livros didáticos aos alunos é verdadeiro também o fato de que esses livros, geralmente, chegam às escolas, sobretudo, do interior, quando o ano letivo há muito se iniciou. Por outro lado, nem sempre o professor tem oportunidade de escolha desses livros, quando muito são lhe apresentados alguns volumes para a análise e opção.

Outros fatores extra-escolares também apontados como causa do fracasso escolar e que transcendem a competência esco

lar dizem respeito à realidade sócio-econômica das classes populares. A condição de pobreza é citada como empecilho ao sucesso escolar. Se tal argumento não pode ser refutado, pois a igualdade social e econômica traz consigo a igualdade de usufruto dos benefícios educacionais, contudo a relação da pobreza com o insucesso escolar não é absoluta. Gatti e outros (1981) relativizam esta relação e afirmam, evidenciando resultados de pesquisa sobre a repetência na 1ª série, que "é a maneira pela qual a escola lida com a pobreza o ponto crítico para o qual convergem todos os dados desta pesquisa (Gatti e outros; 1981:10). Acrescentam:

(...) a escola pública insiste em ignorar as características psicológicas, as necessidades e habilidades de uma criança que chega cada vez em maior número à escola pública (...) O que vem fazendo é equipar-se para escolarizar uma criança ideal que dificilmente, senão nunca, se encontra em suas salas de aula" (Gatti e outros op. cit: 11).

Assim, fatores intra-escolares também podem ser citados como obstáculo à escolarização das crianças de classes populares, tais como:

- os objetivos esperados pela escola são propostos com base em uma visão idealizada de criança, esquecendo-se que os determinantes sociais exercem influência no processo de aprendizagem;

- os conteúdos e experiências das crianças não são considerados relevantes como ponto de partida para a aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados e que são organizados em forma de matéria de estudo;

- os professores, por não serem preparados adequadamente, não entendem as dificuldades das crianças pobres e numa visão ideologizada atribuem o insucesso dessas à desatenção às aulas, ao desinteresse pelas tarefas escolares, à falta de motivação,

de esforço e de ajuda dos pais.

A par disso, a linguagem trazida pela criança é es tigmatizada, não porque provoque falta de comunicação, mas porque difere da linguagem das classes economicamente favorecidas, a úni ca legitimada pela escola. Segundo aponta Soares, diante do proces so de democratização do ensino, em resposta às reivindicações das camadas populares, a escola não se reorganizou e, porque historica mente se destinou as classes favorecidas, sempre prestigiou e con tinua a prestigiar a cultura e a linguagem dessas classes. Desta forma, verifica-se que aquilo tem sido chamado de "crise de lingua gem", é uma crise da instituição escolar que não se reorganizou diante das transformações nela ocorridas (Soares, 1985: 68-9).

Após terem sido focalizadas algumas questões rela tivas aos problemas da escola pública brasileira, discorrer-se-á sobre a escola pública em que se realizou a tomada de dados deste estudo.

1.3. O Campo de Pesquisa

A - A Escola

A pesquisa sobre a interação verbal na sala de aula foi realizada na escola Santo Antônio⁵, mantida pela Secretaria de Estado de Educação. A escola ministra as quatro séries iniciais do 1º grau, contando no ano de 1989 com os seguintes números de alu nos e turmas:

1ª série -	92	-	3 turmas
2ª série -	30	-	1 turma

5 - Nome fictício

3ª série - 26 - 1 turma

4ª série - 26 - 1 turma

O prédio escolar, construído na década de 60, possui seis salas de aula, uma sala da direção, uma outra onde funciona a secretaria que é, ao mesmo tempo, sala dos professores. Conta, ainda, com uma cozinha e um depósito, dependências de construção mais recente. Contíguos à secretaria estão instalados cinco banheiros e um bebedouro, cuja água não é filtrada. Cada sala de aula, no entanto, dispõe de um filtro de cerâmica.

Em frente aos banheiros, há uma pequena área coberta que também serve às brincadeiras das crianças e ao longo de todo o prédio, há uma varanda estreita.

As salas de aula são amplas, bem ventiladas, recebem iluminação da esquerda para a direita através de quatro janelas tipo "vitreaux" e de três vidraças no alto da parede do lado direito. À frente um quadro-giz toma conta de quase toda a parede.

Embora as paredes apresentem uma pintura antiga, não se pode dizer que estejam sujas. O piso é de cimento vermelho, bem conservado e sempre limpo, como são também as instalações sanitárias.

O pátio da escola não é calçado, nem é arborizado, contando apenas com uma árvore frondosa, que já apresenta desgastes em seu tronco, servindo, todavia, de abrigo para as crianças. Durante o recreio os alunos brincam à sua sombra. Geralmente as brincadeiras se resumem em correr, pular corda e jogar bola, objetos cedidos pela escola.

A escola é toda cercada por alambrado. Próximo ao portão de entrada há alguns pés de buganvília e outras flores.

As carteiras de todas as salas são do tipo universitário (pés de ferro, assento de madeira e uma tábua fixa que serve de mesa). Tais carteiras são inapropriadas para as crianças muito pequenas, cujos pés não alcançam o chão. Em todas as salas há uma mesa com cadeira para a professora e uma lixeira.

A escola não conta com biblioteca. Na secretaria encontram-se guardados alguns volumes de livros didáticos já adotados pelos professores, uma coleção de revistas do IBEP, um pequeno número de livros de leitura infanto-juvenil. Com frequência, a escola recebe os seguintes periódicos: Ciências Hoje, Nova Escola, Sala de Aula. Segundo informações da secretária, os professores tem consultado tais revistas no preparo de suas aulas.

A escola serve, diariamente, uma merenda às crianças na metade do período escolar, após o qual ocorre o recreio. A distribuição do lanche é feita de sala em sala, por dois funcionários, ficando as crianças encarregadas de levar até a cozinha o vasilhame.

Neste estabelecimento de ensino, são poucos os recursos didáticos para uso do professor. Há alguns mapas e um globo terrestre. Há também um mimeógrafo com alto índice de utilização.

O quadro de pessoal é o seguinte: um diretor, uma secretária, uma auxiliar de secretaria, três serventes, dois funcionários contratados pela Prefeitura (um porteiro e uma merendeira) e 6 professores, habilitados para o magistério através de curso supletivo (Projeto "Lumen" de formação de professores, da Secretaria Estadual de Educação).

Segundo informações obtidas na escola, até 1988, ela recebia alunos da própria cidade e de fazendas bem próximas à sede

do município. A partir de 1989, atendendo a pedidos dos moradores de fazendas mais distantes, a Prefeitura passou a manter um ônibus para servir tanto a alunos do 1º grau - 1ª fase, quanto aos de 5ª a 8ª e 2º Grau.

O alunado desta escola é, pois, composto por filhos de empregados de fazendas do município, de um ou outro filho de miniprodutor e de crianças da própria cidade, muitas delas, filhos de funcionários da Prefeitura que constitui a maior fonte de empregos do município.

As famílias de Santa Cruz com maior poder aquisitivo não matriculam seus filhos neste estabelecimento de ensino. Esses vão estudar em escolas de Pires do Rio, que fica a 25 Km. Até mesmo filhos ou parentes de professores desta escola dão preferência às escolas da cidade vizinha.

Segundo informações do próprio pessoal da escola, o povo da cidade não valoriza este estabelecimento de ensino. As pessoas consideram que o nível de alguns professores é baixo. Se as famílias mais abonadas levam seus filhos para estudarem na cidade vizinha, as de baixo poder aquisitivo expressam em conversas informais seu desejo de fazer o mesmo.

Nos períodos vespertino e noturno, funciona neste prédio uma escola municipal que ministra o ensino de 1º Grau - 5ª a 8ª série e o 2º Grau.

B - A Sala de Aula

A sala em que se realizou a pesquisa contava, no início do ano, com 32 alunos. Em setembro, esse número caiu para 28, permanecendo até o final do ano.

A faixa etária das crianças compreendia 6 a 14 anos, a saber, 2 crianças com 6 anos de idade, 18 na faixa de 7 - 8 anos, 3 na faixa de 9 - 10 anos e 5 na faixa de 10 - 14 anos. Alguns e ram repetentes, outros iniciavam naquele ano sua escolarização.

A disposição das carteiras era sempre a mesma: uma atrás da outra, distribuída em cinco filas, organização apropriada para o ensino frontal. No fundo da sala havia um filtro com um copo, utilizado pelas crianças. Durante as aulas, os alunos podiam levantar-se para tomar água, desde que não houvesse outra criança junto ao filtro.

Os alunos traziam consigo o material mínimo necessário: lápis, borracha, dois cadernos e a cartilha. Ressalve-se, contudo, que algumas crianças não possuíam o livro. Algumas traziam lápis de cor ou canetas hidrocores. Outras não dispunham desse material. Na mesa da professora, contudo, havia sempre uma caixa com lápis de cor e apontadores para uso das crianças.

A professora, com 43 anos de idade tem mais de dez anos de profissão e já ocupou o cargo de secretária da escola. Possui, como os demais professores e o diretor da escola, habilitação para o magistério através de curso supletivo. Em entrevista, disse que nos últimos três anos não fez nenhum curso de atualização. Indagada se acha importante a criança estudar na escola e porquê, ela responde:

" Eu acho importante, porque em casa ela aprende alguma coisa, né? E na escola, ela tem o tempo todo p'ra aprender tudo que ela precisa".

Analisando-se as palavras da professora, verifica-se que ela concebe a escola como um espaço determinado para a trans

missão e assimilação de conhecimentos.

Diante da pergunta: " Você acha que a aprendizagem da leitura e da escrita é importante para as crianças que se matriculam nesta escola?", a professora responde, evidenciando a função instrumental da leitura (ler para resolver questões práticas da vida quotidiana). A professora assim se expressa:

- " É importante (...) eu sempre comento com eles (alunos): vai viajar, o ônibus chega na rodoviária, não sabe se é aquele ônibus que ele vai tomar porque não sabe nem ler ... Não conhece dinheiro, vai fazer um troco, faz errado, não é?"

Passam despercebidas para a professora as funções política e cultural da alfabetização, bem como seu papel no alargamento das experiências dos indivíduos, possibilitando-lhes uma participação mais crítica e ativa na comunicação entre os homens e na prática social.

A professora não se acha a pessoa indicada para lecionar em uma 1ª série, ou melhor, para a alfabetização. Em entrevista, ela diz acreditar que para essa série é mais apropriada uma professora com menos idade, mais calma e mais paciente, considerando-se cansada para enfrentar o trabalho que essa série requer.

Quanto à escolha do livro didático, a professora demonstrou não possuir nenhum critério. Em entrevista, ela declara que a cartilha utilizada foi sugerida por uma das professoras de 1ª série.

Um aspecto que despontou na entrevista foi a explicitação da professora quanto a sua compreensão da importância de uma das funções da linguagem. Diz ela:

" - Sem a linguagem, eu acho que não tem jeito de viver, não é? Eu acho que ela serve para se comunicar. Sem a linguagem não tem como fazer. Eu acho. É difícil ... não é?"

Ao ser indagada sobre o surgimento da linguagem entre os homens ela responde:

" - Eu acho que foi justamente a necessidade de se comunicar, não é? Acho que desde o início da humanidade essa necessidade surgiu" ..

Outro aspecto que despontou dos dados diz respeito ao currículo escolar. Embora nos preceitos legais este abranja, no 1º grau (1ª e 4ª série) Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Estudos Sociais e Educação Artística em todas as aulas observadas a professora tratou somente de conteúdos que fossem de Português (Alfabetização) e Matemática.

Quanto aos tipos de procedimentos didáticos adotados, notou-se que não variavam, sendo constante leituras, cópias, ditados (no trabalho de alfabetização) e cópia de numerais, completar a sequência numérica, efetuar operações (em Matemática).

Em classe, os trabalhos das crianças eram sempre individuais sem que fosse permitida a consulta aos colegas, porém com atendimento da professora. Outra forma utilizada para realização desses trabalhos era a coletiva, sob a direção da professora que, muitas vezes, dizia a resposta às crianças.

As tarefas para casa eram esporádicas. Notou-se durante o 2º semestre que a professora marcava uma página da cartilha cuja leitura deveria ser preparada pelo aluno.

Um outro aspecto notado na prática da professora foi a não explicitação da passagem de uma disciplina escolar para outra. Não ficou evidente, também, o critério de distribuição do tempo para cada disciplina, pois este era bastante variável de um dia para o outro.

Neste capítulo, buscou-se apresentar informações básicas acerca do município de Santa Cruz de Goiás, de modo a propiciar uma visão do local onde se realizou a pesquisa.

Santa Cruz de Goiás foi descoberta no século XVIII, por Manuel Dias da Silva, quando empreendia viagem de São Paulo a Cuiabá. Recebeu de seu descobridor o nome de Santa Cruz como agradecimento a Deus pelas minas de ouro ali encontradas.

Hoje, a principal atividade econômica do local é a agropecuária. Decorrentemente, sua população é majoritariamente rural.

A cidade tem como tradição, as festas religiosas devotadas a São Benedito, Nossa Senhora do Rosário e do Divino Espírito Santo, quando são realizadas manifestações folclóricas como congada, contradança e cavalhada.

Com um intuito de que a realidade da escola pesquisada seja compreendida no contexto da problemática da educação escolar pública no Brasil, apresentaram-se, também, neste capítulo algumas considerações acerca dessa educação. Com base na literatura disponível foram apontadas causas extra e intra-escolares do fracasso do ensino público.

Após estas considerações, foram apresentadas descrições tanto da escola quanto da sala de aula que serviram de campo de pesquisa.

O capítulo que se segue trata da fundamentação teórica que ilumina a análise dos dados etnográficos coletados.

CAPÍTULO II

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Introdução:

Este capítulo aborda os postulados teóricos que iluminam a análise da interação verbal na sala de aula.

As formulações teóricas aqui esboçadas insere-se na perspectiva de estudos da linguagem em sua relação com a sociedade, quais sejam:

- a sociolinguística que tem por escopos: o estudo do uso da língua na sua interação com a organização social do comportamento e as atitudes e comportamentos dos usuários em relação à língua e o estudo da distribuição dos traços específicos da estrutura linguística através de categorias (Peñalosa, 1981);

- a teoria sócio-histórica que concebe a linguagem como produto de criação coletiva, condição básica para a comunicação e o desenvolvimento das relações sociais e do pensamento humano.

Estas formulações teóricas distanciam-se das concepções de linguagem de Saussure (1970) e Chomsky (1965) que a tematizam como um sistema abstrato de formas, autônomo, virtual, homogêneo, imutável e normativo. Nesses estudos a linguagem é concebi

da dicotomicamente: "langue" (língua) e "parole" (fala) no primeiro e "competência linguística ou gramatical" e "performance" no segundo.

Para Saussure só a "langue", como sistema, é passível de estudos e, portanto objeto das Ciências Linguísticas. Já a "parole", por ser circunstancial, variável e não sistemática, é excluída desse campo. Analogicamente para Chomsky, a "competência gramatical" - conhecimento que o falante possui de sua língua - sistema gerativo universal, homogêneo, constitui interesse da linguística, enquanto que a "performance" - desempenho do falante - é deixada de lado.

Desta forma, tanto na concepção saussuriana como chomskyana pode-se depreender uma visão de homem e de sociedade como abstratos, homogêneos, ideais e estáticos.

Opostamente aos estudos mencionados, as perspectivas teóricas que têm a linguagem como um fenômeno social passam a considerar a linguagem em suas características concretas de uso no contexto sócio-cultural, ou seja, a fala, "parole" ou "performance". Concebem-na não como homogênea, mas heterogênea, não como ideal, mas referida à comunidade em que se insere. Assim sendo, essas abordagens teóricas ocupam-se da análise das formas linguísticas utilizadas pelos falantes em seus grupos sociais, buscando nos fenômenos sociais e nos contextos de produção as explicações para os fenômenos linguísticos.

Dessas perspectivas, são utilizados nesse trabalho, as concepções teóricas dos sociolinguistas McDermott, Halliday, Brice-Heath, Hymes e Searle.

Da vertente sócio-histórica recorre-se aqui, como referencial teórico aos estudos de Vygotsky, Luria, Leontiev e Bakhtin. Os postulados desses autores se identificam aos dos socio linguistas no que tange ao entendimento da linguagem como fenômeno social, porém se diferencia no que diz respeito à sua concepção so bre a natureza da linguagem, pois, nesses autores, está presente o caráter histórico e ideológico. Assim, o princípio explicativo da linguagem nesta vertente encontra-se nas condições de vida e na a tividade do homem. A linguagem se desenvolve se amplia e se modi fica na interação, dos indivíduos; enquanto produto histórico,

(...) " traz representações, significados e valores e xistentes no grupo social e como tal, é veículo da ideologia do grupo; enquanto para o indivíduo é também condição neces sária para o desenvolvimento de seu pensamento (Lane: 1984; 41).

Embora os postulados sócio-históricos permitam uma compreensão mais ampla e profunda da linguagem, a teoria sociolin guística traz importantes contribuições para a compreensão da intera ção verbal na sala de aula. Esta teoria aponta modos operacionais de enxergar as questões da linguagem na escola através da etnogra fia da fala. Assim sendo, a ela se recorreu neste trabalho.

Este capítulo encontra-se subdividido em cinco se ções, a saber:

a) concepção de linguagem - enfoca o entendimento de linguagem que norteia a análise empreendida. Trata-se de concepção da linguagem como atividade sócio-histórica, mediadora das re lações sociais, constituidora da consciência e da identidade do su jeito;

b) as relações sociais no ato de ensinar e aprender através da interação verbal - enfatiza a importância de que na sa

la de aula as relações entre professores e alunos tenham um significado compartilhado e deste modo passem a constituir a base para o desenvolvimento do processo de ensino;

c) funções da linguagem - focaliza, inicialmente, estas funções no desenvolvimento mental da criança. Para tanto apoia-se em Luria (1977). São também tratadas, nesta seção, os usos e funções da linguagem nas relações interpessoais, recorrendo-se a Halliday (1978). Por fim, são apontadas as funções da escrita (leitura e escritura) descritas por Brice-Heath (1984);

d) a quarta seção dedica-se à noção de competência comunicativa proposta por Dell Hymes (1971). Este autor apresenta argumentos contra a noção de competência linguística de Chomsky por faltar a essa os fatores sócio-culturais que, de seu ponto de vista, são constitutivos da linguagem. Em sua noção de competência comunicativa, Hymes enfatiza não só o que as pessoas sabem sobre a língua (competência linguística ou gramatical) mas também aquilo que elas sabem sobre o uso da língua, de conformidade com o contexto sócio-cultural ou a situação de fala;

e) esta seção foi incluída neste estudo a partir da análise dos dados. É que diante de certos dados etnográficos sentiu-se a necessidade de uma teoria que explicasse a relação entre o significado e a intenção do falante. Recorreu-se, então, ao linguista Searle como um referencial teórico para análise semântica dos dados.

Acredita-se que estes postulados teóricos possam contribuir com a compreensão do comportamento verbal na sala de aula.

2.1 - Concepção de Linguagem

A concepção de linguagem que norteia este estudo remete à explicitação da concepção de homem como um ser que atua sobre a natureza de maneira a modificar-se e a modificá-la. Esta atividade prática transformadora em prol da produção de sua existência material requer dos homens cooperação entre si, pois demanda divisão de funções ou divisão social do trabalho. A atividade vital do homem é, pois, o trabalho social no interior do qual e para o qual vão se configurando novos motivos e necessidades que levam a novas produções e produtos elaborados coletivamente. É o caso da linguagem que se origina da necessidade de intercâmbio entre os homens face às funções na divisão social do trabalho. A linguagem é, pois, uma atividade sócio-histórica. Seu surgimento no âmbito da atividade prática humana constitui uma produção coletiva, com repercussões decisivas para o desenvolvimento das capacidades mentais do homem.

Cabe aqui lembrar a analogia entre o instrumento de trabalho e o signo feita por Vygotsky (1984).

" A invenção e uso dos signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho" (Vygotsky, 1984: 59-60).

Ressalve-se, todavia, como adverte o próprio Autor, que tal analogia não significa identidade. Se há similaridades entre essas atividades, existem também diferenças, especialmente, na maneira como cada uma delas orienta o comportamento humano: enquanto o instrumento de trabalho conduz, externamente a ação humana que tem como alvo o objeto a ser transformado, o signo influi in

ternamente sobre o comportamento do indivíduo.

Assim, como meio auxiliar do trabalho humano, os instrumentos são usados para exercerem força sobre a matéria natural, afetando-a de modo a transformá-la no objeto de trabalho previamente idealizado pelo homem ou nas palavras de Marx (1988):

" O meio de trabalho é uma coisa ou um complexo de coisas que o trabalhador coloca entre si mesmo e o objeto de trabalho e que lhe serve como condutor de sua atividade sobre esse objeto. Ele utiliza as propriedades físicas, químicas das coisas para fazê-las atuar como meio de poder sobre as outras coisas conforme seu objetivo" (Marx, 1988:143).

A linguagem, por seu turno, como meio de interação social contribui para a transformação do comportamento do próprio homem, não alterando, todavia, o objeto da operação psicológica.

A par das diferenças apontadas, pode-se citar como similaridade entre o instrumento de trabalho e a linguagem o fato de ambos provocarem mudanças na própria natureza do homem, como se constata nas palavras de Vygotsky (1984):

" O uso dos meios artificiais - a transição para a atividade mediada - muda fundamentalmente todas as operações psicológicas, assim como o uso dos instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar" (Vygotsky, 1984, 62-3).

Para esse Autor, no entanto, a analogia básica entre o instrumento de trabalho e a linguagem está na função mediadora que ambos encerram.

A linguagem, como meio de intercâmbio social, como produto social erigido no âmbito da atividade prática humana afeta substancialmente o comportamento do homem, possibilitando-lhe superar os limites da experiência sensorial e atingir o pensamento abstrato generalizante. Com a linguagem, o homem passa a contar com

uma nova forma de apreender a realidade e de refletir sobre ela.

Como resultado da história social, a linguagem vai se modificando e passa de um caráter simpráxico ao sinsemântico, graças ao sistema de códigos que vai se formando e se ampliando. Ou em outras palavras, nos primórdios, a linguagem esteve estritamente ligada ao objeto sensível e à situação prática. Progressivamente, vai constituindo-se um sistema de código para designar os objetos, as ações, as características de objetos e de ações e suas relações e finalmente tornar-se um sistema de código sintático suficiente para transmitir qualquer informação, formular as formas mais complexas de elocuições verbais.

Com o concurso da linguagem, pois, o homem, filogeneticamente, muda sua atividade mental: atinge o pensamento generalizante, passa a refletir, sobre a realidade, sobre sua própria atividade e sobre si mesmo. Desenvolve-se a consciência que é assim definida por Leontiev (1940):

" A consciência é " consciência ", mas somente no sentido de que a consciência individual só pode existir na presença da consciência social e da linguagem que é seu substrato". (Leontiev em Rubinstein, 1940:78) (Grifos do Autor).

Há de se destacar, pois, que linguagem e a consciência originam-se nas relações sociais, ambas são produtos socio-históricos. Assim, deve-se salientar o fato de que a existência da consciência individual depende inteiramente da consciência social, já que a "consciência é o reflexo da realidade refratada através do prisma das significações e dos conceitos linguísticos e laborados socialmente" (Leontiev, 1978:88) (Grifo do Autor).

Evidenciadas a natureza da linguagem e a sua importância no desenvolvimento da consciência, é mister focalizar o seu

papel na transmissão das experiências humanas acumuladas de geração em geração.

Para apontar este papel da linguagem, é preciso lembrar que o elemento fundamental desta é a palavra na qual são refletidas e fixadas as significações - generalizações da realidade. Segundo Leontiev (1978) " a significação é a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e prática sociais humanas" (Leontiev, op. cit:94). Assim, é pela aquisição das significações engendradas historicamente que os homens assimilam das gerações anteriores as experiências sócio-humanas. Tais experiências por sua vez passam a constituir fator de desenvolvimento do próprio homem.

Vale lembrar aqui Braggio (1990):

(...)"talvez um dos mais importantes papéis da palavra para o homem esteja no fato de ela poder transformá-lo, isto é, dar uma nova dimensão à sua consciência a qual, por sua vez, possibilita-lhe refletir sobre a realidade e agir sobre ela". (Braggio, 1990) (no prelo).

Esta nova dimensão da consciência humana faculte, ainda, uma ação voluntária, pois pela linguagem o homem pode dirigir sua percepção, suas representações, sua memória, enfim, passa a regular seu próprio comportamento; e assim torna-se sujeito de suas ações.

Sobre a palavra recai, também, a função de constituição da identidade do sujeito, vez que faz a mediação do homem com o mundo e como tal constitui seu modo de olhar este mundo. Assim, pela palavra, o falante identifica-se, mostra-se aos outros já que nenhuma palavra é vazia, ao contrário repleta de conteúdo vivencial ou nas palavras de Bakhtin (1981) a palavra

" constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade". (Bakhtin, 1981, 113). (Grifos do Autor).

Como meio de interação social, a palavra possibilita aos homens criar vínculos e compromissos entre si, e, ainda, organizar as relações entre si, particularmente no modo de influência de um sobre o outro.

É importante insistir que o componente fundamental da palavra é o significado ou o material semiótico da consciência. Sem esse componente, a palavra não passa de um som vazio, de um material físico qualquer, sem nenhum interesse para a inter-relação e comunicação humanas, sem qualquer vestígio de pensamento verbal ou atividade linguística.

Este entendimento reveste-se de importância diante do fato de que a comunicação humana requer generalizações (significados) além dos signos. Mais ainda, é o significado que faz a união do pensamento verbal com a fala humana que, por sua vez, faz a mediação de uma consciência com outra consciência.

A propósito, a palavra realiza-se na enunciação dialógica, pois como produto de interação de indivíduos socialmente organizados tem como característica proceder de alguém e dirigir-se a outrem numa dada situação social ou contexto de que fazem parte os interlocutores. Na enunciação, pois, deve-se levar em conta a audiência (o outro) e sob essa consideração, formulado e decodificado o discurso, pois, de outra forma, não se compartilha o significado.

Intrinssecamente histórica e ideológica é compreendida como um produto em construção, inserido em um fluxo permanente

e ininterrupto de evolução.

Nestes termos, a linguagem não pode ser entendida como um sistema abstrato de normas a se sobrepor ao homem, seu criador, mas como uma atividade humana, uma construção de homens que interagem na vida quotidiana, no processo de trabalho, em uma dada comunidade de fala. Sob este entendimento, a linguagem é constituída por componentes inter-relacionados. É realizada e apreendida na sua totalidade, ou seja em todos os aspectos que vão ser de terminantes na sua forma e conteúdo, pelo que se deve compreender que, na comunicação, não se leva em conta somente as palavras, frases e enunciados isolados, mas, sim, isso tudo mergulhado em um meio social organizado, no curso das relações sociais em uma comunidade semiótica, na qual os signos defrontam-se com índices de valor contraditórios. O significado, polivalente e polissêmico, sujeito à contradição dialética interna, é a base sobre a qual se erige o processo de comunicação entre os indivíduos socialmente organizados.

Com efeito,

"atrás dos significados das palavras se oculta a prática social, a atividade transformada e cristalizada neles e é só no processo dessa atividade que vai se revelando ao homem a realidade objetiva" (Leontiev, 1978: 27-8).

Pode-se, portanto, depreender que, na concepção destes autores, a linguagem está totalmente vinculada a seus usos e funções comunicacionais, sócio-culturais e pragmáticos - "na realidade o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas" (Bakhtin, 1981:92).

Evidenciada, desta forma, a natureza social da consciência e da linguagem, ainda se deve considerar o desenvolvimento

histórico no interior do qual as representações dos homens sobre põem-se à práxis existente e a linguagem passa a tergiversar frente à realidade, ou seja, torna-se "terreno de luta de classes".

Na história da evolução da humanidade, há um momento em que, frente à produção, os homens se distinguem, separam-se. Isto ocorre com a divisão social do trabalho que, no início, acontece naturalmente pelo trabalho no ato sexual, pelo atendimento às disposições individuais, e necessidades emergentes ou ao acaso. Há um momento, contudo, em que o trabalho manual e intelectual se separam. Se, por um lado, esta separação significou um salto qualitativo por favorecer as formulações teóricas, por outro lado, neste momento, as relações sociais existentes entram em contradição com as forças produtivas. São, assim, dadas as condições para a separação entre produtores e consumidores, ocorre a distribuição desigual do trabalho e de seus resultados, e, portanto, a propriedade; instala-se a contradição entre o interesse individual ou familiar e o coletivo. O trabalho, fonte de humanização do homem, torna-se uma força estranha a dominá-lo. Já não corresponde às suas necessidades e aspirações. Os homens passam às categorias de capitalista e trabalhador, proprietário e operário. Sob estas condições, o produto do trabalho humano converte-se em mercadoria e, por sua força de trabalho, o homem-trabalhador recebe um salário, que não corresponde ao do trabalho efetuado.

No contexto desse modo de produção, historicamente engendrado, a consciência e a linguagem passam a refletir as contradições a ele inerentes. A parcela da sociedade que detém os meios da produção material tenta passar uma representação particular como se fosse universal e, desta forma, ocultar as contradições do modo de produção vigente. O confronto de interesses sociais que ocorrem no âmbito de uma comunidade semiótica leva a que

as classes dominantes busquem dar ao signo um caráter inatingível e sobrepô-lo às diferenças de classes, a fim de abafar a luta dos índices sociais de valores travada no interior do signo, para torná-lo monovalente. Dissociado de sua base material - a infra-estrutura - o signo passa a ser instrumento de refração e deformação da realidade (Bakhtin, 1981:45-6-7).

Com efeito é eloquente a citação de Cury:

" Assim, não é possível referir-se às representações e discursos que os homens fazem de sua situação concreta sem levarmos em conta que os lugares sociais ocupados pelos homens são lugares conflituosos e que, portanto, também seus discursos o serão". (Cury, 1988:3).

Diante do entendimento da linguagem como prática social, admite-se ser erro grosseiro separá-la de seu conteúdo ideológico, isolar a palavra de seu contexto de produção, ouvi-la sem levar em conta quem são os participantes do evento de comunicação. É preciso admitir que a compreensão do discurso e a reação às palavras ocorrem sempre quando despertam ressonâncias ideológicas ou referem-se à vida concreta.

Intrinsecamente, pois, ligada à concepção acima de ve-se destacar a atitude dos falantes com relação às palavras, ou seja, a inter-relação entre a apreciação e a significação. Para Bakhtin (1981) toda palavra além da significação objetiva recebe um acento de valor que se serve não só dos signos linguísticos, mas da entonação. Assim, através da entonação dada à palavra ou ao enunciado fica a marca da apreciação ou acento apreciativo do locutor. Desta forma, na interação verbal, os participantes devem tentar para este "auxiliar marginal" da significação linguística, para que possam realmente interagir pela linguagem.

Em síntese, esta seção destinou-se a evidenciar a natureza social da linguagem, sua importância no desenvolvimento das capacidades mentais do homem, de sua consciência e de sua identidade. Procurou-se mostrar, ainda, que a linguagem é dialógica, ideológica e que a comunicação humana requer significados, significados esses engendrados na dinâmica das relações sociais.

A compreensão de que a linguagem permeia as relações entre os homens e de que a prática educativa é uma das práticas sociais que se constitui da influência do homem sobre o homem, ou seja, implica em relações sociais, leva a que se verifique como se dão estas relações, tendo-se a linguagem como objeto de conhecimento. Desta forma, buscar-se-á um esclarecimento dessas relações sociais através da interação verbal no sentido de iluminar a prática educativa.

2.2 - As Relações Sociais no Ato de Ensinar e Aprender através da Interação Verbal

A perspectiva de contribuir com a efetivação de um ensino que logre sucessos pela superação dos desacertos da escola leva-nos à indagação de como se dão as interações sociais na sala de aula. Tal questão emerge do entendimento da linguagem como um fato das relações sociais e da sala de aula como um contexto onde tais relações são não só predominantes, mas integram o processo de construção e aquisição de conhecimentos.

Para essa análise pode-se recorrer às contribuições de McDermott (1977a), que utilizando a etnografia da fala, buscou investigar as relações entre as interações estabelecidas na sala de aula e a aprendizagem, interações essas que implicam necessariamente a linguagem.

Segundo esse autor, todo ato de fala traz implicações para os que estão nele envolvidos. Ele aponta a etnografia da fala como o meio de se examinar o que as pessoas fazem com sua fala e chama atenção para o fato de que os recursos disponíveis para a interpretação e generalização da fala não são puramente linguístico; mas fundamentalmente de natureza social (McDermott 1977a).

Segundo este autor, as interações sociais estabelecidas na sala de aula pela linguagem podem afetar de forma favorável ou desfavorável o desenvolvimento da aprendizagem, pois para esse autor, tais interações constituem as bases da organização das tarefas de ensino e de aprendizagem. A relação entre o professor e os alunos é entendida por ele como o "acordo de trabalho" ou "consenso". Trata-se de relações de trabalho em que fica evidente quem são os sujeitos das relações, o que vão realizar juntos e como agir para atingir objetivos comuns. Este autor destaca o que ele chama de "relações de confiança" (Trusting relations) que constituem um subconjunto de acordos de trabalho utilizados pelas pessoas para fazerem sentido (To make sense) uma em relação às outras. Na sala de aula, essas relações dizem respeito à maneira como os professores e as crianças compartilham as ações e propósitos, em face de tornar o mais interessante e profícuo possível o que estão tentando fazer juntos ou em outros termos referem-se ao estabelecimento de significado comum. As "relações de confiança", em McDermott, devem ser entendidas, ainda, como o modo pelo qual o professor e os alunos fazem-se responsáveis pela manutenção do consenso estabelecido. Trata-se de confiança como qualidade de relações entre pessoas e resulta da ação e da atitude de compartilhar o que se faz, o que se espera de cada um no trabalho e, ainda, de esclarecer os propósitos ao se fazer algo e/ou as intenções de se

fazer alguma coisa. " Relações de confiança " devem ser entendidas como o esforço de as pessoas envolvidas em um trabalho interagirem em dado contexto institucional. São, assim, estruturadas no contexto em que as pessoas são levadas a se relacionar.

McDermott afirma que, em contextos que propiciem aos professores e às crianças suficientes recursos para trabalharem juntos no estabelecimento de um ambiente permeado por relações de confiança, a criança disporá de mais tempo e energia para dedicar-se às tarefas intelectuais. Segundo esse Autor, em uma sala de aula em que tais relações ocorram, a aprendizagem torna-se uma possibilidade; inversamente, a busca de aprender resulta somente em um esforço solitário.

Não se pode reduzir os motivos do sucesso ou insucesso escolar a questão de habilidades e conhecimentos prévios dos estudantes, como muitas vezes tem sido aventado em discussões entre professores. O conhecimento da organização da sala de aula, aqui incluídos os modos pelos quais as relações sociais são estabelecidas, constitui um importante fator para a compreensão das razões do sucesso ou fracasso escolar. McDermott, reportando a Gump (1975), lembra a constatação de que cinquenta por cento (50%) do tempo em escolas elementares normais são gastos com a organização da classe para as tarefas de ensino e assevera que o êxito dessa organização depende de os participantes compartilharem o significado dessas tarefas.

É relevante notar que há casos de professores, mesmo hábeis em tal organização, encontrarem grupos de crianças que, ainda com ajuda do mestre, venham a despender mais tempo que outras em seus trabalhos. Tais casos remetem ao entendimento de como estas crianças buscam a interação com seu professor e, ainda, a

compreensão do contexto em que isto é exigido delas.

Em sociedades competitivas como a nossa, quase sempre a organização escolar é feita separando-se os alunos segundo o nível de sua competência escolar. Estudos de McDermott e Gospodoff (1979) sobre as relações entre professor e alunos mostraram que em uma sala de aula de língua materna os alunos considerados problemas liam um terço (1/3) menos do que aqueles tidos com uma leitura adequada. O tempo dessas crianças era despendido no esforço de chamar a atenção do professor, predominando interações indesejáveis de repreensão, desafios, rompimentos de normas implícita, explícita ou culturalmente estabelecidas.

A competição assim como a avaliação são aspectos subjacentes à organização escolar como um todo. Segundo McDermott e Goldman,

" a linguagem na escola com seu vocabulário de diferenças individuais e seu uso com índice valorativo fazem possíveis a avaliação e a competição por parte dos alunos e repercute para os professores e pais consoantemente à vida na sociedade capitalista". (McDermott e Goldman, 1982:4);

a situação de ensino - aprendizagem constitui uma cadeia de sequência face à face, cujo componente majoritário é a avaliação. Até mesmo a oportunidade de o aluno falar em sala torna-se ocasião para demonstrar sua competência, além de que a própria organização das conversas ou de intercâmbios na sala contribuem para separar os alunos segundo seu grau de sucesso escolar.

É notório, por outro lado, que o silêncio das crianças, seu olhar vago ou distante, as interrupções que fazem no trabalho do professor são quase sempre interpretados como desinteresse, falta de senso de oportunidade ou ainda como incompetência escolar (Philips, 1972; John, 1972).

McDermott afirma que as pessoas desenvolvem proce-
dimentos lógicos para se relacionarem umas com as outras em dife-
rentes situações. Tais procedimentos, contudo, não lhes saltam aos
olhos, porém, são rápida e facilmente absorvidos. Qualquer mudança
nos procedimentos desenvolvidos, quer culturais, quer pessoais,
pode acarretar consequências inimagináveis às relações estabeleci-
das. Na sala de aula, tais procedimentos consistem em professores
e alunos elaborarem modos de ser um para o outro, modos estes que
cobrem toda a fala - pedido, ordem, instrução - com um tom de legi-
timidade e de um chamado às atividades.

Este entendimento revela-se de grande importância
se referido à sala de aula, visto esta permear-se de relações in-
terpessoais e, portanto, de procedimentos lógicos de inter-relação.
Assim, o sucesso ou insucesso nas relações embutidas na prática pe-
dagógica podem ser, em parte, compreendidos face à observância ou
ruptura da lógica dos procedimentos desenvolvidos.

Com efeito, McDermott sugere os estudos etnográfi-
cos como auxiliares do professor na compreensão da maneira como es-
tá buscando tornar significativa sua ação educativa, bem como com-
prometer os alunos em torno da práxis educacional, ou seja, como
está desenvolvendo ou fazendo desenvolver-se a lógica da interação
social, tendo por base o discurso.

Considere-se que ação docente implica, sempre, o
professor dirigir a atenção do aluno e envolvê-lo no processo de a-
prender. Embora tal tarefa comporte recursos múltiplos, a comuni-
cação do professor impõe-se enfaticamente no jogo de relações so-
ciais estabelecidas na sala de aula. A comunicação do professor te-
ce o contexto em que docente e discente colocam-se frente ao conhe-
cimento organizado em forma de matéria de estudo.

McDermott em seu texto " Social relations as contexts for learning in school " (Relações sociais como contexto para a aprendizagem na escola) examina dois tipos de organização sócio-interacional na sala de aula: estilo comunicação autoritária e estilo baseado na orientação. Naquele, toda ação da criança é diretamente dirigida pelo professor, ou em outros termos, cada momento da criança na sala de aula é organizado pelas ordens do professor. Já no estilo baseado na orientação, a criança é orientada para explorar o ambiente, face ao mais interessante e útil para o seu grupo. McDermott admite que ambas as formas são diretivas, visto o ensino ter sempre o caráter de intervenção e esclarece que o sucesso de qualquer um destes tipos de organização depende das bases relacionais em que a comunicação se assenta. Mais do que as estratégias específicas usadas pelo professor, o que é relevante na sala de aula é a capacidade de este comunicar o significado do que se fará conjuntamente, ou em outras palavras, o que conta é a habilidade do professor em estabelecer acordos de trabalho, mediante os quais as crianças percebem que a coersão educativa dirige-se a seus interesses.

Os estudos etnográficos de McDermott e outros, como Misher, John, Philips, Boggs (Hymes, 1972), em escolas, evidenciaram que os estilos sócio-interacionais e as estratégias adotadas na sala de aula devem enraizar-se nos traços sócio-culturais da comunidade, sob pena de interferência positiva ou negativa nos resultados escolares. Isso se deve ao fato de as relações interpessoais e o lugar da fala variarem de cultura para cultura, e, assim sendo, comportamentos sociais e sociolinguísticos carregados de significado em um contexto podem nada significar em outro.

Cabe aqui mencionar constatações feitas por Philips (1972) em suas pesquisas sobre padrões de uso da fala na reserva

indígena de Warm Springs, Oregon, Estados Unidos. Diante das repe
tidas queixas dos professores de que as crianças índias relutavam
em falar na sala de aula, a pesquisadora demonstra, com resultados
de suas etnografias, a incongruência entre as normas de participa
ção e de uso da fala presentes na escola e as interações, normas e
valores sociolinguísticos inerentes às dos índios de Warm Springs.

Na escola frequentada pelos índios, há uma nítida
demarcação entre o papel do professor e dos alunos, na qual está
implícita ou explícita a aceitação de que o controle de todas as
atividades cabe ao professor, restando aos alunos obediência e aca
tamento à autoridade do mestre.

Na sala de aula são utilizados tipos de estrutura
de participação e uso de fala que podem ser assim resumidos: o
professor usa a fala para dirigir-se a todos os alunos, para indi
car quem deve responder a uma questão ou para acatar a participa
ção de um voluntário. Os alunos, por seu turno, podem participar
em coro; o professor interage com os estudantes em pequenos grupos,
determinando quem deve falar ou aceitando a proposta de um voluntá
rio; o professor coloca-se à disposição dos alunos, que trabalham
independentemente. Para solicitar ajuda, estes devem levantar a
mão ou dirigir-se à mesa do professor.

Já na comunidade indígena em foco, as crianças a
prendem numa sequência de passos que vai da observação incluindo o
ouvir, participação vigiada ou supervisionada e, por último, auto-
iniciativa ou auto-testagem. O uso da fala é escasso, as instru
ções verbais são poucas, restringindo-se a correções ou perguntas.
As atividades sociais da comunidade, das quais as crianças parti
cipam desde cedo, têm as seguintes características: são abertas a
todos os índios de Warm Springs; a direção e o controle da ativida

de são flutuantes; a participação de alguma forma, é acessível a qualquer pessoa ali presente; não há distinção entre observadores e realizadores. Cada pessoa escolhe por si mesma o grau de sua participação na atividade (Philips, 1972:390).

Não menos oportuno é apresentar as descrições de McDermott que evidenciam a relação entre o estilo sócio-interacional e o sucesso ou insucesso escolares. Já foram mencionados, aqui, dois tipos de estilo sócio-interacional considerados pelo autor - estilo autoritário e o baseado na orientação. Cumpre, agora, enfocar a relação destes estilos com os resultados escolares, tomando-se como referência o contexto sócio-cultural.

Na Comunidade Amish, Pensilvânia, Estados Unidos, o ensino centrado no estilo autoritário conduzia ao pleno sucesso escolar das crianças. Os resultados apresentavam-se idênticos aos padrões de referência para qualquer outra escola americana, embora o estilo sócio-interacional adotado pelos professores se opusesse frontalmente ao ideário pedagógico vigente naquele País. Estudos etnográficos põem, então, às claras o porquê dos resultados satisfatórios, evidenciando o tipo de relações sociais que fazia sentido (make sense) nessa comunidade.

Os traços de socialização vigentes entre os Amish diferiam bastante daqueles encontrados na comunidade americana. Tal como outras minorias sociais, os Amish utilizavam estratégias de sobrevivência grupal marcadas pela subsunção da identidade individual na vida grupal organizada em torno de símbolos religiosos unificados, que eram transmitidos por um pequeno número de líderes autoritários. Consoante a interações dessa ordem, o sistema educacional utilizava-se de símbolos religiosos e da autoridade do profesor no estabelecimento de relações de confiança (Trusting relations)

e de objetivo em comum (common sense). Ao docente cabia dirigir as ações das crianças, dizendo-lhes o que fazer, quando e como fazê-lo, jamais se admitindo a competição entre os alunos. Assim, na escola os professores buscavam seguir o mesmo estilo sócio-interacional estabelecido na comunidade Amish. E dessa forma as instruções eram recebidas como modos de organização da vida quotidiana. Subjacentes às ordens, existia uma estrutura de relações compartilhadas que as transformava em sugestões sobre o que fazer coletivamente para o alcance de objetivos comuns.

Se o estilo autoritário do professor lograva êxito em comunidade fechada e pequena como a Amish, o mesmo não se constatou em outras comunidades. Sem que se alicerce em relações de confiança, este tipo de interação verbal resulta nos seguintes traços de insucesso: o professor usa a fala prioritariamente para dar ordens; as crianças não o ouvem; o professor gasta muito tempo organizando o comportamento das crianças, recorre à premiação ou castigo, bem como ameaças de entregá-las a autoridades institucionalmente superiores (como o diretor). Muitas vezes, o professor vale-se da explicitação formal de seu papel, esperando que as crianças por si mesmas depreendam as regras para seu comportamento.

Em resposta à inter-relação autoritária sem a compreensão mútua dos objetivos a se alcançarem, as crianças desenvolvem sua própria organização, na qual não trabalhar ou desfazer os procedimentos do professor torna-se o objetivo. Muitas vezes as crianças incidem na hiperatividade ou no mutismo. Na definição do papel do professor, chegam a excluí-lo da classe e passam a considerar o ensino como desnecessário.

Com relação ao estilo sócio-interacional denominado por McDermott como estilo baseado na orientação, pode-se dizer que

o professor utiliza bastante perguntas com valor de comando, or dens que se assemelham a pedido. São comandos mitigados como por exemplo: - Você poderia fechar a porta? - Quem pode fechar a por ta? Embora tais formulações assemelhem-se a pedidos, subjacente a elas está uma regra que foi violada: manter a porta fechada.

Na verdade, as ordens com entonação de pedidos camu flam uma imposição, uma relação hierárquica dos participantes do discurso, já que não dão margem para as crianças rejeitá-las ou di zer que não estão dispostas a cumpri-las, ou justificar-se diante do fato.

Desta forma, as tarefas escolares são recebidas com pouca atenção e as crianças não se dispõem a criar, realizando o estritamente solicitado pela professora.

Tal estilo sócio-interacional, no entanto, pode lo grar êxito em classes cujas crianças requeiram atenção a suas ne cessidades específicas, como é o caso de escolas urbanas que rece bem crianças de diferentes comunidades, logo com diferentes traços sócio-culturais. Nessas classes o professor enfrenta dificuldades com relação às crianças compartilharem experiências de vida. Assim sendo, sob a condição de se estabelecer as relações de confiança, este tipo de comunicação pode obter sucesso, pois as crianças ex ploram seu ambiente, estabelecem um significado comum e descobrem as tarefas de ensino por si mesmas.

Desta forma, as relações sociais na sala de alfabe tização compõem o contexto para que a ação educativa se efetive. Tais relações, no entanto, são estabelecidas pela linguagem que, por seu turno, não se constitui numa entidade abstrata, mas numa prática social com funções concretas, face ao processo de homini zação do homem.

Fica, assim posto que, se se pretende estudar a linguagem na sala de aula com o propósito de contribuir com êxito do processo educativo escolar, deve-se verificar não só a interação verbal que aí se dá, mas que funções a linguagem aí tem desempenhado, já que afastando-se da concepção de linguagem apenas como sistema abstrato e centrando-se na sua atualização num dado contexto social, é principalmente através de suas funções que se pode vislumbrar aqueles tipos, já que toda linguagem usada funcionalmente implica seus participantes, local, assunto, propósito, etc.

2.3 - Funções da Linguagem

É certo que a linguagem, em suas diversas formas de manifestar-se, foi criada pelo homem para satisfazer suas necesidades de comunicação frente à prática social. Esta criação humana, no entanto, não lhe possibilitou somente a sua interação com os outros homens, como foi mostrado na seção 2.1 deste capítulo repercutiu, definitivamente, no seu desenvolvimento mental.

A compreensão dos usos e funções da linguagem nesas duas perspectivas pode aclarar o entendimento do discurso na sala de aula, bem como contribuir para com a direção didático-pedagógica do professor, já que uma linguagem desprovida de suas funções sociais, tomada apenas como forma, carece de sentido, de significação para o homem.

O desenvolvimento mental da criança se dá pela prática e também pela comunicação com a qual entra em contato desde cedo através da palavra. Segundo Leontiev, ela " descobre as palavras, começa a compreender o seu significado e incorpora-os ativamente em seu discurso " (Leontiev, 1977:114).

É importante fazer notar que a criança inicia o seu desenvolvimento mental no mundo humanizado o que significa que, desde o seu nascimento, entra em contato com os fenômenos e objetos culturais, dentre os quais a linguagem, e apropria-se deles. Diferentemente dos animais que se adaptam ao mundo circundante a criança internaliza as experiências históricas e, assim, desenvolve capacidades e funções especificamente humanas.

A aprendizagem da linguagem apresenta-se, desta forma, como condição importante para o desenvolvimento mental, visto que nela se generalizam e se refletem de forma verbal as experiências do homem no curso da história. A apropriação da linguagem pela criança, permitindo-lhe abstrair, isolar sinais, estabelecer categorias, facultando-lhe, pois, adquirir as experiências das gerações anteriores, sendo, portanto, a base de seu pensamento e de sua identidade de grupo.

Uma contribuição da linguagem para o desenvolvimento mental diz respeito ao fato de ela fornecer as condições para que a criança organize de maneira nova sua memória. Pela palavra também a criança inicia reflexões mais complexas sobre os objetos e fatos, bem como analisa e sintetiza processos históricos e fenômenos cristalizados nos signos. Cita-se, como exemplo, o referente moinho de vento com o qual a criança pode apreender a energia eólica.

No processo de aquisição da linguagem, a criança não depara somente com palavras isoladas, mas com combinações gramaticais, expressões, enfim, insere-se no comportamento verbal em forma de discurso, de enunciação. Esta característica de realização da linguagem verbal permite à criança não só a análise e a síntese, mas também estabelecer relações lógicas, formar conceitos,

desenvolver a capacidade de predizer e prever fenômenos.

Segundo Luria (1977) a linguagem é, ainda, um meio de a criança regular seu próprio comportamento. No início, esta atividade mental é realizada face a instruções externas, depois, a própria criança passa a formar imagens de sua atuação futura.

A inserção da criança na interação verbal possibilita-lhe também aguçar a capacidade de discernir e avaliar, tendo em vista que toda interação verbal se faz acompanhar de dados extralinguísticos como entonação e outros que marcam a intenção e atitude do interlocutor diante do enunciado. Por outro lado, tendo a linguagem o social como seu elemento constitutivo, moldada, por assim dizer, pelo contexto, a criança vai aprendendo as regras sócio-linguísticas de sua comunidade de fala e desenvolvendo sua competência comunicativa (assunto a ser tratado no próximo item), juntamente com sua competência gramatical.

É certo que as funções da linguagem variam de acordo com a cultura. Mas, como aponta Halliday, nas relações interpessoais há funções gerais que são comuns a todas as culturas ou seja, "todos usamos a linguagem como meio de organizar outras pessoas e dirigir-lhes a conduta" (Halliday, em: Lyons, 1976:135). Por funções, pois, entende-se o uso que as pessoas de uma comunidade semioticamente organizada fazem da linguagem no estabelecimento de suas relações sociais.

O autor anteriormente citado descreve sete funções iniciais da linguagem utilizadas pelas crianças para se relacionarem com as pessoas. Halliday afirma que, mesmo antes de as crianças dominarem totalmente as formas da linguagem, elas já sabem a que a linguagem se presta e, portanto, ao usá-la o fazem com propósitos definidos. Para o autor, estas funções seguem uma ordem se

quencial.

As funções citadas por Halliday (1978) são as seguintes:

- a - **Instrumental** - uso da linguagem para satisfazer necessidades materiais.
- b - **Regulatória** - utilização da linguagem para regular o comportamento do outro.
- c - **Interacional** - uso da linguagem com o propósito de estabelecer relações com o outro.
- d - **Pessoal** - uso da linguagem como expressão da própria individualidade.
- e - **Heurística** - função da linguagem enquanto meio de conhecer a realidade, de saber sobre o mundo circundante.
- f - **Imaginativa** - uso da linguagem como meio de criar sua própria realidade, o ambiente de acordo com sua fantasia.
- g - **Informacional** - uso da linguagem para prestar informações sobre alguma coisa, ou dizer sobre um fato novo.

Até aqui foram tratadas das funções da linguagem no desenvolvimento mental da criança e aquelas citadas por Halliday (1978). A seguir, serão apresentadas as funções da linguagem escrita (leitura e escritura) descritas por Brice-Heath (1984).

Com o intuito de apreender as funções e os usos da escrita na comunidade, Brice Heath com base na etnografia¹, realizada em duas comunidades da Carolina do Norte, aponta os seguintes usos e funções da linguagem escrita:

a) **Tipos de usos de leitura: instrumental** (leitura para resolver questões práticas da vida quotidiana); **sócio - interacional/recreativo** (leitura para estabelecimento de relações sociais e contatos com pessoas distantes, para elaboração de planos ou para introdução de tópicos em discussões ou em histórias ouvidas. Ex: carta, cartões de cumprimento, anúncio de encontros na comunidade, política das bolsas de valores); **leitura de impressos** (ler para saber dos eventos da comunidade, leitura de boletins de fábricas ou da igreja); **confirmacional** (leitura para reafirmar atitudes, crenças ou idéias. Ex: leitura da bíblia, boletins, brochuras); **leitura recreativa ou educacional** (leitura de programas de lazer, ex: programação de casas de espetáculos, de recitais e concertos ou de cadernos de histórias em quadrinhos ou cômicas, trazidas pelos jornais, leitura de histórias infantis no momento de fazer as crianças dormirem).

b) **Usos da escrita: ajuda à memória, exemplo: número de telefones, lista de compras, sumários de conteúdos de ciclo de encontros; escrita em substituição a mensagens orais** (cartões, cartas, cartões de cumprimentos, avisos de falta às aulas ou de atrasos a essas, mensagens deixadas às crianças pelos adultos); **escritas referentes a questões financeiras** (assinatura de cheques, notas sobre pagamentos a serem feitos); **programas públicos** (somente em igrejas, tais como: anúncios sobre eventos e serviços da igreja, decisões normativas); **sócio-interacional** (escrita para dar

1 - Brice Heath utiliza a etnografia da fala sugerida por Hymes (1971) e discutida a seguir.

notícias pessoais, fazer cortesias e cumprimentos, de modo a manter ligações sociais, exemplo: cartões de cumprimentos, de agradecimentos, cartas).

Segundo Goodman (1976), todas as funções da linguagem devem estar presentes numa classe de alfabetização, tanto na escrita quanto na oralidade. Caso contrário, a linguagem estará sendo tratada como forma e não como produção humana, como sistema abstrato e não como fato das relações sociais e de intercâmbio entre os homens.

Algumas implicações pedagógicas podem ser extraídas das abordagens até aqui delineadas. Uma primeira implicação pode ser assim resumida: a linguagem trazida pelo aluno para a escola retrata sua experiência de vida e de seu grupo social. A rejeição ou negação desta experiência codificada na linguagem pode conduzir o falante a uma confusão de identidade, pois ele pode perder seu referencial primário. Não se está querendo dizer com isso que os alunos devem ficar limitados à linguagem de seu grupo. Conhecer outras tantas é-lhes importante na ampliação de seu universo cultural.

Uma outra implicação que pode ser delineada aqui refere-se à aquisição da língua escrita na escola. Contrariamente à maioria das práticas vigentes, esta aprendizagem no âmbito escolar deve dar prioridade a comunicação, ao intercâmbio social, à integração dos sujeitos entre si, e estar repleta de momentos de interação dos aprendizes com o objeto de conhecimento.

Neste sentido, o papel do professor é de extrema relevância já que ele é que possibilita esta interação.

Dentro desta perspectiva, é importante levar em conta os usos e funções da linguagem na comunidade e, assim, as necesidades dos alunos; considerar o contexto próximo do aprendiz (mas não se limitar a ele), o conhecimento já adquirido por estes, pois nenhum aluno vem "tábula rasa" para a escola. Desta forma, a linguagem na sala de aula torna-se viva, dinâmica, plurivalente, atividade de sujeitos ativos, e em consequência, a aprendizagem uma possibilidade.

Por conseguinte, torna-se dever da prática educativa escolar ampliar a capacidade comunicativa da criança, auxiliando-a a enfrentar as mais diversas situações em que a linguagem é crucial no jogo das relações sociais.

A noção de competência comunicativa, proposta pelo linguista e antropólogo Hymes (1971), não só ilumina o que se está propondo como concepção de linguagem, como também auxilia na análise da interação verbal em sala de aula, ou seja, aponta os elementos que fazem parte de uma interação verbal e a forma de descrevê-los através da etnografia da fala e explicá-los com base na concepção de linguagem aqui adotada.

2.4 - Competência Comunicativa

Em um estudo da interação verbal numa perspectiva de linguagem como prática social, ganha relevância a noção de competência comunicativa, visto que nesta noção estão embutidas perguntas como:

- . Quem fala?
- . Como se distribui a fala na sala de aula?
- . Quem é o iniciador da fala na classe e quem pode fazê-lo?

- . Com quem se fala e com quem se pode falar?
- . Sobre o que se pode falar?
- . Como se pode falar?
- . Quando se pode falar?

Tais questões como já se disse, estão subjacentes à noção de "competência comunicativa" e sugerem a integração do sociocultural à concepção de linguagem apenas como forma, como fato gramatical. A noção de "competência comunicativa" é proposta por Hymes (1971) ao se contrapor à teoria chomskyana de "competência linguística"², na qual subjaz a visão de falante/ouvinte ideal em uma comunidade homogênea de fala. Hymes propõe uma teoria linguística que incorpore os fatores sócio-culturais como constitutivos da competência linguística. Ele afirma que:

(...) "uma criança normal adquire conhecimentos das sentenças não somente na sua forma gramatical, mas também na maneira apropriada de usá-las. Ela adquire competência tanto para saber quando falar ou não falar; o que dizer para a quem, quando, onde e de que maneira. Em resumo, uma criança torna-se capaz de executar um repertório de atos de fala, tomar parte em eventos de fala e de avaliar sua realização por outra pessoa". (Hymes; 1971:277)

Segundo este autor a competência comunicativa é adquirida no curso das experiências sociais, necessidades e motivações e é integrada às atitudes, às motivações e aos valores relativos à linguagem.

Assim, competência comunicativa para Hymes pode ser descrita como a capacidade de o indivíduo, inserido em uma comunidade de fala, utilizar os conhecimentos sobre as regras de fala ali definidas e dispor da capacidade de uso consoantemente ao con

2 - Competência linguística na teoria chomskyana é o sistema de regras internalizadas pelos falantes, constituindo seu saber linguístico e possibilitando-lhes enunciar e compreender um número infinito de frases inéditas.

texto, ambiente e situação comunicativa determinados, ou seja, de acordo com as regras sociolinguísticas, que implicam não só um conhecimento gramatical da língua, mas de como usar este conhecimento semântica e socialmente de forma adequada.

Para maior entendimento do pensamento desse autor, é bom lembrar sua definição de comunidade de fala:

" Uma comunidade de fala é definida, então, tautologicamente, mas radicalmente, como uma comunidade que compartilham o conhecimento de regras para a conduta e interpretação da fala. Tal compartilhar compreende conhecimento de pelo menos uma forma de fala e conhecimento também de seus padrões de uso" (Hymes, 1977:51).

Em síntese, pode-se concluir com Hymes que em qualquer comunidade de fala nem todo falante dispõe do mesmo repertório linguístico, podendo-se falar, portanto, de uma competência comunicativa diferencial.

Braggio (1990) lembra as contribuições que a noção de competência comunicativa traz para a alfabetização das crianças de classes desfavorecidas:

(...) " Ao não aceitar a noção de " fluência ideal " , pressiona-se o currículo escolar a aceitar aquelas crianças cujos usos e as variedades de língua não combinam com os usos e variedades utilizados pela escola". (Braggio, 1990 no prelo).

Desta forma, a linguagem passa a ser um obstáculo a menos no processo de escolarização das crianças de classes populares. A escola converte-se em um lugar onde estas crianças terão oportunidade de ampliar sua competência comunicativa o que significa a aquisição de um dos instrumentos de luta contra a desigualdade social.

Para viabilizar a incorporação do uso real e corrente da fala ao currículo escolar, Hymes indica o uso da etnografia da fala que possibilita a apreensão de como as pessoas realmente falam e o que ocorre durante a conversação. A etnografia da fala possibilita obter informações sobre:

- o status dos participantes,
- o contexto do ato de fala
- a mensagem transmitida
- a forma utilizada no ato de fala, inclusive não verbal
- a interação que originou o ato de fala.

Concluindo, a etnografia da fala pode constituir-se em um valioso instrumento para o professor ou pesquisador compreender e apreender os usos e variedades da língua presentes na comunidade de fala em que se insere a escola e a partir desse conhecimento planejar ações educativas que viabilizem a ampliação da competência comunicativa dos alunos.

2.5 - Os Atos de Fala

Ainda dentro da perspectiva da linguagem na sua relação com o fator social, a possibilidade de analisar a interação verbal na sala de aula é dada pela noção de atos de fala de Searle (1984). Este Autor examina o ato de fala, evidenciando a relação entre a noção do significado e a intenção do falante ao fazer uma enunciação. Para Searle, quando se diz alguma coisa a alguém, tem-se sempre uma intenção, a de convencê-lo sobre o que se está dizendo. O significado, contudo, não é extraído das expressões linguísticas "per se". Existem regras semânticas, dados contextuais e pragmáticos que são eloquentes para determinar a significação do

ato de fala (uma promessa, um pedido, um comentário, uma negação), ou como escreve Braggio (1990) sobre Searle:

(...) " O fato de que ao desempenharmos um ato de fala, estamos nos engajando numa forma de comportamento governado por regras: um conjunto de regras semânticas que são constitutivas dos atos de fala as quais devem ser compartilhadas por um grupo socialmente organizado (Braggio 1990).

Assim, quando um professor diz a sua classe:

- Agora, vão sentar-se. Ele demonstra desejar que seus alunos desenvolvam a ação de voltar aos seus lugares, tem a intenção de fazer com que se sentem.

O professor, verá a sua ordem cumprida, ou não, se algumas condições, que compõem o ato de fala, forem preenchidas, como se segue:

- . A professora tem o direito de pedir a seus alunos para cumprirem sua determinação.
- . Os alunos acreditam que devem seguir sua ordem.
- . Os alunos têm habilidades, capacidade para fazê-lo.

Um ato de fala, segundo Searle, pode também, exprimir uma promessa que, no entanto, pode ser sincera ou insincera. " Numa promessa um ato deve ser predicado a propósito do falante e não pode ser no passado" (Searle, 1984:77). A promessa só será sincera se a realização da coisa prometida é desejada pelo falante que promete e, mais ainda, se este crê que seu interlocutor deseja a realização da promessa e, portanto, não a vê como ameaça ou aviso.

A promessa insincera caracteriza-se pela não inten çionalidade do falante acerca do que promete realizar, ou seja , falta-lhe a intenção de realizar o ato prometido. Contudo, ele ten ta fazer com que creiam que existe intenção de cumprimento de pro messa. O falante deixa subentendido que intenciona desempenhar o a to prometido.

Este capítulo destinou-se a fincar as bases teóri cas que serão utilizadas na análise da interação verbal na sala de aula. Foi apresentada a concepção de linguagem adotada neste tra balho qual seja linguagem como criação humana erigida no processo de trabalho, como constituidora da consciência e da identidade do sujeito. Evidenciou-se, com base em estudos sociolinguísticos, a importância da compreensão da ligação das relações sócio-interac^o nais estabelecidas na sala de aula e o desempenho dos alunos ; fo ram apresentados usos e funções da linguagem, tanto escrita quanto nas relações interpessoais e no desenvolvimento mental da criança. Concebendo-se a linguagem na sua relação com o contexto sócio-cul tural, foram buscadas como referencial teórico as noções de compe tência comunicativa de Dell Hymes bem como noções de atos de fala, conforme são apresentadas por Searle.

Acredita-se que tais postulados teóricos serão ú teis na análise da interação verbal não só entre a professora e os alunos como também dos alunos entre eles mesmos. Para tanto, utili za-se a etnografia, mais especificamente da etnografia da fala co mo sugerida por Dell Hymes e utilizada por vários autores entre os quais McDermott e Brice-Heath.

III - METODOLOGIA

A pesquisa realizada sobre a interação verbal na sala de aula e que culmina com esta dissertação integra o subprojeto Etno e Sociolinguístico de Santa Cruz de Goiás desenvolvido pelo Museu Antropológico da UFG. Desse subprojeto fazem parte, também, dois outros estudos que juntamente com esta dissertação poderão aclarar aspectos linguísticos a serem tratados em curso de atualização de professores (segunda etapa do referido subprojeto).

Como já foi dito, a pesquisa em questão foi realizada em uma escola pública da cidade de Santa Cruz de Goiás a 130 Km de Goiânia. Teve como objetivo descrever e analisar a interação verbal em sala de aula, de modo a fornecer subsídios a professores sobre as implicações e importância da linguagem nas relações sócio-interacionais inerentes à sala de aula.

A fase exploratória da pesquisa teve início na primeira semana de fevereiro de 1989, com uma visita ao Diretor da única escola de 1º grau (1ª fase) da cidade supracitada. Esta visita teve por finalidade expor ao dirigente da escola a intenção de se realizarem estudos naquele estabelecimento escolar e obter a sua aquiescência. Diante de seu acatamento à pesquisa, foi-lhe solicitado que viabilizasse um encontro da pesquisadora com as professoras de 1ª série para que, mediante a exposição do trabalho

pretendido, fosse obtida a aceitação da proposta de pesquisa em sua sala de aula. Neste encontro, ficou definida a classe da Professora Rosa¹ como campo de investigação, já que era a turma com maior número de alunos a iniciar seu processo de escolarização.

O universo de pesquisa foi uma classe de 1ª série de escolas públicas, composta de uma professora e 32 alunos no início do ano, e de 28 crianças a partir do 2º semestre. A opção pela 1ª série de 1º grau deveu-se ao fato de se tratar do início da educação escolar, muitas vezes, o primeiro contato da criança com o processo educativo formal.

A pesquisa foi realizada durante o ano letivo de 1989, ou seja de 15 de fevereiro a 5 de dezembro. A tomada dos dados se deu uma vez por semana, cobrindo todo o dia escolar, desde a entrada das crianças em sala até sua saída.

É preciso esclarecer que no período compreendido entre 25 de abril a 26 de junho, a professora titular da sala afastou-se do trabalho, para gozo de licença-prêmio, sendo, então, substituída por outra professora não integrante do quadro da escola. Os dados concernentes a esse período não constituíram objeto de análise tendo em vista tratar-se de professora alheia à escola. Não se ignora, no entanto, que este trabalho daria a possibilidade de comparação entre a interação das crianças com uma e outra professora. Contudo, optou-se pela análise de dados colhidos com a professora titular da turma que ficou dois meses e dez dias no 1º semestre e todo o segundo semestre na regência da classe.

O principal cenário da coleta de dados foi a sala de aula tomada como comunidade de fala. Não se desconhece a impor

1 - Nome fictício.

tância e a riqueza de uma investigação que abranja a busca de padrões sócio-culturais e linguísticos na comunidade como um todo. Acredita-se, no entanto, que, sendo a educação escolar uma das práticas sociais existentes, tais padrões nela se manifestam com frequência e intensamente.

Para fazer este estudo buscou-se como opção a pesquisa qualitativa na sua abordagem etnográfica¹. O objetivo do estudo é o de evidenciar as relações sócio-interacionais que se estabelecem pelo discurso no espaço sala de aula e a vinculação dessas com o desempenho escolar.

Não se ignora que variáveis de natureza diversas operam nos resultados escolares. Este trabalho, contudo, pretende mostrar o papel da linguagem no processo sócio-interacional na sala de aula e seus desdobramentos para a aprendizagem.

A escolha da pesquisa etnográfica foi direcionada pela própria natureza do estudo, face aos seguintes pressupostos:

- a investigação do comportamento verbal requer a coleta de dados em situações concretas de interlocução;

- o estabelecimento de regularidades e de significados do comportamento sociolinguístico são tecidos paulatinamente, exigindo-se assim uma busca prolongada de dados no próprio campo;

1. O tipo de etnografia utilizado pode-se enquadrar no denominado microetnografia. Segundo Ogbu (1980), este tipo de etnografia focaliza eventos de sala de aula ou de projetos educacionais que buscam mostrar que a interação (verbal ou não verbal) entre professores e alunos é um determinante crucial no desempenho acadêmico das crianças principalmente de classes desfavorecidas. A unidade deste tipo de estudo microetnográfico é a interação ou intercâmbio comunicativo durante uma atividade em sala de aula [e] ... mostra como as condições linguísticas podem contribuir para a falha escolar".

- necessidade de apreensão de maior número possível de dados para que se chegue à compreensão dos significados estabelecidos, bem como dos valores e intenções subjacentes ao comportamento manifesto.

A indicação da etnografia como abordagem da pesquisa pode ser apontada, ainda, se se concorda com a seguinte argumentação de Rockwell (s/d):

" A atividade central da etnografia é a construção de conhecimentos e através deles apontar novas possibilidades de relação com a escola e o trabalho docente".
(Rockwell, s/d:19).

A abordagem de pesquisa adotada foi especialmente a etnografia da fala que é assim definida por McDermott (1977b):

" Uma etnografia da fala tenta descrever o que uma pessoa como falante e ouvinte precisa saber para fazer sentido (make sense) como membro numa comunidade de fala. Seu propósito é detalhar habilidade no processo de comunicação.
(McDermott, 1977a; 154).

Na coleta de dados etnográficos foram utilizados os seguintes instrumentos básicos: observação com registro cursivo, gravação em fita cassete e entrevista com a professora, e o diretor da escola.

As gravações tiveram início após alguns dias de observação, minimizando, assim, os constrangimentos com as situações novas na sala. Para introduzir o gravador como instrumento auxiliar foi feito um acordo prévio com a professora. Pretendeu-se gravar as conversas das crianças entre si, contudo, esta iniciativa pouco auxiliou no trabalho. Os ruídos de carteiras arrastadas, conversas concomitantes de mais de um grupo de alunos, e até mesmo

barulho de veículos pesados, passando na estrada a alguns metros da escola, prejudicaram a qualidade da gravação. Este instrumento foi útil no registro da fala da professora, que sobressaía às demais.

Os tópicos da entrevista foram selecionados com vistas a aclarar ou confirmar categorias de análise.

Para se chegar à análise dos dados etnográficos foram feitas exaustivas leituras dos protocolos e à luz da teoria, anotados à margem das folhas de protocolo os tipos de interação verbal em ocorrência. Fez-se após esta primeira sistematização de dados, um resumo com os padrões evidentes e levantaram-se as categorias e sub-categorias de análise, sempre à luz do referencial teórico.

Na análise dos dados, alguns recortes de aula foram utilizados mais de uma vez, visto revelarem mais de uma sub-categoria.

Ao longo da coleta de dados foi feita uma revisão bibliográfica.

Neste capítulo, buscou-se a apresentação dos procedimentos utilizados na pesquisa de campo. O capítulo seguinte dedicar-se-á à descrição e análise dos dados coletados.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados aqui empreendida está reunida em quatro grandes categorias, a saber: concepção de linguagem; o estilo sócio-interacional da professora com seus alunos e os enunciados desses dirigidos à professora; o estilo sócio-interacional dos alunos entre si e competência comunicativa.

De cada categoria são descritas várias subcategorias em torno das quais se processam a descrição e análise dos dados.

As falas dos interlocutores na sala de aula foram transcritas como pronunciadas. Para indicação de ênfase ou acento forte das palavras, utilizou-se a forma de registro sugerida por Marcuschi (1986):

" Quando uma sílaba ou palavra é pronunciada com ênfase ou recebe acento mais forte que o habitual, indica-se o fato escrevendo a realização com (letras) maiúsculas".
(Marcuschi, 1986:12)

Todos os nomes de pessoa e da escola são fictícios.

4.1. Concepção de Linguagem

A constatação da concepção de linguagem que permeia a interação verbal na sala de aula constitui uma categoria importante na análise desta interação entre professores e alunos, visto que pode aclarar discursos ali proferidos.

Conforme ficou explicitado em capítulo anterior, a linguagem, por sua natureza, apresenta as seguintes características que serão tomadas como subcategorias para analisar que concepção de linguagem subjaz às práticas de sala de aula e à interação verbal que ali ocorre:

. a linguagem é uma atividade sócio-histórica cuja função primária é a comunicação, a inter-relação entre os homens no processo de trabalho. Realiza-se na enunciação dialógica, eu e o outro, em um contexto de produção concreto e heterogêneo. Pela linguagem o homem transforma a si mesmo, bem como o mundo natural e social. " Com a linguagem o falante age sobre o ouvinte constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala" (Geraldi; 1984:43);

. a linguagem é constituída de componentes inter-relacionados e, assim sendo, é realizada e apreendida na sua totalidade, em um meio social organizado;

. a comunicação requer significado compartilhado. O significado componente da palavra é polissêmico; sendo que o contexto determina, por assim dizer, a significação da palavra;

a linguagem tem funções sócio-culturais, comunicacionais e pragmáticas;

. a linguagem é fundamental na formação do pensamento, da consciência e da identidade do sujeito.

À luz, portanto, das características anteriormente expostas, são analisados os dados etnográficos, procurando evidenciar a natureza da linguagem que permeia a interação verbal na sala de aula em estudo. Retomando, pois, a primeira categoria, afirma-se que:

A linguagem é uma atividade sócio-histórica, cuja função primária é a comunicação, a inter-relação entre os homens no processo de trabalho. Realiza-se na enunciação dialógica (eu e outro), em um contexto de produção concreto e heterogêneo. Pela linguagem o homem transforma a si mesmo, bem como o mundo social e natural. " Com linguagem o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pre-existiam antes da fala" (Geraldi, 1984:43).

A sala de aula é um espaço de trabalho e, portanto, de interação, e de intercâmbio entre os atores envolvidos nas atividades produtivas que ali acontecem. Do exposto, pode se afirmar que a escola e a sala de aula constituem ambientes em que a linguagem é sempre predominante, aliás é quase impossível pensar em uma sala de aula, pelo menos do modo como é conhecida, sem a linguagem. Ao contrário, concebe-se a sala de aula como um espaço permeado pela linguagem em suas diversas modalidades e, em particular, nas modalidades oral e escrita. Pressupõe-se um ambiente onde ocorra a linguagem plena, dinâmica, linguagem como manifestação da vida real, como reflexo das relações sociais concretas dos homens.

Desafortunadamente, no entanto, na sala de aula objeto deste estudo, constatou-se, por parte da professora uma linguagem que se distancia daquela concebida para uma sala escolar onde as crianças devem, além de desenvolver seu repertório comunicativo, ampliar sua competência comunicativa e adquirir a linguagem

na sua modalidade escrita.

Na sala de aula em questão, os atos de fala da professora são majoritariamente restritos e limitados a explicações rápidas da matéria de estudo, ao direcionamento das crianças para execução de tarefas e ao controle disciplinar dos alunos.

Desta forma, as palavras da professora não a distinguem como autora de seu discurso; não se percebe uma interlocução dinâmica, plena na qual o falante se mostra através de sua linguagem e o ouvinte "veja" pelas palavras a realidade concreta e percebe a linguagem nas relações sociais, como mediadora da consciência de um indivíduo com a do outro. Pode-se dizer, também, que a professora se manifesta pelo discurso de uma maneira impessoal.

Na verdade, as elocuições da professora estão contidas no objeto de estudo, no controle disciplinar dos alunos e em respostas às perguntas das crianças, geralmente, acerca dos exercícios escolares. Predomina uma linguagem neutra, vinculada à metalinguagem, isto é, à linguagem que fala da linguagem. Desta forma, afigura-se-nos que a professora não se define como o EU da interlocução, não se mostra pela linguagem um indivíduo concreto que atua no mundo real dos homens e da natureza. Molda seu discurso pelo pré-estabelecido, e por aquilo que vem prescrito nos livros didáticos. A consequência imediata disso é a sua impossibilidade de ajudar seus alunos a tornarem-se autores verdadeiros de seus discursos.

Os recortes de aula que se seguem demonstram o tipo de discurso predominante na sala de aula:

RECORTE 1 - 19/09/1989

A professora dirige-se à classe:

- Sentem-se direitinho - conserta a postura de algumas crianças e diz aos alunos, apontando um dos cartazes afixados no quadro:

- Tem mais de um mês que nós estamos nesse "eme" e na hora do ditado nada. Hoje vamos passar para o "ene" que se parece com o "eme", mas é "ene".

Escreve a letra maiúscula e também minúscula no quadro. Aponta as sílabas em um cartaz e faz a leitura, que é seguida pelas crianças. Dirige-se, então, a essas:

- Pãra. Não tem a sílaba "nu", não e tem gente lendo - Escreve esta sílaba no quadro e repete a leitura das sílabas. Volta-se para os alunos:

- É "ene", o "ene" de nabo.

RECORTE 2 - 17/03/1989

As aulas iniciam-se com uma oração e em seguida a professora volta-se para os alunos:

- Vamos cantar? - De pé todos entoam uma canção de saudação à professora e aos colegas.

Instantes depois, a professora dirige-se para o quadro e escreve de 0 a 6. Aponta cada numeral e a classe, em coro, faz a leitura, repetindo duas vezes cada um deles.

A professora chama pelo nome a criança que deve ler os numerais.

Em certo momento, uma criança lê junto com a outra cuja participação foi solicitada. Um aluno reclama:

- Tia, o Saulo está falando junto. A professora não lhe dá atenção, prossegue, chamando outra criança para leitura.

Pede a participação de Salete. A menina nada diz. A professora dirige-se, então à classe:

- Salete não sabe, outro leia. Chama, então, mais um a luno.

A seguir, volta-se para a classe dizendo:

- Vamos para frente. Indaga:

- Que numeral vem agora?

As crianças respondem:

- Sete.

A professora acrescenta:

- É fácil. É assim o sete (traça-o no quadro duas vezes).

Em seguida passa a chamar os alunos para escreverem no qua dro.

Amélia vai à lousa e escreve o numeral sete muito peque no. A classe ri.

A professora intervém.

- Está pequeno, mas está certinho.

Observando que uma criança está lanchando fora da hora, adverte-a:

- Você já está comendo! Deixa para a hora do recreio. A seguir, ensina o traçado do numeral oito.

Pelos recortes 1 e 2 pode-se verificar que não há diálogo entre a professora e as crianças. Sua elocução é restrita e limitada ao conteúdo e ao procedimento didático adotado. Não se constata uma elocução dinâmica que convide o interlocutor a expor o seu discurso, o seu saber, a sua compreensão sobre aquilo que es tá sendo tratado. A linguagem da professora é linear e pouco ex pressiva pois, como já se disse, está circunscrita à metalinguagem

e moldada pelo pré-estabelecido.

É cabível comentar, referindo-se ao recorte 1, o esforço da professora no sentido de as crianças fixarem a letra " e ne":

- É o ene de nabo (palavra sugerida pela cartilha).

Pode-se, contudo, afirmar que seu esforço é pouco produtor, já que, por um lado, a linguagem apresenta-se fragmentada em letra que nada representa para o falante de língua materna e, por outro lado, a professora utiliza um signo linguístico sem que busque saber se as crianças lhe atribuem significado ou sentido.

Desta forma, fica perceptível que a professora no ensino de leitura dá prioridade à forma e não ao significado. Em síntese, pode-se dizer que os atos de fala da professora são unidirecionais e não dialógicos, já que o diálogo estabelecido não comporta " perguntas e respostas, asserções e réplicas " (Marcuschi, 1986:14) e a comunicação não implica em construção e interpretação de significados.

Reportando ao excerto 2 pode-se afirmar que também no ensino da Matemática o significado não constitui centro de atenção da professora. Sua preocupação está na forma, como se constata na introdução do numeral 7 - recorte 2.

Outro fato que muitas vezes ocorre na linguagem da professora diz respeito à falta de explicitação quanto ao seu interlocutor, isto é, sem focalizar um interlocutor específico:

RECORTE 3 - 09/11/1989

Após a leitura de sílabas no quadro, a professora diz às crianças:

- A tia vai passar uma copiazinha - Põe-se a entregar um caderno aos alunos.

Diz sem definir a quem se dirige e sem dar qualquer expliação:

- Não suja o caderno.

Enquanto as crianças fazem a tarefa (cópia) vão anunciando aos colegas quantas linhas do caderno já preencheram.

A professora diz:

- Trabalhar em silêncio.

Terminada a tarefa (cópia de sílabas), a professora e as crianças cantam. Os alunos alteram a voz. A professora adverte:

- Gritando demais, né? E a tia aqui do lado! (Refere-se a outra sala de aula).

RECORTE 4 - 28/11/1989

Enquanto a professora pede a leitura individual na cartilha, algumas crianças levantam-se de seus lugares e vão até a carteira do colega. A professora adverte:

- Olha o passeio! Cada um no seu lugar.

Às 10h 15 min, a professora distribui uma folha com o desenho de um pato para as crianças colorirem.

Em certo momento diz em voz alta:

- Põe o nome na folha se não depois não sabe de quem é a folha.

Os dados etnográficos apontam que o conteúdo viven
cial das crianças, suas experiências sociais, os fatos relaciona
dos à escola, à comunidade ou à própria sala de aula não suscitam
interlocução da professora com os alunos, tampouco servem de ponto
de partida para a sistematização da matéria de estudo.

Para ser fiel aos dados, é preciso apresentar o úni
co segmento de aula em que a professora, ao tratar um conteúdo
matemático, refere-se a um fato da vida concreta.

RECORTE 5 - 05/12/1989

É dia de prova final de Matemática. Apenas Saulo não
terminou a sua prova.

O menino dirige-se à professora:

- Como é esse aqui?

A professora diz:

- Se você não sabe, não vou ensinar. Não ensinei para
ninguém, não vou ensinar p'ra você! - Indaga, no entanto:

- Uma dúzia quanto é?

O menino responde:

- Dez.

- Quando você vai comprar uma dúzia de ovos, eles lhe
dão dez, é?

- Doze.

E meia dúzia quanto é?

- Sete.

- É?! Quando você vai comprar meia dúzia de ovos lhe dão
sete?

- Não, seis.

Em alguns momentos é o silêncio da professora que tem lugar na sala de aula, como se observa nos seguintes fragmentos de aula:

RECORTE 6 - 21/02/1989

A professora distribui a figura de um coelhinho para as crianças colorirem.

Maria dirige-se a ela:

- Tia, a orelhinha do meu é azul. - A professora não responde.

Outra criança mostra-lhe o que já fez. A professora não compartilha.

RECORTE 7 - 14/08/1989

Após escrever de 1 a 29 no quadro-giz, a professora pede a leitura individual das crianças, que devem ir ao quadro apontar o número e dizê-lo. Neste instante a professora senta-se em uma carteira ao lado de Daniel Carlos que traz consigo um pedaço de plástico grosso e o faz de prisma. Dá-o à professora dizendo:

- Olha tia, como fica tudo "escanchelado"!

A professora olha através do objeto, entrega-o ao menino sem nada dizer.

RECORTE 8 - 28/11/1989

A professora distribui uma folha com a figura de um pato para as crianças colorirem.

- Às 10h 35 min, um aluno pergunta:

- Tia, já é p'ra guardar tudo?

A professora não responde.

RECORTE 9 - 14/08/1989

A professora distribui às crianças uma folha de exercícios que inclui um ditado. Após ler o cabeçalho aponta a folha aos alunos dizendo:

- Aqui está escrito ditado.

A seguir, passa a ditar sílabas uma por vez, indicando em que linha da folha grafá-las.

Edson chama a professora:

- Vem cá, tia - Não é atendido. Insiste:

- Eu não sei qual não.

A professora entende que o menino não sabia em que linha deveria escrever. Ela mostra-a à criança que, no entanto, parece estar se referindo à sílaba ditada, pois fica olhando para a professora, mas nada diz. A professora olha a tarefa do menino e também nada diz.

Na verdade, a professora e a criança não se entenderam. A criança usa a linguagem não-verbal (olha para a professora), porém não se arrisca a usar a linguagem oral, pedindo esclarecimentos.

Nem mesmo nos instantes finais da aula, quando os alunos já concluíram as tarefas e estão aguardando o sinal indicativo do fim do dia escolar, a professora estabelece diálogo com as crianças, pelo contrário, exige que os alunos fiquem quietinhos e, por vezes, faz ameaças no caso de rompimento da norma previamente estabelecida.

RECORTE 10 - 09/11/1989

Às 10h 50 min, a professora junta seus materiais ajuda da por uma aluna. As crianças também reúnem os seus. Algumas brincam na sala escorregando-se pelo chão.

Às 10h 53 min, a professora dirige-se à classe:

- Quem já terminou fica sentadinho, quietinho.

Às 10h 55 min, volta a falar com a classe:

- Vamos ficar sentadinhos, se não passo mais tarefa.

Às 11 horas, dá-se o fim das aulas e as crianças saem.

O silêncio das crianças frente a perguntas feitas pela professora é um dado que, também, aparece nas aulas observadas:

RECORTE 11 - 14/08/1989

Após a leitura em grupo de famílias silábicas dispostas no quadro, a professora pede leitura individual:

- Só você Gabriela, a família do "ba". - A menina diz as sílabas e depois a classe toda o faz.

Profª - Leia para a tia, Daniela, que letra é essa? (Aponta no quadro). A menina não diz nada. A profª. insiste:

- Leia para nós? - A menina continua calada.

Dirige-se então a Elisabeth:

- Que letra é essa? - Não há resposta. - Edson, que letra é essa, continua a profª - O menino não diz nada, chama Carlos. Também Carlos não responde. Chega a vez de Saulo que diz:

- Não dou conta.

Após a profª chamar outra criança, Carlos se põe a dizer o nome da letra solicitada. Edson lhe diz:

- Por que você não disse?

Nota-se por esse excerto que as crianças não se ariscam a emitir uma resposta à pergunta da professora, optam pelo silêncio sem tentar dizer o que lhes ocorre no pensamento. Somente Saulo consegue exprimir-se, dizendo: " - Não dou conta ".

No tocante à inter-relação entre as crianças fica evidente que é prejudicada pela disposição das carteiras: sempre em filas simetricamente separadas. Por outro lado, a própria professora, muitas vezes, impede as trocas linguísticas entre os alunos, até mesmo nos momentos em que a interlocução não acarreta nenhum prejuízo ao andamento da aula, tais como, quando as crianças estão colorindo figuras ou fazendo cópia de sílabas ou numerais. Desta forma, passa despercebido para a professora que a interlocução é um meio de desenvolvimento da própria linguagem, de troca de experiências entre os indivíduos e, ainda, é um meio de aprendizagem.

Por não se pautar por esse entendimento, a professora faz observações como as que se seguem:

RECORTE 12 - 21/03/1989

Às 9h 40 min a professora distribui uma figura para as crianças colorirem. As crianças fazem o trabalho. Daniel Carlos dirige-se a Mariana:

- Mariana não precisa passar guspe(cuspe), não.
- A professora intervém:
- É bom desenhar caladinho para descansar.

RECORTE 13 - 04/04/1989

Após a leitura de sílabas e de algumas palavras escritas no quadro, a professora distribui uma folha para as crianças fazerem cópia.

Flávia começa a fazer a tarefa e também a conversar. A professora adverte:

- Flávia, trabalhar com a mãozinha e não com a boca.

RECORTE 14 - 09/11/1989

As crianças fazem, em classe, cópia das sílabas. Enquanto executam a tarefa, alguns alunos vão dizendo aos colegas quantas linhas já preencheram. Em certo momento começam a falar alto. A professora adverte:

- Trabalhar em silêncio.

RECORTE 15 - 28/11/1989

Após a atividade de leitura de numerais escritos no quadro-giz, a professora diz aos alunos:

- Vamos fazer a tarefinha. A última folha do caderno.

Em seguida adverte:

- Pode resolver a tarefa, mas em silêncio. Cada um fazendo a sua tarefa. Psiu! Cada um fazendo a sua tarefa. - repete.

Em dia de prova a professora impõe rigorosamente o silêncio do discurso das crianças:

RECORTE 16 - 05/12/1989

A professora distribui a folha de prova e recomenda:

- Não é pra fazer agora.

Em certo momento diz:

- Vamos começar.

Uma criança indaga.

- Pode começar, tia?

- Vamos começar a escrita. Boca fechada, responde a professora.

Volta-se para um aluno dizendo:

- Calado, tá? Senão passo você lá p'ra frente agora mesmo.

Outra propriedade da linguagem que merece atenção em uma análise como a empreendida neste estudo diz respeito ao significado na comunicação. Esta subcategoria pode ser assim explicitada:

A comunicação requer significado compartilhado. O significado, componente inalienável da palavra, é polissemico sendo que o contexto determina, por assim dizer, a significação da palavra.

Na sala de aula objeto desta análise, há evidências de eventos de fala nos quais a professora e os alunos não compartilham o significado das palavras e enunciações:

RECORTE 17 - 28/11/1989

Após trabalhar com os numerais no quadro-giz a professora diz à classe:

- Vamos fazer a tarefinha. A última folha do caderno.
- Passa a distribuir o caderno das crianças chamando-as até a mesa.

Uma criança ao pegar o caderno pergunta aos colegas:

- É de numerais?

Kênia pega seu caderno e abrindo-o, em uma página, indaga:

- É essa?

A professora responde:

- Não presta atenção não? Eu não disse que é a última, ainda vem perguntar?!

A análise deste excerto demonstra que as crianças não compreenderam a indicação feita pela professora em relação ao exercício a ser realizado. Ela diz:

" - Vamos fazer a tarefinha. A última folha do caderno".

A professora não percebeu que a construção frasal utilizada podia não ser entendida pelas crianças, já que a expressão adequada seria: é a última folha em que escrevi.

As crianças não compreendem a que exercício a professora se refere, uma delas indaga ao colega se a tarefa em causa consiste em numerais, e logo depois Kênia mostra à professora uma dada folha do caderno para verificar se se trata do exercício nela escrito.

Observando-se o contexto e analisando-se as palavras da professora para indicar qual a tarefa a ser feita, consta-se que ela remete as crianças para a última folha do caderno. No entanto, não se trata da derradeira folha do mesmo e sim da última

tima folha do caderno a qual ela, professora, utilizou para escrever os exercícios a serem feitos. Desta forma, as crianças não partilharam do significado dado pela professora ao enunciado: " a última folha do caderno".

Outro fragmento de aula pode ilustrar as afirmações que se fizeram:

RECORTE 18 - 12/05/1989

Hoje é o dia da prova final de Matemática. A professora lê a ordem da questão B da prova:

- Pense e efetue.

Uma criança exclama:

- Pense?!

Vê-se pela entoação exclamativa da criança que ela não atribui significado à palavra pense no contexto em que aparece.

Alguns outros fragmentos de aula podem evidenciar o fato de a professora não trabalhar o significado das palavras:

RECORTE 19 - 04/04/1989

A professora dirige-se às crianças.

- Agora prestem atenção. Vamos recordar a letra " ce ".

- Escreve no quadro esta letra quatro vezes e, em seguida, as sílabas ca,co,cu. Faz a leitura que é repetida pelas crianças.

Em seguida, diz à classe:

- Vamos ver se damos conta de outra coisa. Escreve, então, no quadro as palavras cacau, cuca, cuia e coco. Aponta

cada sílaba, pronuncia-a e as crianças as repetem.

- Vamos ler tudo agora diz a professora que pronuncia as palavras, silabando-as e as crianças a acompanham repetindo as sílabas.

Nota-se neste recorte que a professora tenta introduzir a leitura de palavras, porém, recai nas sílabas e não explicita ou busca entre as crianças o significado das palavras que escreve no quadro.

É curioso, também, notar a linguagem da professora ao iniciar com as crianças a escrita de palavras:

" - Vamos ver se damos conta de outra coisa".

Escreve, então, as palavras no quadro sem usar a expressão linguística adequada que no caso é o signo palavra. Pela maneira como as palavras foram tratadas, elas tornam-se "coisas", mesmo, pois sem significado deixaram de fazer parte da comunicação humana. Desta forma passa despercebido pela professora que o compo nente fundamental da palavra é o significado sem o qual se torna um som qualquer, sem valor algum para linguagem.

O recorte, a seguir, também evidencia que o centro de atenção da professora no ensino de leitura é a forma, não lhe o correndo que ler é buscar significado e, também que o significado é o atributo fundamental da palavra.

RECORTE 20 - 20/10/1989

Após o recreio a profª continua a escrita que havia iniciado. Escreve: panela, papai, pipoca, pipa, papa, piada, pepino.

Enquanto escrevia a palavra papai, uma criança exclama, com entoação de surpresa e alegria:

- Nossa! Papai!

A profª lê as palavras e as crianças acompanham-na em coro. Repete-se a leitura em coro.

Após a leitura a profª entrega um caderno às crianças com exercícios para serem feitos: cópia da letra "p", da "família" silábica "c" e das palavras escritas no quadro.

Fica evidente neste recorte que a professora não tratou as palavras em seu atributo essencial: o significado. Somente a composição gráfica delas recebem sua atenção.

Note-se que uma criança atribui significado a uma das palavras, porém, nem mesmo diante da manifestação desta, a professora passa a discutir com os alunos o significado dos signos linguísticos grafados no quadro.

Os recortes, a seguir, evidenciam a falta de comunicação partilhada (miscommunication) entre a professora e as crianças.

RECORTE 21 - 09/11/1989

Nesta aula, as crianças resolvem exercícios de matemática no caderno. A professora diz a ordem do 3º exercício:

- Vocês vão desenhar na placa de trânsito os elementos do conjunto. No um, vocês vão desenhar um elemento do conjunto, no sete, sete elementos do conjunto.

Fabíola pergunta:

Alimentos?

A professora responde:

- Alimentos?! Alimentos?! Pode ser qualquer coisa, desde que seja o tanto do número.

No dia da prova final de matemática fica patente que a professora não trabalhou com as crianças o significado, o conceito matemático, da palavra "elemento". O segmento de aula a seguir o demonstra:

RECORTE 22 - 05/12/1989

A professora faz a leitura do enunciado da questão E da prova:

- Faça a correspondência e complete com igual (=) ou diferente (\neq).

Acrescenta:

- Vocês vão olhar os conjuntos e ligar os elementos. O 1º aí, 3 e 3. Liga os elementos, depois põe o sinal de igual ou diferente.

Corrigindo um aluno, diz em voz alta:

- Os ELEMENTOS. Vamos fazer a correspondência. - Reprende outro aluno:

- Vira p'ra frente. - Continua falando com a classe: O primeiro, o de cima né, o primeiro.

Um aluno pergunta:

- Ligar no três?

A professora vai a sua carteira e lhe diz:

- Ah é? Cadê a correspondência? Ligar um conjunto no outro, elemento, no outro, aliás.

Volta-se para Fabíola:

- O primeiro, Fabíola. Ligar o 1º. O 1º está aqui no fim? VIRA P'RA FRENTE FABÍOLA.

Indaga da classe:

- Já ligaram? - Passa pela carteira de uma criança e

lhe diz:

- Não é para ligar o numeral, não. É para ligar os ele
mentos. Os elementos, Saulo. Vira para frente Saulo.

Volta-se para Carlos:

- Ligar os elementos: Não é assim não. Onde você apren
deu isso? Ligar os elementos de um conjunto com os do outro.
Não foi isso que nós aprendemos?

Nota-se neste fragmento de aula que várias crianças não sabem, não têm internalizado o conceito da palavra elemento (do conjunto) e, por isso, não são capazes de resolver a questão.

Faz-se notar que Fabíola citada no recorte anterior (21), também, tem dúvidas quanto à maneira de resolver o quesito da prova. Fica, assim, evidente que o significado de elemento do conjunto não ficou devidamente claro para as crianças desta classe.

A falta de comunicação partilhada é mostrada neste outro fragmento de aula:

RECORTE 23 - 26/09/1989

Neste dia as crianças fazem prova bimestral de matemá
tica.

A primeira questão da prova consiste em preencher lacuu
nas de uma sequência numérica. A ordem é completa. Em segu
da vem:

1 ___ 3 ___ 5 etc.

A professora passa pela carteira de Kênia e exclama:

Êh! Kênia! Que é isso aqui?

A criança responde.

- Não sei.

Ah! Você escreve e não sabe? Pode apagar. Qual o número que vem depois do 1?

- Três.

A professora diz com entoação de ironia:

- Ah é?! Depois do 1 é 3?

Ah é?! Você conta 1, 3, é assim?

A análise deste fragmento leva à conclusão de que a professora e a criança têm como referência, dados diferentes. A professora indaga qual numeral que vem depois de 1 na sequência numérica; Kênia, no entanto, se atém aos numerais escritos na folha e assim responde 3, já que é esse numeral que vem impresso depois do 1. Na verdade, a criança não entendeu a ordem do exercício e a professora não percebeu que ela e a aluna, na conversação, referem-se a dados diferentes.

Outro fato da linguagem que passa despercebido pela professora diz respeito ao caráter polissêmico da palavra. Parece não haver por parte da mesma o entendimento de que ao lado de um sentido individual, comum a todos, historicamente constituído, a palavra contém um sentido que se refere a aspectos ligados a uma situação particular a às vivências afetivas do sujeito.

RECORTE 24 - 14/08/1989

A professora distribui uma folha de tarefa aos alunos.

Uma criança indaga:

- Tia, você não colocou o nome (As crianças estão acostumadas a receber folhas de exercício já com seu nome escrito).

A professora responde:

- Vocês não sabem escrever o nome? Já é hora de vocês saberem escrever o nome.

Se se atenta para a experiência das crianças desta classe com relação ao ato de escrever, constata-se que a vivência delas é de copiar ou escrever palavras ditadas, sem nenhuma função. Neste fragmento de aula, no entanto a professora requer a escrita funcional - escrever o nome para identificação - exigindo que as crianças grafem seu nome sem modelo (como é o caso da cópia) ou sem que lhes sejam ditadas as sílabas.

Assim sendo, saber escrever para a professora tem um sentido diferente daquele com o qual as crianças estão habituadas.

Outra característica da linguagem tomada pelo estudo e enfocada é a de que:

A linguagem é constituída de componentes inter-relacionados e, assim sendo, é realizada e apreendida na sua totalidade em um meio social organizado.

A compreensão desta característica da linguagem é fundamental para o professor de crianças que se alfabetizam, pois pode nortear de maneira decisiva o trabalho docente. Se a linguagem é realizada e apreendida na sua totalidade, torna-se artificial, anti-natural, fragmentá-la em pequenas partes como sílabas ou letras. Na verdade, o trabalho com aprendizes da linguagem escrita deve realizar-se no processo discursivo, tal qual ocorre na

aprendizagem da linguagem oral, observadas as suas especificidades.

Não obstante a linguagem ter como característica a inter-relação de seus componentes, a concepção de aquisição de linguagem escrita que permeia o ensino na sala de aula objeto deste estudo é a de que a aprendizagem dessa modalidade de língua ocorre quando se fragmenta a língua em letras e sílabas as quais devem ser repetidas para ser memorizadas, devem ser copiadas para que não haja esquecimento.

Seguem alguns recortes de aula que evidenciam a fragmentação da linguagem:

RECORTE 25 - 28/11/1989

A professora solicita de Cláudia a leitura de uma página na cartilha. A menina tropeça na palavra nada. A professora diz:

- NA DA - Em seguida soletra outras palavras para a menina e acrescenta:

- Não vai sair dessa lição, não? Não tem tempo p'ra estudar em casa, não é?

RECORTE 26 - 21/03/1989

Às 9h 45 min termina o recreio. A entrada das crianças na sala se dá por fila, primeiro das meninas, depois dos meninos. A professora escreve as vogais no quadro-giz e dirige-se às crianças:

- Estas são as vogais minúsculas. Minúsculas, vocês já sabem o que é. É pequena.

Em seguida vai apontando cada letra e as crianças vão dizendo-as, repetindo duas vezes cada uma.

A professora diz:

- Hoje vamos casar as vogais.

Escreve "ai". Flávia exclama: - É bonito, tia!

A seguir, faz a leitura dos ditongos formados, ou melhor não os lê como ditongo.

Pode-se comentar deste excerto por um lado, o conceito incorreto de letra minúscula ensinado pela professora e por outro, a contradição de seu discurso (- Vamos casar as vogais) e a leitura dos ditongos formados (separando-se as vogais), o que implica numa concepção inadequada do próprio conteúdo que está ensinando.

RECORTE 27 - 20/10/1989

A professora toma das crianças a lição individual de uma página da cartilha.

Kênia é chamada. A professora aponta uma palavra e a criança diz:

- Fa.

A professora indaga:

Que mais?

A menina de pé torce a toalha da mesa, olha para a cartilha, para a professora e nada diz. A professora então diz a outra sílaba da palavra - "da". Aponta outra palavra. A menina fica quieta. A professora repreende:

- Kênia, Kênia, não estuda, não é? Em seguida diz a palavra da lição.

Algumas vezes, a professora fragmenta seu discurso para chamar a atenção de alunos, como é o caso do excerto que se segue:

RECORTE 28 - 26/09/1989

Hoje é dia de prova bimestral de Matemática. A professora lê e explica cada quesito. Quando da segunda questão diz:

- Letra B. Escreva de 3 em 3. Já está começado com o numeral 1. Vamos continuar. - Repete a ordem do exercício:

- Escreva de três em três. Já está começado, acrescenta. Letra B ... - Repreende uma aluna:

- Olha para a sua avaliação Heliana - retoma a explicação do quesito da prova.

Já está começado, tem o 1 - Vamos continuar. Depois do 1 vem o ...?

As crianças dizem:

- Dois.

A professora fala com entoação de ironia:

Ah é?! De três em três, depois do um vem DOIS?

Uma criança responde.

- É três.

A interrupção feita pela professora na explanação do quesito B da prova faz com que sua explicação fique fragmentada, levando as crianças a perderem o significado do enunciado da questão. Assim é que quando a professora retoma a explicação do quesito da prova e indaga das crianças, "depois do um vem ...?" os alunos prontamente respondem dois, tendo como referência a sequência numérica e não a contagem de três em três.

As crianças demonstram ter apreendido a linguagem fragmentada:

RECORTE 29 - 14/08/1989

A professora distribui uma folha de tarefa para os alunos. Saulo lhe diz:

- Tia, não sei escrever meu nome não.

Helena vai à carteira do colega para ajudá-lo na escrita de seu nome. Comenta, então, com Daniel Carlos:

- Ele não sabe escrever nem o "esse".

RECORTE 30 - 09/11/1989

Enquanto a professora toma a lição de um aluno, Kênia pede a Lúcia que lhe faça uma tarefa. Lúcia, então, grava em uma folha de caderno as vogais e uma família silábica.

RECORTE 31 - 19/09/1989

Enquanto a professora, sentada à sua mesa, toma a lição de um aluno, Saulo e Rodrigo tentam, juntos, ler uma lição da cartilha. Olham o desenho, depreendem a primeira sílaba da palavra que vem escrita abaixo da figura e dizem a família silábica correspondente.

Outro atributo da linguagem atinente à concepção que norteia este estudo diz respeito às suas funções gerais, historicamente desenvolvidas:

A linguagem tem funções sócio-culturais, comunicacionais e pragmáticas.

A linguagem como produto histórico está a serviço de seu criador que a utiliza não só na inter-relação com outros indivíduos na vida quotidiana, mas também como meio de transmissão e recepção das experiências humano-sociais que se convertem em fator de desenvolvimento mental. O homem utiliza a linguagem, ainda, para resolver problemas/questões com que se depara no dia-a-dia.

Por pressuposto, o espaço escolar comporta o uso da linguagem tanto em suas funções sócio-culturais quanto comunicacionais e pragmáticas. Todavia, na sala de aula objeto desta análise presenciou-se o uso da linguagem sem que se explorassem as funções sócio-culturais da situação de fala. É o caso das inúmeras canções entoadas nas aulas. A professora se propõe a cantar com as crianças sob alguns pretextos, tais como:

As crianças terminam de fazer cópia. A professora diz:

" - Vamos cantar para descansar" (21/03/89)

" - Daniela não acabou (a tarefa) ainda, vamos cantar um pouquinho". (09/11/1989).

Em entrevista, quando indagada sobre os objetivos das cantigas entoadas em classe, a professora aponta alguns motivos:

" Eu gosto de cantar, sempre gostei. Não é só na escola não. Em casa, na igreja, sempre gosto de cantar. É ... na escola ... a minha intenção é, assim, me descansar, me sentir à vontade com eles (os alunos). Acho que eles também se sentem bem e proporciona um ambiente agradável, né? Para mudar de aula, eles estão cansados ..."

Tanto os dados etnográficos quanto a entrevista com a professora indicam que as canções não são exploradas como situação de ensino, como pretexto para as crianças escreverem, expressarem-se sobre as próprias canções ou para presenciarem atos de escrita da professora. Na verdade, as crianças demonstram prazer em cantar, a professora alcança assim o objetivo de " proporcionar um ambiente agradável " tal como disse. Tais momentos, porém, poderiam tornar-se valiosos instantes para enriquecer as experiências sócio-culturais das crianças, bem como motivos para situações de escrita e leitura de textos. O ensino da língua escrita, no entanto, fragmentado em letras, sílabas e palavras assume funções estritas e exclusivamente escolares e assim sendo as crianças não compreendem para que serve a escrita como o demonstra o recorte a seguir:

RECORTE 32 - 22/08/1989

A professora dá como tarefa para algumas crianças copiar no caderno por diversas vezes o seu próprio nome.

Rodrigo indaga da professora:

- Tia, é p'ra escrever no lugar que não tem nada?

- É. - responde a professora que logo depois se levanta e vai até a carteira de Rodrigo e lhe diz:

- Você quer escrever onde já escreveu, Rodrigo? Não tem jeito.

Para finalizar esta análise deter-se-á em mais um princípio da linguagem:

A linguagem é fundamental na formação do pensamento, da consciência, e da identidade do sujeito.

Graças a linguagem o homem ultrapassa a experiência sensorial, e é capaz de abstração, de estabelecer relações, de refletir sobre a realidade e sobre sua própria atividade ou seja o homem atinge a atividade consciente. Tal atividade emerge nas relações sociais e nas situações concretas de vida. Nas relações sociais, por sua vez, o homem com o uso da linguagem coloca-se como sujeito de seu discurso, mostra-se, define-se.

Infelizmente é forçoso afirmar que na sala de aula em foco, a linguagem não é concebida na sua função de formadora da consciência e de constituição da identidade do indivíduo. Tal afirmação apoia-se nas seguintes constatações que já foram expostas nas páginas anteriores:

- . a linguagem da professora está contida na metalinguagem e controles da disciplina dos alunos.

- . O discurso da professora é restrito.

- . Não há diálogos nos quais as crianças possam falar de si, de sua vida concreta, das relações que se estabelecem fora da escola, expor seu pensamento e refletir sobre a realidade e sobre sua própria vida, atitudes, crenças, valores.

O esforço envidado neste item tentou demonstrar pelo discurso da professora a concepção de linguagem ali presente. Pode-se concluir que nesta sala de aula o entendimento de linguagem distancia-se bastante da concepção adotada neste trabalho.

No próximo item será analisado o estilo sócio-interacional da professora com seus alunos e apresentados enunciados desses dirigidos à professora.

4.2 - O estilo sócio-interacional da professora com seus alunos e os enunciados desses dirigidos à professora:

O estilo sócio-interacional constatado na sala de aula configura-nos como o descrito por McDermott (1977^b) como estilo autoritário, não baseado em relações de confiança "trusting relations". As características de tal interação, estabelecidas, pela linguagem e ali presentes, podem ser assim resumidas:

- O professor mantém o predomínio do discurso;
- A fala do professor circunscreve-se em tarefas a se realizarem, em ordens a serem cumpridas e em exposição (rápida) de conteúdo a ser transmitido;
- Inexistência de entendimento mútuo do significado das inter-relações, do discurso e das ações desenvolvidas na sala de aula;
- O professor torna-se muitas vezes incongruente em seu discurso e em ações;
- O professor entende que toda ação deve ser iniciada, determinada e controlada por ele, ou em outros termos, " cada momento da criança na sala de aula é organizado pelas diretivas do professor" (McDermott op. cit);
- O incentivo à competição, a punição, repreensões e ameaças são alguns meios utilizados pela professora, a fim de garantir a atenção das crianças para as tarefas escolares, bem como para a obtenção do ambiente desejado.

A seguir, far-se-ão análises dos discursos ocorridos na sala de aula, procurando evidenciar o estilo sócio-interara

cional que ali predomina. Inicialmente, serão destacados os seguintes traços:

O professor mantém o predomínio do discurso; sua fala circunscreve-se em tarefas a se realizarem; em ordens a serem cumpridas e em exposição (rápida) do conteúdo a ser transmitido. Não fica explícito que o significado das relações sócio-interacionais seja comum ao professor e aos alunos, logo não há entendimento mútuo do significado do discurso e das ações desenvolvidas em classe.

Como foi apontado no item anterior na sala de aula objeto desta análise, o discurso do professor tem pouca função além de direcionar as tarefas que as crianças devem desenvolver e de organizar o comportamento destas na sala de aula. Não há clareza quanto ao que estudantes e professores farão juntos, do porquê desta interação, menos, ainda, daquilo que se espera de cada um frente aos objetivos educacionais. Em outros termos, na sala de aula fica disperso o significado do trabalho que se realiza e a propósito do qual as pessoas devem estabelecer interações.

Os recortes de aula, a seguir, podem elucidar o que se está afirmando:

RECORTE 33 - 22/08/1989

Inicia-se o dia letivo. As crianças e a professora fazem uma oração. Em seguida, esta senta-se à sua mesa e faz anotações. Logo após, levanta-se e escreve, no quadro, numerais de 01 a 30 separados em 4 linhas: de um a 8, de 9 a 16, de 17 a 24 e de 25 a 30. Após esta escrita, a professora dirige-se à turma:

- Guardem o caderno de desenho. - Diz a Amélia, que está com a cartilha aberta:

- Guarde a cartilha, Amélia.

Verificando que as crianças estão trazendo o livro sem encapar, adverte:

- Olhe a cartilha sem capa! ... Já foi pedido p'ra encapar - Passa pelas carteiras dos alunos e recomenda ao mesmo tempo que empurra levemente o corpo das crianças:

- Sentem-se direito para não ficar corcundas. Tem muito menino sentado corcunda aí.

- Volta-se para o quadro e, apontando a primeira fileira dos numerais, pede a leitura das crianças, aliás, pede, elas se põem a dizê-los.

RECORTE 34 - 20/10/1989

Às 8h 52 min, a professora dá por encerrado o evento de leitura individual na cartilha. Fica um instante parada, depois resolve escrever no quadro a letra "pê" maiúscula e também minúscula, seguidas da "família" silábica. À chegada do lanche, para sua ação e dizendo o nome da criança sentada na 1ª carteira de cada fila, indica a vez de os alunos irem à frente da sala para ser servidos pelas merendeiras.

RECORTE 35 - 04/04/1989

A atividade depois do recreio consiste em leitura de numerais. A professora vira-se para o quadro e escreve de 1 a 9. Logo após, aponta os numerais e inicia-se a leitura. As crianças mencionam o numeral dez. A profª diz:

- Não tem o numeral 10, não. Agora que a tia vai escrever. Como se escreve o numeral dez? - Algumas crianças falam. A professora escreve o numeral e pergunta para a classe,

que responde em coro:

- Que numeral é este?

- Dez.

Com relação aos recortes anteriormente apresentados faz-se notar que a professora não busca compartilhar o significado do que vão fazer juntos. Ao contrário, volta-se para o quadro sem nada dizer, enquanto as crianças ficam aguardando o que vai ocorrer. Chama-se a atenção, todavia, para o fato de que no momento em que ela vai tratar do numeral dez, busca o conhecimento das crianças, procedimento, aliás, cabível numa relação pedagógica que, não considerando o aluno " tábula rasa ", busca a apropriação do conhecimento a partir dos conteúdos e experiências, inclusive sociais, dos estudantes.

O recorte apresentado em seguida pode evidenciar o fato de as crianças não apreenderem o significado de uma tarefa solicitada:

RECORTE 36 - 08/03/1989

A profª distribui uma folha com o esboço de um desenho para as crianças colorirem. Cada criança recebe a folha já com o seu nome. Os alunos começam a colorir a figura. Uma criança, do fundo da sala, pergunta:

- Tia, tá na hora do recreio?

Profª - Não, daqui a pouco.

A pergunta da criança evidencia a falta de envolvimento na tarefa pedida pela professora. Esta atitude do aluno é melhor compreendida, se se reporta aos dados etnográficos e se cons

tata que, neste dia letivo, pela segunda vez, os exercícios em classe reduzem-se à criança colorir figuras impressas. Por outro lado, a atividade de que se está tratando vem logo após a audição de uma historinha, momento em que o papel dos alunos ficou restrito ao de meros ouvintes passivos, já que coube a professora não só ler a narrativa como também interpretar a própria história e as gravuras do livro.

O trecho a seguir evidencia não só que a professora determina a conclusão de uma tarefa, sem deixar alternativas para aquelas crianças que não a terminaram, como também, tal qual nos excertos de aula apresentados anteriormente, mostra que a professora inicia uma atividade sem compartilhar o significado da ação que desenvolverão juntos. Por outro lado, impõe a organização dos alunos (estes devem fazer duas filas), determinação recebida pelas crianças sem questionamento. Ressalte-se, no entanto, como ponto positivo que, para a realização da atividade em pauta (ida à Igreja católica), a professora demonstra respeito às crianças de outros credos, liberando-as de tal atividade.

RECORTE 37 - 17/03/1989

Às 10h 30 min, a professora diz:

- Vou recolher a tarefa. Passa recolhendo a folha de exercício, pegando-a na carteira das crianças, quer tenham terminado ou não.

- Nós vamos à Igreja, diz a professora. Quem for da fazenda e tem de pegar ônibus fica aí fora esperando. Quem não for católico, pode ir embora. Vamos fazer duas filas - (Não separou os meninos das meninas) Repete a ordem: - Quem não for católico, pode ir para casa. Quem for pegar ônibus espe

ra aí fora.

As crianças dirigem-se à Igreja após a recomendação da professora:

- Chegando à Igreja, já sabem: boca fechada.

- No interior dessa, diz:

- Vamos rezar. Agradecer a Deus esta semana, a escola que temos, as professoras, os coleguinhas.

Reza-se o Pai-Nosso e, no final, a professora se despede das crianças:

- Bom fim de semana para vocês. Até segunda.

É interessante notar os momentos em que as próprias crianças buscam a explicitação (ou a confirmação) do significado de uma atividade didática ou indagam da professora o porquê de uma ação:

RECORTE 38 - 21/03/1989

Como uma das tarefas escolares, as crianças colorem a figura de um coelhinho com um ovo. Já no finalzinho da aula, uma aluna diz à professora:

- Por que é Páscoa, nê, tia, por isso o coelhinho tá com o ovinho de Páscoa?

A professora não responde, mas esboça um sorriso. Sai da sala e volta, trazendo chocolates em um enfeite de cartolina. Dirige-se, então, às crianças:

- Amanhã não tem aula. Sô segunda. Quero aproveitar para desejar uma feliz Páscoa para vocês e suas famílias - Distribuí o brinde às crianças.

RECORTE 39 - 05/09/1989

Os alunos ganharam da Secretaria de Estado da Educação alguns materiais escolares, dentre os quais um caderno. Uma criança faz, com a professora, comentários sobre o caderno que recebeu. Esta lhe diz:

- Não vou deixar vocês levarem este caderno p'ra casa não.

A aluna indaga:

- Por quê?

- Porque vocês rasgam o caderno, sujam o caderno ... E le vai ficar sempre com a tia.

A menina contrapõe-se.

- Eu não estrago não.

O exemplo que se segue mostra o ato de fala de uma criança que tenta partilhar com a professora o porquê de sua atitude. Isso ocorre quando esta a adverte buscando ensinar-lhe uma a dequação atitudinal - maneira correta de se sentar em uma sala de aula. O argumento da criança, no entanto, não faz sentido para a professora:

RECORTE 40 - 14/08/1989

Daniel Carlos está sentado com um dos pés na cadeira. A professora, que está perto do menino, o adverte:

- Senta direitinho.

- Eu gosto de sentar assim p'ra descansar.

- Descansar de quê? Não é hora de descansar não.

Diante desse excerto, pode-se tecer os seguintes comentários: o motivo apresentado pela criança é procedente, visto que as carteiras da sala de aula são inadequadas à estatura de vários alunos. A professora, contudo, parece não perceber esse fato. Não explicita a adequação atitudinal pretendida, tampouco, toma como válidas, as palavras da criança. Pelo seu ato de fala, a professora desvaloriza o trabalho escolar do aluno nas seguintes palavras: "descansar de quê?" Tal enunciado comporta o entendimento de que as realizações da criança na escola são pouco relevantes, que não são trabalhos que requeiram esforço e energia mentais, en fim, que as atividades escolares não possam levar ao cansaço, inclusive físico.

Cabe salientar que estas situações nas quais as crianças buscam a explicitação de significados de atividades e ações na sala de aula são raras, constituindo meras exceções. Pode-se, mesmo, asseverar que os alunos não são sujeitos de suas ações e de seus discursos, salvo em ações paralelas, organizadas por eles mesmos. As crianças são meros executores das ordens da professora, já que são raríssimos os momentos de interlocução entre a classe e a professora e como já foi evidenciado, não existe acordo de trabalho nos termos propostos por McDermott (1977b).

O uso da palavra como interação e como instrumento de desenvolvimento das atividades mentais das crianças são momentos rarefeitos na sala de aula. Os discursos dos alunos são majoritariamente restritos a perguntas sobre os exercícios a serem feitos, a respostas (curtas) a questões formuladas pela professora, esclarecendo-se que tais questões não exigem respostas elaboradas, comportam uma só resposta, via de regra mecânica, nem demandam exposição pessoal do pensamento ou idéias e de conceitos da criança. Em algumas ocasiões, os atos de fala dos alunos referem-se a pedi

do de permissão para dar início a uma tarefa ou ação, bem como a reclamações contra a conduta de colegas.

Com os recortes a seguir, pretende-se evidenciar discursos das crianças, dirigidos à professora:

RECORTE 41 - 17/03/1989

A professora distribui uma folha mimeografada para as crianças cobrirem alguns ditongos e depois copiá-los. Na folha está impressa a figura de um cachorro. Uma criança insiste em colorir o desenho antes de fazer o exercício. Vai até a professora e pergunta:

- Tia, pode pintar?
- Não. Vamos trabalhar primeiro.

Nota-se, aqui, uma incongruência da professora, já que, em outras aulas, ela utilizou como procedimento didático, logo como trabalho escolar, a atividade de colorir figuras impressas.

O trecho que se segue também ilustra o discurso de uma criança dirigido à sua professora:

RECORTE 42 - 14/08/1989

A professora distribui uma folha de tarefa. A seguir, passa a expor sobre o cabeçalho:

Lê: - Escola Estadual Santo Antônio. Data.

- Acrescenta: - Na terceira linha, o nome.

Um aluno indaga:

- Onde é p'ra escrever o nome?

Professora: A tia está explicando. Você não está pres

tando atenção.

Não parece adequado a professora atribuir à desatenção do aluno o fato de ele interromper sua fala. É cabível aceitar que a criança não tenha apreendido o significado da enunciação, ou mesmo que não houvesse acompanhado a instrução dada, visto ter despendido mais tempo na compreensão dos enunciados anteriores.

Segue-se outro exemplo do discurso das crianças que, como nos anteriores, circunscreve-se em indagação sobre a tarefa a ser realizada em sala:

RECORTE 43 - 04/04/1989

A profª distribui uma folha mimeografada com exercícios para serem feitos em classe pelas crianças. Passa de carteira em carteira. Logo, uma aluna pergunta:

- É prá cobrir?

Profª - Vou explicar. Vou explicar o primeiro exercício.

Há momentos em que algumas crianças buscam na professora seu interlocutor, com intenção de falar de fatos relacionados consigo mesmas (função pessoal da linguagem), para obter conhecimentos (função heurística da linguagem), ou, ainda, tentam expressar sua percepção acerca de um colega ou sobre a própria professora. Nestas situações, verifica-se que, via de regra, a professora interage com os alunos, utilizando-se de linguagem não verbal ou de enunciados curtos e conclusivos, enfim de uma linguagem assimétrica que leva não só ao controle do diálogo na sala de aula, como à supressão deste. Não se pode, pois, dizer que ela faça uso pleno da verbalidade, face ao estreitamento das interações sociais i

nerentes à sala de aula, ou que use da palavra como meio de expressão de um em relação ao outro (Bakhtin, 1981:113).

Os recortes de aula apresentados, a seguir, podem confirmar tais afirmações:

RECORTE 44 - 17/03/1989

Inicia-se o dia letivo com uma oração. Logo após, uma criança (Saulo) chega próximo da profª e diz:

- Tia, minha mãe e meu pai estavam dormindo. Eu acordei e olhei no relógio e, então, chamei minha mãe para aprontar.

A professora ouve e esboça um sorriso.

RECORTE 45 - 17/03/1989

À hora do lanche, uma criança indaga da professora:

- Isso é leite de vaca, tia?

Professora: Não, é leite em pó.

Criança - Oba!

A professora perde, aqui, a oportunidade de ampliar os conhecimentos das crianças, discutindo sobre o trabalho humano de transformação industrial, no caso específico o leite, considerando-se, sobretudo, que na cidade há uma indústria de resfriamento deste produto. Por outro lado, a resposta dada pode conduzir a uma informação distorcida, pois daria margem de a criança pensar que o leite em pó ali servido tem origem não animal.

Outros exemplos podem aclarar o discurso dos alunos dirigido à professora:

RECORTE 46 - 21/03/1989

Como uma das atividades do dia letivo, próximo à páscoa, as crianças devem colorir o esboço de um coelho com um ovo de Páscoa. A professora passa de carteira em carteira distribuindo a folha com a figura impressa. Imediatamente, os alunos põem-se a executar a tarefa, sem que a professora nada diga. Uma criança comenta enquanto faz o seu trabalho:

- Cueim tã alegrim! (O coelhinho está alegrinho). Tia, como faz isso? - indaga sobre a impressão da figura. A professora explica que se imprime no mimeógrafo. Outra criança acrescenta:

- Toda folha que eu recebo tã apagada.

A professora responde:

- Tem umas que saem apagadas.

A interlocução da professora é pouco elucidativa, já que mimeógrafo é um material que não faz parte do conteúdo vivencial das crianças. Na verdade, perde-se, aqui, a chance de ampliar o conhecimento das crianças acerca do processo de impressão. No mínimo, poder-se-ia propiciar a ocasião para mostrar aos alunos o mimeógrafo (a álcool) da escola, como funciona, discutir sobre o trabalho de seu operador, a sua importância, os cuidados requeridos, as relações de trabalho e, ainda, o porquê de algumas folhas ficarem apagadas. Seria ainda oportuno indagar entre as crianças aquelas que conhecem outro processo de impressão e, até mesmo, incentivá-las a buscar informações sobre o assunto. Desta forma, seria utilizada a função heurística da linguagem, aliás uso frequente no cotidiano de nossas vidas e tão escasso nesta sala de aula.

Já no recorte de aula que se segue uma criança tenta uma interação com a professora, emitindo uma opinião sobre a pessoa desta. A professora não estabelece uma interlocução com o aluno, usa da linguagem não-verbal, repete as palavras da criança numa entoação com acento de valor, ao mesmo tempo, de falta de espontaneidade e de incredibilidade:

RECORTE 47 - 22/08/1989

Enquanto os alunos tomam lanche, a professora anda pela sala. Passa perto de uma criança que diz:

- Tá cheirosa! - e para a classe:

- A tia tá cheirosa até! - A professora sorri, dizendo:

- **C h e i r o s a !!! ...**

É interessante notar como as crianças tentam estabelecer um momento de interlocução com a professora, servindo-se de diferentes tópicos de conversação. O exemplo seguinte evidencia a fala de uma criança diante da situação de ensino de um novo conteúdo:

RECORTE 48 - 17/03/1989

Após o recreio, a professora escreve no quadro as vogais e diz:

- Estas são as vogais minúsculas. Minúscula, vocês já sabem o que é. É pequena - Aponta a vogal "a", seguindo-se leitura em coro das vogais. Repete-se duas vezes cada letra. Logo após, a professora dirige-se às crianças:

- Hoje vamos casar as vogais - Escreve "ai"; uma aluna, sentada perto do quadro-giz, exclama:

- Que bonito, tia!

A professora nada diz à criança. Continua sua escrita no quadro e depois faz a leitura dos ditongos formados por e la.

Desse recorte, é relevante comentar a forma que a criança pressupõe capaz de provocar a interlocução da professora: admiração frente ao conteúdo ensinado. Esta tentativa de se relacionar indica que a criança apreendeu a hierarquia de papéis que se desenvolve na instituição escolar: de um lado, o aprendiz: "tá bula rasa" que tudo aprende com sua professora e, de outro, esta como a única detentora de todo o saber a ser transmitido. Em suma, na busca de interlocução, a criança faz o jogo relacional que desde o primeiro dia de aula busca-se estabelecer nesta sala.

Este outro trecho extraído dos dados etnográficos mostra uma criança que tenta uma interação com sua professora, expressando-se sobre uma colega:

RECORTE 49 - 14/08/1989

A professora passa pelas carteiras das crianças recolhendo uma folha de tarefa. Saulo e Daniel Carlos conversam. Uma colega aproxima-se de Daniel Carlos e lhe dirige algumas palavras. O menino faz a seguinte observação sem definição clara do interlocutor:

- Fabíola só conversa com o dedo. Dirige-se então a professora:

- Não é verdade que Fabíola só conversa assim? - bate o dedo, mostrando-lhe a expressão não verbal que acompanha o ato de fala da criança. A professora esboça um sorriso e troca

Saulo de lugar, passando sua carteira para o primeiro lugar de uma das filas.

É pertinente comentar, reportando a esse último ex certo de aula, que passa despercebido à professora um momento de discussão com as crianças sobre a linguagem entre as pessoas, sua importância sócio-interacional e sócio-cultural, suas formas de manifestação, suas funções e usos entre os homens no cotidiano e no trabalho. Poderia discutir ainda sobre adequação de um modo de comunicação em consonância com a situação em que os homens são le vados a interagir uns com os outros e, ainda, sobre as modalidades de linguagem mais usuais na comunidade e, particularmente, pelas próprias crianças em seus relacionamentos.

Em síntese, de todos os recortes de aulas aqui apre sentados pode-se apreender a intenção da professora de demarcar a sua voz como fonte do dizer. Por outro lado, pode-se constatar a irrelevância atribuída à linguagem oral das crianças e da interlo cução como integrante da relação didático-pedagógica. Desaparece nesta sala a importância da linguagem no desenvolvimento das habi lidades mentais das crianças. Enfim, fica diluída a unidade sala de aula como situação de fala, como espaço de interações sociais estabelecidas pela linguagem e cujo objetivo específico é o desen volvimento das capacidades cognoscitivas e críticas do homem, a a propriação dos conhecimentos com vistas a utilizá-los ao lidar no mundo físico e social.

A seguir, será analisado mais um traço do estilo sô cio-interacional vigente na sala de aula:

O professor entende que toda ação deve ser, exclusiva mente iniciada, determinada e controlada por ele, ou em ou tros termos, "cada momento da criança na sala é organizado

pelas diretivas do professor" (McDermott, 1977(b):500).

Buscar-se-á analisar como a professora pela linguagem estabelece relações mediante as quais dirige, determina e controla qualquer ação na sala de aula, restando aos alunos observar rigidamente sua direção.

Assim, consoante ao seu estilo sócio-interacional, a professora torna-se a única iniciadora e organizadora de ações na sala de aula, considerando ilegítimo todo ato que dela não advier.

Desde o momento anterior à entrada dos alunos na sala de aula, a professora estabelece como regra que a ela cabe determinar o início, o término e o como realizar qualquer ação. Antes mesmo de o sino tocar, indicando que se inicia o dia letivo, as crianças vão se organizando em filas, separadas por sexo.

Antes da entrada das crianças para o início das aulas (ou reinício, após o recreio), a professora aproxima-se delas e põe-se a reorganizá-las nas filas. As crianças adentram a sala, mediante sua ordem, via de regra, com gestos. Geralmente entram primeiro as meninas, depois os meninos.

Na sala de aula, as carteiras são por ela realinhadas simetricamente. Muitas vezes, sem nenhuma explicação, troca algumas crianças de lugar, sobretudo aquelas que, no momento conversam ou brincam com os colegas.

É de praxe iniciar-se o dia letivo com uma oração. Para tanto, a professora dirige-se verbalmente às crianças:

RECORTE 50 - 28/02/1989

- Vamos rezar? Fiquem de pé - Reza-se o Pai Nosso. Em seguida, ela faz a chamada, ou como no primeiro dia de aula.

RECORTE 51 - 15/02/1989

Acomodadas as crianças em suas carteiras, a professora lhes diz:

- Agora vamos rezar. Vamos pedir ao Espírito Santo para iluminar para a gente aprender. Vamos fazer o " Em Nome do Pai". Com que mão a gente faz " Em Nome do Pai"? - As crianças fazem-no. A professora acrescenta:

- É com a mão direita. A tia vai fazer de costas para vocês verem, porque vocês estão fazendo com a mão errada. É com essa - reafirma.

- Vamos fazer. Volta-se para frente.

Após isto, todos rezam uma Ave-Maria e fazem novamente o Sinal da Cruz.

Os excertos de aula que se seguem mostram como a professora estabelece um padrão rígido e único de execução de uma tarefa:

RECORTE 52 - 17/03/1989

A professora acaba de ensinar os numerais sete e oito. Distribui, então, uma folha de tarefa na qual os alunos de vem copiar, nos pontinhos impressos, os numerais supracita dos. Ao receber a folha com o exercício, as crianças põem-se a fazê-lo, enquanto a professora passa de carteira em cartei

ra para verificar o trabalho dos alunos. Dirige-se a dois de les:

- É para fazer em cima dos pontinhos. Os pontinhos es tão até visíveis. Vocês fazem que não vêem. E a Roberto:

- Roberto, tá errado. APAGA e faz DE NOVO.

Deseja que Roberto refaça o exercício, sem contudo, explicar-lhe o que está errado e como deve fazer a tarefa. Por ou tro lado, sua entoação denota um acento de valor que evidencia im paciência, bem como a inaceitabilidade do erro nesta sala.

Pode ser acrescentado em relação à exigência de es crita nos pontinhos, que a criança não apreende o seu significado, por conseguinte não a cumpre.

RECORTE 53 - 26/09/1989

Numa aula em que as crianças resolvem uma prova de Matem ática, os alunos devem preencher lacunas, completando a se quência numérica. A ordem da questão é "complete", lida e vã rias vezes dita em sala pela professora.

Uma criança tenta resolver o exercício à sua mane ira, sem seguir a sequência horizontal exposta na folha. A profess ora a adverte:

- Vai p'ra frente. Vai p'ra frente. Não é p'ra baixo não. É p'ra frente.

A repetição da frase, a sua entoação forte, demon stra o acento apreciativo da enunciação (juízo de valor) e a atitu de da professora, face ao rompimento da regra sócio-interacional estabelecida.

Por outro lado, fica evidente que o enunciado da professora é desprovido de significado para as crianças, já que em várias aulas ela repetiu essa exigência tanto nas tarefas de Mate mática quanto de Língua Portuguesa e os alunos não a cumprem. Não fica claro o que significa " ir para frente, não ir para baixo "em um exercício de preencher lacunas em uma sequência numérica. As crianças não atribuem o significado (make sense) às palavras da professora. Perde-se, pois, a significação desse enunciado em se tratando de uma folha de papel na qual se executa uma tarefa circunscrita ao âmbito escolar, ou quando se faz cópia de letras, sílabas ou palavras, seguindo-se um modelo exposto na primeira linha de uma página.

A professora não percebeu que suas palavras não foram compreendidas pelas crianças, já que não causaram uma resposta. Segundo Bakhtin, toda compreensão é um processo ativo e responsivo entre interlocutores (Bakhtin, 1981: 131-2). Na verdade, as palavras da professora não repercutiram na mente das crianças como verdade a ser observada, não obtiveram ressonância no seu conteúdo vivencial.

Por não pautar pelo entendimento anteriormente exposto, a professora insiste com as crianças em escrever (entenda-se copiar) para frente (na linha horizontal) e não para baixo (cópia em colunas) e atribui o não cumprimento da ordem à desobediência, à teimosia ou ao mau hábito das crianças:

RECORTE 54 - 17/03/1989

- Escreve para frente. Não é para baixo, não. Que tema! Diz a professora a um de seus alunos e para outro:

- Mania de escrever p'ra trás. É p'ra frente; olha o

ponto aqui.

RECORTE 55 - 04/04/1989

Enquanto as crianças fazem um exercício, a professora verifica como se realiza a tarefa. Adverte uma aluna dizendo:

- Eu não ensinei a fazer o oito com duas bolinhas não. Pode parar com isso.

O recorte da aula, a seguir, consegue ilustrar o quanto a professora toma para si o discurso na sala de aula e, ainda, sua maneira de iniciar uma atividade, ou seja, sem que busque compartilhar o que vão fazer juntos, ao contrário, impõe sua proposta mediante um enunciado imperativo:

RECORTE 56 - 08/03/1989

Ao terminar uma brincadeira de roda, as crianças voltam para seus lugares. A professora, então diz:

- Agora vamos ouvir uma história. É da Cinderela.

Indaga:

- Quem conhece? - Duas crianças respondem que sim. A professora acrescenta:

- Quem já ouviu, vai ouvir de novo.

Um aluno pergunta-lhe:

- É grande?

- Não, é pequena. - Acrescenta:

- Sentem-se encostados na cadeira, direitinho.

A professora, então, vai lendo o texto da história e mostra às crianças as gravuras do livro. Completada a leitura, repassa as páginas, recontando a história e interpreta as gravuras do mesmo.

Nesta aula, a professora utiliza um valioso procedimento didático em se tratando de classe de alfabetização - a leitura de história (Taylor, 1986). Tal procedimento cresce em importância se empregado em sala de aula frequentada por crianças que, em sua maioria, não contam com experiências de ouvir histórias lidas, tampouco têm fácil acesso a material escrito. O pouco contato das crianças desta sala com este material foi revelado logo na segunda semana de aula. A professora, mediante sugestão de outra pesquisadora de sua sala, distribui livros e revistas infantis a seus alunos, enquanto aguarda que sejam providenciadas carteiras para todas. Pôde-se, então, constatar que algumas crianças folheavam os livros na posição invertida, isto é, de cabeça para baixo e no caso de revistas em quadrinhos, não seguiram a sequência da história.

A análise do recorte 56, anteriormente apresentado, evidencia que a professora demarca seu estilo sócio-interacional não só ao exprimir a sua imposição a duas crianças:

- Quem já ouviu, vai ouvir de novo (a história) , bem como, em sua maneira de tratar o evento de comunicação: detém o poder da fala, silencia as crianças que já conhecem a história e fixa para todas uma maneira de se sentarem: - " Sentem-se encostados na carteira, direitinho". Desta forma, passa-lhe despercebido buscar para esse evento comunicativo a co-participação das crianças que já tinham ouvido a história. Muitos seriam os modos de fa

zê-lo, tais como, pelo pedido de que emitissem opiniões sobre a história em pauta, pela indagação sobre o início desta, ou, ao final da leitura, pela solicitação de que confrontassem a versão lida com a conhecida por elas.

Em relação à classe como um todo, seria oportuno que explorasse durante a leitura as estratégias cognitivas de construção do significado como predição e inferência (ver Goodman , 1984; Harste Burke, 1978) e ainda que buscasse das crianças seus conhecimentos relativos a aspectos, fatos e local que aparecem na história (ver Heine, 1985).

Desafortunadamente, um rico momento de interlocução e de interação ficou restrito à voz da professora. Na verdade, toda a busca do significado da história poderia ter sido feito pelas crianças a quem se poderia solicitar opiniões sobre a história, a recriação da mesma, mudança de seu desfecho, para citar algumas formas de participação no evento. Em síntese, perdeu-se a oportunidade não só do exercício da linguagem como expressão do discurso interior e de interação dos alunos e professora, como também do deseenvolvimento das habilidades mentais das crianças, envolvidas no processo de leitura.

Diante de uma atividade de ensino em que há um único falante, e na qual o silêncio do discurso é imposto, torna-se cabível a pergunta de uma criança:

- " É grande?" (a história).

Comporta, ainda, analisar quais as funções da linguagem que estão em causa neste evento. Os dados permitem apreender que a professora usa a linguagem com uma função regulatória: calar do discurso das crianças, controlar a disciplina na sala de

aula e ainda, fixar sua voz e sua ação como as únicas legítimas. Por outro lado, a maneira como se desenvolveu a atividade didática configura-nos o uso da linguagem com intenção de preenchimento do tempo, do vazio de atividades de ensino cujas perspectivas deveriam ser não só de difusão de conhecimento e de desenvolvimento da capacidade crítica das crianças, bem como de torná-las sujeitos de seu próprio discurso.

A linguagem com função de preenchimento do tempo teve lugar nesta sala de aula por diversas vezes também através de canções, muitas delas acompanhadas de gestos ritmados e de brincadeiras de rodas, quando, aliás, se delineia uma integração da professora com os alunos. Os recortes a seguir evidenciam o uso da linguagem com tal função:

RECORTE 57 - 04/04/1989

A professora dá por encerrada uma das atividades do dia (cópia) recolhendo a folha de exercícios, além de revistas infantis que havia distribuído às primeiras crianças a terminarem a tarefa.

É hora de ser servido o lanche, mas as merendeiras ainda não chegaram nesta sala. A professora vai até a porta, volta e dirige-se às crianças:

- Vocês estão querendo ficar de pé, então vamos cantar. Inicia o canto: Era uma vez dona baratinha ... - As crianças cantam e batem palmas; segue-se outra canção: " O artista de Madri".

RECORTE 58 - 21/03/1989

Após as crianças fazerem um exercício de cobrir letras, copiá-las e copiar sílabas, a professora lhes sugere:

- Vamos cantar para descansar? - Inicia, então, " Ati rei o pau no gato ". As crianças cantam e batem palmas. A se guir, mais três outras são entoadas. Quando da última canção a professora vai chamando as crianças pelo nome e faz, então, uma grande roda em volta de sua mesa. Ainda cantando, as crianças retornam, uma a uma, a sua carteira.

São muitas as situações em que, pelo discurso, a professora demarca seu papel de indicadora das ações, cabendo aos alunos realizá-las de acordo com a maneira por ela fixada. Chega a anular a iniciativa das crianças, inibindo e desconsiderando a or ganização pessoal dada aos seus exercícios, ou à manipulação de ob jetos, como pode-se constatar no recorte de aula que se segue:

RECORTE 59 - 21/03/1989

Às 8h 45 min, a profª inicia uma atividade de matemáti ca. Volta-se para o quadro e escreve até o número 9. Pede, en tão, às crianças para pegarem as tampinhas de garrafa que trazem consigo:

Profª - Coloquem no colo ou no saquinho as tampinhas. Pronto! Agora vamos contar. - Contam até 10.

Em seguida:

Profª - Coloquem as tampinhas na parte de cima da car teira.

Uma criança ajeita as tampinhas em fileiras. A professo ra a faz desmanchar o seu modo de arrumar o material e jun

tã-lo no alto da carteira, conforme sua ordem.

Profª - Vamos puxando as tampinhas, contando.

É certo que o fato de a criança por as tampinhas em fileira não traria nenhum transtorno à execução da atividade, pois esta consistia na utilização do material para a contagem em série. A única razão que se pode atribuir à atitude da professora é a exigência de cumprimento de sua voz de comando.

O recorte, a seguir, esclarece a hierarquia sócio-interacional resguardada na sala de aula.

RECORTE 60 - 22/08/1989

Às 10 horas e 56 minutos, a professora diz:

- Pode guardar os materiais - Retira, então, a toalha da mesa trazida por ela, reúne seus objetos e novamente dirige-se às crianças:

- Vamos cantar. - Uma criança começa a entoar: - atirei o pau no gato, to, to ... A professora diz:

- Espera. - Aguarda o final do canto iniciado pela criança e inicia outro.

Dirige-se a André:

- Canta, André - Inicia outra canção e, depois, o " Atirei o Pau no Gato", aquela iniciada anteriormente pela criança.

É notório que a professora não considerou como atividade do grupo da classe, a canção iniciada pela aluna. Manda-a parar, depois permite-lhe cantar sozinha. Em seguida, ela (professora) começa outra canção, depois mais outra e só, então, entoa a

quela proposta pela criança.

No excerto que se segue, a fala da professora asse
melha-se bastante ao recorte de aula anteriormente apresentado. Seu
discurso, mais uma vez, dirige-se a reafirmar seu papel de inicia
dora de ações:

RECORTE 61 - 04/04/1989

Após dar por encerrada a atividade de leitura indivi
dual na cartilha, a professora vai até à porta da sala. Diri
ge-se, então, às crianças:

- O lanche está atrasado, informa. - Vamos contar as
tampinhas. Coloque no colo. Vamos começar a contar.

Flávia inicia a ação: A galinha do vizinho ...

Profã - Pãra, pãra. Não falei nada ainda. - Inicia a
contagem e as crianças acompanham-na.

É necessário explicitar que, em aulas anteriores (e
logo após como se verá), a professora, utilizando-se da função ima
ginativa da linguagem, desenvolveu a atividade de contagem até dez
"fazendo de conta" que as tampinhas de garrafa, usadas como recur
so didático, fossem ovos, consoantemente ao refrão da brincadeira
de roda conhecida na região e criativamente utilizada pela profes
sora:

" A galinha do vizinho
bota ovo amarelinho
bota um, bota dois ... (etc)
bota dez".

Nesta aula, uma criança tem a iniciativa de começar a atividade congruentemente utilizando o procedimento já adotado em sala. A atitude da criança não é aceita pela professora. Ela, sim deve iniciar a ação e o expressa claramente, em seu discurso e na ação seguinte:

" - Pára, pára. Não falei nada ainda".

Inicia-se, então, a contagem sem o jogo imaginativo, sugerido pela criança. Após a classe contar duas vezes até dez, a professora propõe:

" - Vamos fazer de conta que as tampinhas são ovinhos".

Merece ser comentada a forma linguística com que a professora introduz a atividade: (vamos fazer de conta) e por outro lado, sequer, refere-se ao fato de, neste instante, estar acatando a sugestão da aluna. Subjaz à sua atitude e ao seu discurso (conteúdo e forma) o estilo sócio-interacional que deve prevalecer: rígida hierarquia, o poder de fala e de iniciação de um ato centralizado em sua pessoa.

O recorte a seguir denota como em seu discurso a professora é interlocutora de si mesma, não considera que há, em sua sala, sujeitos ativos a processarem as mensagens verbais e não verbais ali presentes, a atribuir significados à palavra do outro, servindo-se, para tanto, dos vários índices linguísticos, contextuais, e sócio-culturais. Em outros termos, ela ignora que, numa sala de aula, há sujeitos que buscam realizar a enunciação dialógica. Tais afirmações podem ser confirmadas nos excertos a seguir:

RECORTE 62 - 22/08/1989

Nesta aula, a professora trabalha, com as crianças, os números pares até 30. Após desenvolver atividades no quadro-giz, dirige-se à classe:

- Vamos fazer tarefinha - distribui, então, uma folha mineografada para as crianças. Lê o cabeçalho para os alunos.

Diz o nome da escola e:

- Na data vamos colocar a data. Que dia é hoje? - As crianças (algumas) dizem-no. Continua: - Na linha de baixo, o nome. Quem souber escrever, escreve - Uma criança diz:

- Eu sei.

Professora - Não perguntei não. Quem não souber, eu escrevo depois.

Nessa passagem, fica evidente que a criança quer se expressar fazendo uso da linguagem para dizer de sua individualidade (função pessoal da linguagem), quer partilhar o seu saber. A professora, no entanto, não faz uma interlocução com a criança, ao contrário, deixa explícito: só falem com minha autorização, usem da palavra quando eu pedir. Ela não percebeu que como o seu enunciado anterior exprimia uma indagação - Que dia é hoje? - a criança compreendeu que as palavras seguintes e a entoação que lhes foi dada também sugeriam uma contrapalavra, ou seja, tratava-se de convite a um ato responsivo. A professora, todavia, não se pautou por esse entendimento, desconsidera a sua audiência, pois ela não quer resposta, não pretende uma interlocução.

Um contexto assim demarcado é favorável a que as crianças demonstrem receios (ou medos), esquivem-se de falar ou se alegrem em romper as normas estabelecidas (impostas) unilateralmente

te. Os recortes de aulas, a seguir, podem sustentar esta asseti
va:

RECORTE 63 - 04/04/1989

Os alunos fazem uma tarefa de matemática. A professora distribui a folha com os exercícios. Como todas as folhas mimeografadas distribuídas em sala, também esta conta com uma figura para as crianças colorirem, mormente depois da feitura do exercício.

Gabriela, que já terminou a tarefa pergunta a mim (pesquisadora):

- Pode pintar? - Digo-lhe: pergunte à tia.

- Agora tô com medo. Vou deixar sem pintar mesmo - responde-me. Logo após, resolve fazê-lo.

RECORTE 64 - 05/12/1989

Hoje é dia de avaliação final de matemática, isto é, haverá outra para os alunos que ficarem de recuperação. Durante a resolução da prova, o lápis de Mariano cai. A professora está a duas carteiras deste aluno, atendendo seu colega. Mariano ao ver seu lápis no chão troca olhares com Gabriela, sentada próximo a ele. Os dois ficam imóveis. Quando a professora vira suas costas para Mariano, ele puxa com os pés o seu lápis e num gesto rápido, abaixa-se para apanhá-lo.

É certo que, em se tratando de dia de prova, o sentimento de medo das crianças é ainda mais exacerbado, pois a mensagem passada durante toda a aula é a de que neste dia a criança não pode se comunicar, ou em outros termos, neste dia devem prevalecer

as regras sócio-interacionais estabelecidas.

RECORTE 65 - 09/11/1989

As crianças estão na sala tomando lanche fornecido pela Merenda Escolar. Algumas já se põem a concluir uma tarefa iniciada. Outras já a fizeram e entregam o caderno à professora.

Em certo momento, esta dirige-se à porta da sala. André, que quase sempre está quietinho em sua carteira, muitas vezes com olhar distante, levanta-se e brinca com uma dobradura, que acionada, emite barulho. Olha para mim (pesquisadora) e sorri com satisfação.

A linguagem não-verbal do aluno não precisava ser mais eloquente: - Viva! desobedeci a professora! Rompi as regras que quer nos impor. Aliás, é preciso que se saiba que no início da aula, um aluno é advertido pela professora por brincar com tal dobradura.

É justo, no entanto, destacar que em alguns momentos, raros e breves, é certo, uma tênue interlocução permeia a interação social na sala de aula, como se pode apreender nos seguintes recortes:

RECORTE 66 - 22/08/1989

Os alunos estão fazendo cópia de seu próprio nome. Fabíola vai à mesa da professora e lhe diz:

- Tia, eu já sei escrever meu nome.
- Eu sei que você sabe - diz pausadamente.

A entoação dada à enunciação denota verdade nas palavras da professora, crença no saber da criança.

Outros momentos de interlocução da professora dizem respeito ao incentivo diante de uma tarefa bem feita ou ao encorajamento para a participação do aluno em uma atividade, como nas situações seguintes:

RECORTE 67 - 15/02/1989

É o primeiro dia de aula. A professora esqueceu-se de passar a tarefa no caderno de Gabriela. Constatado o fato, ela diz à menina:

- Gabriela, espere aí, vou passar para você.

A menina faz a tarefa e leva o caderno até a professora. Esta comenta com a criança:

- Você fez rápido. Está certinho.

RECORTE 68 - 15/02/1989

A professora ensina o numeral sete e, em seguida, pede que as crianças o escrevam no quadro. Uma aluna faz o numeral bem pequeno. A classe acha engraçado. A professora diz enfaticamente:

- Está pequeno, mas está certinho.

RECORTE 69 - 14/08/1989

As crianças fazem tarefa. Devem copiar alguns sintagmas. Antes, porém, a professora solicita a leitura destes. Para tanto, passa de carteira em carteira e pede que as

crianças os leiam. Chega a vez de André. O menino não se dispõe a ler. A professora lhe diz:

- Olhe aqui, (aponta) quando eu falar você repete. A professora diz: - " O ". - O menino repete o artigo. A professora acrescenta:

- Está vendo. Você dá conta - E prossegue fazendo-o repetir o que ela diz.

Já no recorte que se segue a interlocução da professora se dá quando uma criança faz uso da linguagem oral para resolver uma necessidade pessoal frente ao cumprimento de uma tarefa:

RECORTE 70 - 28/02/1989

A professora distribui uma folha com algumas tarefas para os alunos fazerem.

Uma criança termina o primeiro exercício e dirige-se à professora:

- Tia, eu não tenho lápis para colorir.
- Na caixinha na mesa tem. Pegue lá.

É preciso, aliás, ressaltar este cuidado da professora: manter à disposição das crianças lápis de cor e apontadores. Para tanto, deixa em sua mesa uma caixa para que os alunos utilizem dos materiais sempre que necessitarem.

Um outro dado interessante é a interlocução da professora no momento em que, usando a função regulatória e, em seguida a informacional da linguagem, demonstra considerar o estudo como trabalho (do estudante):

RECORTE 71 - /10/1989

Os alunos fazem cópia. Enquanto realiza sua tarefa, Saulo conversa e brinca com os colegas. A professora trava o seguinte diálogo com o menino:

- Saulo, brincadeira tem hora, você concorda? Concorda?
- repete.
- Concordo.
- Agora é hora de trabalhar.
- Trabalhar o quê? - pergunta o menino.
- O trabalho de vocês aqui é estudar.

É verdade que a exposição da professora é breve e talvez pouco esclarecedora, já que ela não busca compreender a significação da palavra trabalho inerente ao conteúdo vivencial da criança. Ela, todavia, ao firmar o estudo como trabalho leva a uma reflexão sobre a importância das tarefas escolares e do papel do estudante.

Cabe, neste ponto, enfatizar um outro aspecto constatado na sala de aula e que se relaciona com a falta de clareza do significado dos discursos e das ações ali desenvolvidas.

- A professora, no seu discurso e em suas ações, incide em incongruências.

Nota-se na sala de aula que em alguns momentos a professora tenta estabelecer certas regras e, em outros, as contraria em seu discurso. A análise dos dados etnográficos pode aclarar esta afirmativa.

Como já foi salientado anteriormente, é norma a professora estabelecer a sua voz como iniciadora de toda ação na sala de aula. Em certos momentos, todavia, emite respostas às crianças que vão contra este princípio. Isso pode ser exemplificado com os seguintes excertos:

RECORTE 72 - 04/04/1989

Como uma das tarefas do dia letivo, as crianças fazem cópia. Há uma figura na folha de tarefas.

Flávia termina o exercício e pergunta à professora:

- Pode pintar aqui (aponta o desenho)

Profª - Você sabe que pode.

RECORTE 73 - 17/03/1989

As crianças realizam um exercício que consiste em cobrir e copiar ditongos. Como de costume, a folha com as tarefas traz uma figura que deve ser colorida pelas crianças após o exercício e autorização da professora. Uma criança indaga:

- Tia, pode pintar?

Professora: - Pode. Vocês estão chamando à-toa demais!

Comparando-se os recortes das duas aulas, pode-se tecer os seguintes comentários: a indagação das duas crianças demonstra que elas apreenderam como regra que toda ação está sob o comando direto da professora. Assim sendo, pedir permissão para executar uma tarefa faz parte das normas estabelecidas. No seu ato de fala, no entanto, a professora não leva em conta a regra que perpassa a interação na sala de aula, chegando a demonstrar certo incômodo

diante da pergunta da criança.

Outra incongruência entre a atitude e o discurso da professora registra-se em relação à separação de sexo. É uma constante, na organização das filas, a professora separar os meninos das meninas (ou admiti-lo). As crianças manifestam sua consciência de tal separação como fica explícito nos seguintes dados:

RECORTE 74 - 21/03/1989

Após as crianças tomarem o lanche fornecido pela escola, a professora determina que Gabriela, Fabíola e Danilo levem o vasilhame até a cozinha. A indicação de Danilo causa desdém entre as crianças:

- Hein! Danilo!!!

A professora retruca:

- O que tem? Todos os meninos vão ajudar. Por que não? Vamos começar.

RECORTE 75 - 28/11/1989

As crianças juntamente com a professora brincam de roda na sala de aula. Vão cantando e chamando cada aluno por vez para fazer parte da brincadeira.

Observando que as meninas não chamam os meninos, sequer querem dar-lhes a mão, a professora faz a seguinte recomendação:

- Precisa pegar na mão dos moços também.

Outra constatação de incongruência no discurso da professora diz respeito à atividade de leitura. Verifica-se que a professora trabalha este aspecto da linguagem de forma fragmentada, com predominância de repetição mecânica de sílabas, letras e palavras. Jamais se viu nesta sala a leitura como a busca de significado, mas sim, como mera repetição de fragmentos grafofônicos. Em que pese tal procedimento, a professora faz advertência às crianças, como a que se segue:

RECORTE 76 - 09/11/1989

A professora vai ao quadro e escreve a letra S maiúscula e minúscula seguida da "família" silábica. Aponta para o quadro e juntamente com as crianças diz o nome da letra e as sílabas. Adverte as crianças:

- Só leia quem olhar no quadro. Não quero papagaio aqui não. Papagaio é o da rodoviária que diz a e i o sem saber o que é.

Nos dias de prova (avaliação) é notória a incongruência entre discurso e as ações da professora. Nesta ocasião, ela insiste em manter as carteiras bem alinhadas, uma atrás das outras e bem separadas. Faz questão de deixar claro que o trabalho é individual e que, portanto, cada aluno deve estar atento somente à sua prova e às ordens dadas. Não é permitido que se olhe para os lados, que se empreste material, tampouco que haja qualquer comunicação entre as crianças. Em síntese, a professora demarca que este é o momento de cada aluno mostrar que aprendeu, ou melhor, é o instante de prestação de contas acerca do que lhes foi ensinado.

Este é o tipo de interação social estabelecido no dia de prova. Toda mensagem transmitida dirige-se a impor a realização individual do trabalho. Mas, no decorrer deste evento, a professora se contrapõe a toda regra estabelecida. Ela mesma se põe a responder ou a buscar com o grupo respostas para as questões da prova.

Para confirmar tais constatações, será necessário a apresentar recortes de aula:

RECORTE 77 - 26/09/1989

Hoje é dia de prova de Matemática. A professora distribui uma folha mimeografada e dirige-se às crianças:

- Pronto? Cada um no seu lugar, em silêncio, por favor.

Dá início à resolução da prova, lendo o cabeçalho e, em seguida, a primeira questão:

- Letra A. Complete. Faz favor de seguir aqui letra A - Complete: Tem o numeral zero, o numeral 1, agora vocês contnuam.

Uma criança olha para trás. A professora adverte:

Cada um faz a SUA. (Dá ênfase à última palavra entoando-a de forma que fique claro: sua é um produto individual).

Insiste com Marcelo:

- Olha para frente!

Para Danilo, diz:

- Puiu! Danilo, hoje não é dia de ensinar não.

Algumas crianças conversam e são advertidas:

- Olha o papo! Deixa isso para depois.

Dirige-se a uma criança que fala com um colega:

- Puiu. Cada um fazendo a sua. É AVALIAÇÃO. Hoje não é dia de ficar pintando, conversando ... né? (Repete a palavra

sua e entona avaliação com maior força, a fim de que fique claro que a prova da criança (sua) está sendo julgada).

Passa pela carteira de André, e lhe diz:

- Depois do um o que é que vem? (O menino fica calado).

A professora insiste:

- Fala André, depois de um o que vem?

- Um.

- Depois do um vem um? Não é dois não André? Escreve, André.

Passa pela carteira de Graciema, que saiu do alinhamento. Empurra a carteira pelo braço da menina e conserta o corpo desta, empurrando-o contra o encosto da carteira.

Em seguida a professora passa a dar a ordem da 2ª questão, como se segue:

- Letra B. Escreva de 3 em 3. Já está começado com o numeral 1. Vamos continuar - Repete a ordem:

- Escreva de três em três. Já está começado. Letra B ...

Volta-se para Heliana:

- Olha para a sua AVALIAÇÃO, Heliana. (A menina mantinha os olhos fixos na professora) - Continua a explicação, dirigindo-se à classe:

- Já está começado. Já tem o numeral 1. Vamos continuar.

Depois do 1 vem o ...?

Crianças - dois.

- Ah é? De três em três, depois de 1 é o dois? (Alonga a pronúncia das palavras, entoando-as fortemente, eleva a vogal "o", da palavra dois, imitando, com ironia, a resposta em coro.

- Uma criança responde:

- É três.

- É pra escrever, não é pra falar não - repreende a pro

fessora que vai ao quadro e escreve os números 1 e 3 e diz à classe:

- Continua. Paulina vai até o quadro mostra sua tarefa à professora que lhe diz:

- Vai para a sua carteira.

Neste ponto merece comentar o seguinte: a professora afirma que " não é dia de ensinar ". É avaliação. No entanto, ela mesma fornece a resposta de uma questão a um aluno (como no caso de André).

No tocante à ordem da questão B é relevante notar a forma de comunicação dada no encaminhamento do quesito da prova , como se segue:

- Letra B. Escreva de três em três. Já está começado com 1. Vamos continuar. A professora acrescenta:

- ... Já está começado. Já tem o 1. Vamos continuar. Depois do 1 vem o ...?

Crianças - dois.

Ah! é?! de três em três, depois do 1 é o dois?

Uma criança responde:

- É três.

A professora responde:

" - É p'ra escrever, não é p'ra falar não".

Nota-se que a professora encaminha a exposição do quesito da prova, fazendo perguntas às crianças como em:

- Depois do 1 vem o ...?

As crianças respondem incorretamente:

- Dois.

A professora faz outra pergunta, aliás em tom de ironia:

- Ah! é?! De três em três, depois do 1 é dois?!

Vem então, a resposta da criança:

- É três.

A professora repreende-a:

- É para escrever, não é p'ra falar não.

Como se constata todo o encaminhamento da professora sugere uma resposta oral da criança, pois que, na verdade, ela fez perguntas. Em nenhum momento, ela recomendou às crianças para que não emitissem a resposta em voz alta. Assim, sem tais esclarecimentos considera-se perfeitamente lógico a criança dizer para todos a resposta à pergunta. A professora incongruentemente repreende a criança: - " É para escrever, não é p'ra falar não".

Outra impropriedade da professora registra-se em relação a Paulina. A menina vai mostrar à mestra o seu trabalho e é advertida:

" - Vai para sua carteira".

Na verdade, ao escrever a resposta da questão no quadro, a professora demonstrou não mais prevalecer a regra estabelecida anteriormente: a prova é um trabalho individual.

Por entender que tinha havido rompimento da regra, Paulina dirige-se à professora para verificar se seu exercício estava correto. A professora, no entanto, reitera a regra rompida por ela mesma, mandando a menina sentar-se, ou seja, que resolvesse sozinha a sua prova.

O recorte que se segue refere-se à prova final de Matemática. O mesmo tipo de interação social estabelecido na prova do

dia 26/09/1989 - recorte anterior - prevalece nesse dia. Acrescenta-se que as crianças, ao terminarem uma questão devem virar a folha contra a carteira, escondendo, assim, a resposta dada.

RECORTE 78 - 05/12/1989

A professora lê a ordem da segunda questão da prova:

- Letra B. Pense e efetue - Diz as parcelas da 1ª operação: $0 + 4$.

As crianças dão a resposta.

Seguem-se as operações de subtração. A professora diz:

- Dois menos um é igual a ...

Crianças - três.

Professora - É? Dois tira um fica ...

- As crianças vacilam. A professora repete:

- Dois tira um fica ...

Crianças (algumas) - Um.

A professora prossegue com a leitura da outra operação.

Dá um tempinho e pergunta:

- Pronto?

Crianças - Não - outras dizem - pronto. A professora espera um instante e passa para mais uma operação:

- A outra, diz a professora, 05 tira 02 sobra ...

- Crianças - cinco.

A professora repete:

- Cinco bolinhas, tira duas bolinhas fica cinco?!

Algumas crianças respondem:

- Não, dois.

Em relação a uma outra questão da prova, a professora diz a uma aluna:

- Muito bem Kênia. Você ligou direitinho um elemento no outro.

Em certo instante, um aluno mostra seu trabalho à professora dizendo:

- Tá certo?

Professora - Não sei se está certo não. Hoje eu não sei nada. - Lê o segundo item da questão: uma dúzia é igual a ...

Crianças - Doze.

A professora passa a explicar a última questão da prova:

- Letra G - coloque os ponteiros nas seguintes horas. No primeiro relógio é p'ra botar os ponteiros marcando 7 horas, no segundo relógio 11 horas, certo? No primeiro, quantas horas que ele está marcando?

Crianças - Sete horas.

- E no segundo?

Crianças - Onze.

Professora:-É só isso. Quem terminar vai pintar a linha do início. Algumas crianças levantam-se para pedir lápis emprestados. A professora intervém:

- Só que é cada um com seu lápis, na carteira. Não é para pegar lápis dos outros não.

Este recorte foi selecionado para demonstrar, sobretudo, a incongruência da professora quanto à exigência de que a prova constitua um trabalho individual. Pelo que foi exposto, a professora se mostra incoerente, já que resolve coletivamente as questões.

Outra incongruência entre a atitude e discurso da professora pode ser constatada no atendimento individual às crianças. Em relação a uma delas (Kênia) emite opiniões sobre seu traba

lho, à outra recusa-se a ver o seu trabalho dizendo:

" - Não sei se está certo não. Hoje eu não sei na
da".

Por que tal diferenciação?

Uma outra sub-categoria do estilo sócio - interacio
nal vigente na sala de aula em análise pode ser assim explicitada:

O incentivo à competição, a punição, repreensões e ameaças são alguns meios utilizados pela professora para garantir a atenção das crianças nas tarefas escolares, bem como para obter o ambiente desejado.

Os recortes de aula podem esclarecer como através da linguagem, a professora utiliza esses recursos, acreditando estar, por esta via, não só assegurada a aprendizagem das crianças, bem como impedido o comportamento não desejado em sala de aula.

RECORTE 79 - 08/03/1989

A professora faz a chamada. Em seguida, dirige-se às crianças:

- Ponham a tarefa de casa na carteira que eu vou recolher.

Constatando, porém, que algumas crianças não trouxeram a folha de tarefa e/ou não a fizeram exclama:

- Mas a primeira tarefa e vocês não fizeram?! Olhe, a Elisabeth estava doente e fez a tarefa ...

RECORTE 80 - 05/12/1989

É dia de prova final de Matemática. A professora lê a ordem da 2ª questão e acrescenta, referindo-se à primeira:

- Quem não fez, acho que não vai fazer mais não, né? Já esperamos demais. Lúcia já fez. Chegou atrasada e já fez...

RECORTE 81 - 17/03/1989

A professora escreve no quadro numerais de 0 a 6. Apontando-os, solicita a leitura em coro. A seguir, pede leitura individual. Solicita a de Salete que fica calada. A professora, então diz:

- Salete não sabe. Outro leia. - E chama outra criança.

A intenção de disputa presente no discurso da professora pode ser apreendida pela entoação do enunciado, uma pontuação conclusiva e definitiva que leva ao entendimento de que a criança perde a vez de falar, para alguém com um melhor desempenho.

Outro excerto de aula pode exemplificar o incentivo à competição no discurso da professora:

RECORTE 82 - 20/10/1989

Após a leitura de palavras escritas no quadro, a professora entrega um caderno às crianças para que façam cópia.

Enquanto fazem a tarefa; algumas crianças sentadas nas primeiras carteiras, falam com a professora que está de pé próximo ao quadro. Esta diz em voz alta:

- Vamos ver quem vai para a 5ª série.

Uma criança pergunta:

- Quando é a 5ª série?

- É a 1ª, 2ª, 3ª, 4ª depois a 5ª série, responde a professora.

Cumpre fazer uma breve observação. Se esta enunciação da professora se inserisse em um contexto pautado por interações sociais de outra natureza, poderia adquirir um acento valorativo de incentivação, de certeza de rompimento das barreiras encontradas pelas crianças das classes trabalhadoras na sua trajetória escolar; a mensagem da professora poderia ser entendida como uma crença no êxito das crianças. Os dados etnográficos, no entanto, indicam que no quadro das relações interacionais presentes nesta sala de aula, as palavras da professora trazem uma conotação de corrida individual ao sucesso e, por outro lado, uma débil crença na capacidade de vitória das crianças.

A competição incentivada na sala de aula passa a fazer parte do discurso das crianças. Muitos são os momentos que mostram que os alunos absorveram esse jogo relacional, como se pode constatar nos seguintes excertos de aula:

RECORTE 83 - 09/11/1989

As crianças fazem, em seu caderno, cópia de letras e sílabas. Enquanto desenvolvem a tarefa, Daniel Carlos diz a Elizabeth que conversa com outro colega:

- Não pode conversar não, senão fica por último.

Outra criança dirige-se à professora, comentando:

- Tia, Saulo vai fazer de carreirinha.

Eu faço devagarzinho, mas faço direitinho.

A professora nada diz.

O trecho recortado de uma das aulas mostra a fala de uma criança que, no jogo de relações competitivas, quer fazer além do exercício pedido pela professora, ou seja, quer realizar mais que seus colegas.

RECORTE 84 - 08/03/1989

Para dar início a uma das atividades do dia, a professora dirige-se às crianças:

- Tirem o caderno e ponham sobre a carteira. Vocês vão escrever cinco linhas de 0 a 4.

Lúcia, que se senta perto de Elina, lhe diz, ao ser dada a ordem do exercício:

- Vou fazer a folha toda.

Elina indaga:

- Vai?

Elina também faz o exercício em toda a folha e mostra à professora.

RECORTE 85 - 04/04/1989

Nesta aula, a professora distribui uma folha de exercícios. As crianças devem copiar a letra "cê" e algumas palavras trabalhadas em sala.

Flávia faz a sua tarefa, e ao mesmo tempo conversa. A professora adverte-a:

- Flávia, trabalhar com a mãozinha e não com a boca.

Rodrigo intervém:

- Quem não trabalha, fica atrasado.

Além da competição, a punição, repreensões e ameaças permeiam a interação estabelecida nesta sala de aula. Constatou-se que a maior incidência desses recursos ocorre não de forma clara, mas interlinearmente e ligada a situações de ensino-aprendizagem. Com caráter punitivo a professora solicita a participação de uma criança em uma atividade didática ou faz promessas de aumentar as tarefas.

As contravenções das crianças quase sempre dizem respeito a conversas entre si quando estão a fazer exercícios ou esperam a vez de ler individualmente para a professora.

A seguir, serão mostrados trechos de aula que evidenciam o tipo de punição, repreensão e ameaças adotado pela professora:

RECORTE 86 - 05/09/1989

A professora, sentada à sua mesa, toma a lição das crianças. Cléber dirige-se a ela:

- Tia chama eu - A professora, no entanto, não atende o pedido do menino. Cléber é, então, chamado pelo colega para uma brincadeira:

- Cléber, vamos pegar uma "queda de braço"?

O menino vai até a carteira do colega. A professora, em seguida o chama para dar a lição. Quando já está a seu lado, ela diz:

- Está passeando, não é Cléber?!

RECORTE 87 - 09/11/1989

Como primeiro procedimento didático do dia, a professora pede leitura individual de uma página da cartilha. Sentada à sua mesa, chama uma criança por vez e solicita-lhe que leia a lição que lhe fora marcada. Enquanto uma criança lê para a sua professora Daniel Carlos, em sua carteira, pega sua cartilha e se põe a ler. É interrompido por Saulo. D. Carlos lhe diz bem alto:

- Deixa eu ler, trem enjoado! A professora, então chama D. Carlos para dar a lição (- D. Carlos, a lição).

Durante a leitura o menino fala baixo e a professora o repreende:

- Agora é que é hora de falar alto. Parece que está falando p'ra dentro da barriga!

RECORTE 88 - 14/08/1989

Após o recreio, a professora escreve no quadro numerais de 1 a 30. Pede, então, às crianças a leitura (em coro); em seguida, chama um aluno que deve ir ao quadro, para ler os numerais. Carlos, que estava conversando com um colega é solicitado. Erra na leitura dos numerais. A professora lhe diz:

- Está vendo? Fica conversando e não sabe. Você conversa o tempo todo com Danilo!

RECORTE 89 - 19/09/1989

A primeira atividade do dia consiste em leitura individual na cartilha. Para tal, a professora chama cada criança à sua mesa. O primeiro a ser solicitado é Saulo. Após sua

leitura, o menino conversa com os colegas indo até suas car
teiras. A professora o adverte:

- Saulo, vai sentar-se, e estudar.

- Saulo, vira p'ra frente.

Ameaça-o e a um colega:

- Vocês dois querem sentar-se aqui na frente?

Mais tarde, o menino fica de pé encostado na parede, per
to de um colega. A professora novamente o repreende:

- Saulo, sente-se. Vou pôr você sentado aqui perto, ago
ra mesmo. Parece que você não entende o que a gente fala. Ou
faz de conta?

Segue-se, então, o cumprimento da promessa:

- Vem sentar-se aqui na frente comigo, Saulo. - O meni
no carrega a sua carteira e a põe junto à mesa da professora.

RECORTE 90 - 22/08/1989

Após o recreio, a professora passa a tomar a leitura in
dividual das crianças. Enquanto um aluno lê, os outros con
versam. A professora dirige-se à classe:

- Gente, ô, está fazendo barulho demais! Não estou ou
vindo a lição. Será que preciso tapar a boca p'ra não con
versar?

A seguir, diz a Saulo:

- Quer ficar de pé aqui?

Vou começar a fazer isso.

Enquanto os colegas fazem cópia no caderno, Saulo peram
bula pela sala de braços abertos. A professora o repreende:

- Senta, senão vou por você de pé aqui na frente.

No excerto anterior, as ameaças aos alunos configuram-se como penalidades, voltadas para o físico da criança. Já nos fragmentos a seguir, a professora faz promessa de punição que diz respeito a uma situação didático-pedagógica. Com certeza, a professora não se apercebe que ameaças dessa natureza levem aos alunos a concluírem que tarefas escolares são sempre desagradáveis e penosas, o que, na certa, leva os alunos ao desestímulo do ato de aprender.

RECORTE 91 - 09/11/1989

Às 10h 50, a professora junta seus materiais. Cláudia a ajuda, dobrando a toalha da mesa. As crianças guardam seus objetos. Algumas brincam na sala escorregando-se pelo chão.

Às 10h 53 min, a professora dirige-se à classe:

- Quem já terminou fica sentadinho, quietinho.

Às 10h 55 minutos volta a falar com a classe:

- Vamos ficar sentadinhos senão passo mais tarefa.

As aulas terminaram às 11 horas.

RECORTE 92 - 19/09/1989

Enquanto a professora pede a leitura individual das crianças, Edson vai à carteira de Danilo, com quem brinca de "queda de braço". A professora, vendo-o de pé, ameaça-o:

- Edson, você vai ser o próximo a vir dar a lição.

Os dados etnográficos evidenciam um aspecto da linguagem da professora que merece ser comentado: o uso de ironia no momento em que repreende os alunos. Esta atitude do falante é de

monstrada não só no significado descritivo das palavras, mas também e sobretudo na entoação que lhes confere o acento de valor.

Afigura-se-nos que esta característica da fala da professora esteja estreitamente relacionada à falta de "acordo de trabalho" (nos termos propostos por McDermott) ou à clareza quanto ao entendimento de que a sala de aula é um espaço de interações sociais no qual a linguagem tem repercussões importantes, em relação ao êxito ou fracasso dos alunos, bem como na motivação para a aprendizagem.

Os fragmentos de aula, a seguir, mostram o tom irônico das palavras da professora:

RECORTE 93 - 04/04/1989

É servido o lanche às crianças. Fabíola distraída, não se serve. Diz, então, à professora:

- O lanche, não peguei.

A professora a repreende:

- Ah! Fabíola, você é muito esperta, não é? Fica dormindo! Vai atrás.

A menina resiste:

- Não quero.

Nova repreensão da professora:

- Então, por que vem falar?

Além da ironia da professora, marcada sobretudo pelo enunciado " - você é muito esperta, não é? " no qual a palavra esperta tem um acento de valor pejorativo, nota-se que a professora não admite que a criança manifeste sua resistência às palavras irônicas de que é alvo. A professora contra-ataca dizendo: - Então,

por que vem falar?

RECORTE 94 - 22/08/1989

A professora escreve no quadro numerais de 1 a 30. Após a escrita, aponta-os. As crianças se põem a lê-los. Em seguida a professora diz:

- Vamos contar os parzinhos.

Após pedir a participação de algumas crianças, pede a de Fabíola. A menina vai ao quadro e aponta o numeral 29. A professora vai até o quadro e diz:

- Vinte e nove é par, Fabíola, ATENCIOSA, né?!

Fica claro nesse excerto que a professora pela entoação imprime ao signo atenciosa um valor contraditório ao seu significado descritivo. Por outro lado, nota-se uma inaceitabilidade à resposta errada da criança. A professora não percebeu que a aluna não apreendeu o conceito de número par, aliás, errônea e laconicamente assim explicado por ela:

- Parzinho é de dois em dois.

RECORTE 95 - 26/09/1989

É dia de avaliação de Matemática. A professora distribui a folha de prova. Dirige-se às crianças explicando o cabeçalho:

- Avaliação de matemática, né? Terceiro bimestre. Na segunda linha tem escrito "nome" e tem um espaço para escrever o nome.

Uma criança pergunta à professora, mostrando-lhe a folha

de prova:

- É p'ra escrever o meu aqui?

- Claro. O meu é que não é, né?

Após a resolução da primeira questão da prova, a professora diz a ordem do segundo quesito:

- Letra B. Escreva de três em três. Já está começado com o numeral 1. Vamos continuar. Repete:

- Já está começado. Já tem o numeral um. Vamos continuar. Depois do um vem o ...?

Crianças: - Dois.

Profª - Ah ê?! De três em três, depois do um vem DOIS ?
(diz pausadamente o enunciado e ao pronunciar a palavra dois dá-lhe uma entoação forte, alongando o "o", imitando a resposta em coro das crianças.)

Desse recorte, pode-se comentar o uso da ironia da professora em dois momentos, quais sejam: na resposta a uma criança que lhe indaga se é para ser escrito o seu próprio nome na folha de prova, e no instante em que explica o segundo quesito da prova.

Nota-se no primeiro caso, que a professora não percebe que seu enunciado - " Na segunda linha tem escrito nome e tem um espaço para escrever o nome" não é suficientemente claro para que a criança entenda que deve ser escrito ali o seu nome. Aliás, além da falta dessa clareza, pode-se lembrar aqui também da falta de sentido (make sense) que esta tarefa escolar (prova) tem para a criança. Ela não compreende que este momento de avaliação representa um instante de ela demonstrar o esforço de seus estudos, demonstrar o que sabe, daí ser importante identificar-se nesta folha de papel.

O segundo momento de uso de ironia da professora inscreve-se na não aceitação de uma resposta errada das crianças, naquilo que ela julga estar muito claro: escrever de três em três, começando-se por 1. Sua ironia, neste caso, exprime-se pela entoação do enunciado, na qual ela busca imitar a resposta das crianças. Deve-se comentar ainda a incorreção na ordem do exercício, ou seja, para se escrever de três em três dever-se-ia iniciar com o zero ou com o próprio 3 daí, então, escrever-se-iam 3,6,9, etc...

RECORTE 96 - 19/09/1989

A professora, sentada a sua mesa pede a leitura individual das crianças. Chama Salete para ler uma página de cartilha. A menina está de baton. A professora faz a seguinte observação.

- De baton, não é? Pra isso você serve!

O enunciado da professora encerra ironia e crítica, além disso, desqualifica a criança no seu papel social de estudante, mensagem que fica subjacente à frase: P'ra isso você serve, ou seja embelezar-se você sabe, mas as tarefas escolares você nunca sabe!

Em síntese, esta seção tentou mostrar o estilo sócio-interacional entre a professora e seus alunos e os enunciados desses dirigidos à professora.

As análises dos dados etnográficos mostraram que a professora usa a linguagem oral para expor, de modo sucinto, o conteúdo a ser transmitido e para dirigir a atenção das crianças para as tarefas escolares e ou, ainda, para alcançar o padrão disciplinar exigido.

Evidenciou-se, também, que a professora não busca estabelecer " relações de confiança " com os alunos e, assim, não há entendimento mútuo do significado do discurso e das ações desenvolvidas.

Notou-se, ainda, que as perguntas dirigidas às crianças não exigem respostas elaboradas, nem requerem emissão de uma idéia subjetiva ou um conceito do aluno.

Outro dado etnográfico comentado refere-se ao fato de que a professora considera como legítimas somente as ações iniciadas por ela, ou em outros termos, não cabe ali a iniciativa das crianças, as ações dessas são sempre organizadas pelas diretivas da professora que adota um padrão único e rígido para a execução das tarefas.

Nos momentos em que as crianças tentam estabelecer um diálogo com a professora, usando para isso diferentes tópicos de conversação, esta lhes oferece respostas curtas e conclusivas e utiliza, às vezes, a linguagem não verbal, ou seja, utiliza uma linguagem que leva ao controle do diálogo na sala.

Há, no entanto, alguns momentos embora, raros e breves, nos quais a professora busca uma (interação verbal) conversação com seus alunos.

Finalmente, duas outras características do estilo da professora foram também comentadas: o uso de ironia ao se dirigir às crianças e, ainda, uma incongruência, não só no discurso quanto nas ações.

Notou-se que o estilo sócio-interacional da professora provoca receios nas crianças, emudecendo-as ou levando-as a quebrar as regras interacionais estabelecidas, quando não se encon

tram sob os olhares da professora.

Na seção seguinte o foco de atenção estará voltado para a interação das crianças entre si.

4.3. O estilo sócio-interacional dos alunos entre si.

Na Seção anterior, o foco de análise deste trabalho centrou-se no discurso da professora com os alunos e o estilo sócio-interacional que prevalece na sala de aula. Foram mostrados também enunciados das crianças dirigidos à professora. Nas páginas seguintes, dá-se atenção à linguagem das crianças entre si e à organização destas, face às características contextuais. Em síntese, busca-se evidenciar a forma de discurso e as ações paralelas desenvolvidas pelas crianças e, nessas, os tópicos de conversação e as funções da linguagem que aparecem quando da interlocução dos alunos entre si. Com esse enfoque pretende-se demonstrar que num contexto de estilo autoritário, sem que haja acordo de trabalho e compreensão mútua dos significados sócio-interacionais (make sense):

As crianças criam momentos de intensa interlocução, utilizando a linguagem em suas diversas funções e assim desfazem o silêncio e o tipo de discurso que prevalecem na sala de aula. Algumas crianças, por seu turno, mantêm-se caladas e/ou alheias às situações da sala. Na maior parte das vezes excluem o professor como integrante do grupo.

É preciso esclarecer que as evidências de situações discursivas das crianças entre si ocorrem em alguns momentos específicos: durante a elaboração de exercícios (geralmente cópia) e, sobretudo, quando a professora passa a adotar, como procedimento didático, solicitar das crianças a leitura individual de uma página

na da cartilha.

Tal procedimento transcorre da seguinte forma: a professora, sentada à sua mesa, chama cada aluno que terá a vez de "dar a lição" previamente marcada. Via de regra, enquanto uma criança lê para a professora, as outras se organizam entre si e fazem ricas interlocuções, sem contudo, exacerbar o tom de voz, pois a professora mantém-se vigilante sobre o controle da conversa em sala de aula. Na verdade, a professora não deixa claro pelo discurso o que as crianças devem fazer, enquanto aguardam sua vez de ler. Em alguns momentos, ela deixa subentendido que as crianças devem ficar quietas em suas carteiras, com o livro aberto na página de leitura marcada ou devem recordar a lição, como se vê nas seguintes falas da professora:

" - Olhe o passeio! Cada um em SEU lugar. Ouviu Cláudia, ouviu Heliana"? (28/11/1989).

- É p'ra trazer o livro aberto p'ra adiantar" (5/9/1989).

- Por que você não abre a cartilha? Preguiça, não é? (22/08/1989).

(A professora chama Cléber para dar a lição. O menino folheia a cartilha Ela lhe diz:

" - Fica CONVERSANDO, não prepara a lição, não é? " (20/10/1989).

- Cléber, Adriano, vão sentar e recordar a lição, por quê não?" (19/09/1989) - Faz-se notar que Cléber já leu para a professora.

Muitas vezes, durante este evento de leitura, a professora distribui, ou deixa à disposição das crianças, livros e revistas em quadrinhos. Os alunos os folheiam, trocam-nos entre si e conversam sobre as gravuras. A professora, todavia, jamais explora essa vivência como um evento de leitura, jamais indaga das crianças sobre o que leram ou viram, ou seja, não lhe passa conceber esta interação das crianças com o material escrito como um precioso momento de leitura.

Por vezes, a professora costuma solicitar de alunos que já "leram a lição", exercícios escritos, geralmente cópia. Como nem todas as crianças são chamadas a fazer a sua leitura, algumas ficam sem fazer tais exercícios.

Sem entenderem bem o "acordo de trabalho" pois a professora não o deixa claro, as crianças transformam o evento de leitura individual na cartilha em ocasião privilegiada para romper o silêncio do discurso, imposto pela professora em todos os outros momentos de sua atuação na sala de aula. Os alunos passam, assim, a estabelecer significativos momentos comunicativos, nos quais aflora uma linguagem plena, viva, real. Neste instante, surge a linguagem como instância sócio-cultural, como intercâmbio entre um locutor com muita coisa a dizer e um ouvinte disposto a escutar e compartilhar. Durante este evento de leitura, é que se constata na sala de aula a palavra como uma espécie de elo a unir indivíduos concretos que sabem usar da linguagem para satisfazer suas necessidades reais e imaginárias. Desta forma, as crianças expõem um mundo de significados, expressando-se, sobretudo, pela linguagem oral.

Para confirmar o que se está afirmando são apresentados alguns segmentos de aula.

RECORTE 97 - 19/09/1989

Como primeira atividade didática do dia, a professora pede a leitura individual das crianças. Sentada à sua mesa, chama um a um dos alunos para fazer a leitura de uma página da cartilha, previamente marcada. Há uma aluna novata na sala. Uma criança pergunta a Cléber:

- Como é o nome dela? - Aponta a menina.

- Cléber responde:

- É Paulina. Ela era da classe de meu irmão. Voltou p'ra trás.

Daniel Carlos, ouvindo a conversa indaga:

- Por quê?

- De certo é porque ela não sabe NADA.

Com relação ao excerto apresentado, é relevante destacar o juízo de valor de Cléber acerca de sua classe. É preciso esclarecer que a direção e os professores tentam não classificar ou rotular as turmas de 1ª série. A criança em pauta, no entanto, vê a sua turma com um desempenho escolar inferior à de seu irmão. A explicação da apreciação formulada pela criança pode ser buscada, em parte, em discursos, tais como nos recortes que se seguem:

RECORTE 98 - 19/09/1989

A professora afixa no quadro-giz um cartaz com as seguintes sílabas: MA ME MI MO MU, NA NE NI NO NU.

Dirige-se então, à classe:

- Sentem-se direitinho - Conserta a postura de algumas crianças. Aponta o cartaz no quadro e diz:

- Tem mais de um mês que estamos nesse "eme" e na hora

do ditado NADA!

RECORTE 99 - 14/08/1989

A professora escreve no quadro seis " famílias silábicas ". Volta-se, então, à classe:

- Vocês já viram tudo isso. Vamos recordar - Pede que as crianças leiam as sílabas, depois acrescenta:

- A tia vai fazer ditado disso aqui. Vocês NÃO estão dando conta, como faz?!

Durante a realização do ditado, dirige-se a um aluno:

- Olhe p'ra FRENTE! - Verifica a escrita desta criança e acrescenta:

- Você não sabe NEM a letra "o"?!

Tenta, então, ajudá-la.

RECORTE 100 - 09/11/1989

Como um dos procedimentos do dia, a professora pede que as crianças façam exercícios no caderno. Carlos olha no do colega para verificar o exercício a ser feito: A professora o repreende:

- Carlos, porque você não está fazendo seguindo. " Mata aula " demais, não é? Depois, não sabe NADA.

Prossegue, dirigindo-se a uma aluna:

- Não é, Daniela? Você "mata" aula, depois não sabe fazer NADA.

RECORTE 101 - 22/08/1989

As crianças estão resolvendo exercícios de Matemática. A professora passa pela carteira de Kênia, verifica seu trabalho e lhe diz:

- NÃO sabe escrever o quatro até hoje? É P'RA SABER! NÃO sabe fazer o seis?! Você não acha que está desatenta?

RECORTE 102 - 22/08/1989

As crianças fazem exercício de Matemática. Rodrigo tenta ajudar Waldice. Vai à carteira da menina e se põe a fazer o trabalho para ela. A professora exclama:

- Ele não sabe NEM p'ra ele!

RECORTE 103 - 26/09/1989

Realiza-se a prova bimestral de Matemática. Por volta de 08h 45 minutos várias crianças já entregaram sua prova. Carlos ainda não a terminou. A professora passa por ele e diz:

- Estou querendo a folha. Carlos, três mais três? Tenha paciência, três anos no prê e NÃO sabe?! Conte as bolinhas, Carlos.

Pode-se notar, nos recortes 98 a 103, que, em seu discurso, a professora demonstra um conceito negativo em relação ao desempenho escolar das crianças. Tal conceito pode ser depreendido, não só pelo conteúdo das mensagens transmitidas, mas também pelo uso de palavras com carga semântica negativa numa entoação que denota o quanto ela considera faltar às crianças o saber escolar ,

ou em outros, termos que os alunos não aprenderam o que lhes foi ensinado. Para maior entendimento de tais afirmações, passa-se a explorar os recortes de aula citados anteriormente (98 a 103).

No segmento 98, a professora afirma: " - Tem mais de um mês que estamos neste "eme", e na hora do ditado NADA. Fica explícito pelo enunciado e pela entoação forte dada à palavra nada que a professora considera que as crianças não estão correspondendo ao seu trabalho pois, para ela o tempo gasto com aquele conteúdo é mais que suficiente para que as crianças mostrem desempenho favorável no ditado que se torna o meio de avaliação.

Já no recorte 99, a professora emprega uma negativa: "Vocês NÃO estão dando conta ...". Faz-se notar que esse enunciado segue a afirmativa: - "Vocês já viram tudo isso. Vamos recordar", ou seja, a professora deixa entender ser quase supêrfluo repassar aquela matéria de estudo. No entanto, após a leitura das crianças, acrescenta demonstrando a estas que lhes falta o saber:

" - A tia vai fazer ditado disso aqui. Vocês NÃO estão dando conta, como faz?".

Desse recorte 99, são significativas, também, para a análise empreendida as seguintes palavras da professora:

- Você não sabe NEM a letra "o"?! Com esse enunciado tem-se, por um lado, uma cobrança da professora e por outro, sua não aceitação do desconhecimento por parte do aluno daquilo que, de seu ponto de vista, é extremamente elementar, algo muito fácil.

No recorte 100, a professora demarca claramente que as crianças não aprenderam o conteúdo ensinado. Para ela os alunos Carlos e Daniela não sabem NADA e atribui o insucesso dos mesmos à pouca frequência às aulas.

Com referência ao recorte 101, merece destaque o fato de a professora não aceitar que uma criança possa não saber a escrita de um numeral. Censurando-a, diz: " - Não sabe ... ATÉ HOJE?!" e acrescenta: " - É p'ra saber".

Do excerto 102 pode-se comentar o acento apreciativo de ironia nas palavras da professora, ao constatar que um aluno ajuda o outro:

- Ele não sabe nem p'ra ele!

Faz-se notar que, em sua fala, a professora não só desestimula a cooperação entre as crianças, como também demonstra claramente não acreditar na capacidade do aluno.

Por fim, do segmento de aula nº 103, infere-se do discurso da professora uma intolerância em relação ao desempenho de um aluno repetente, aliás, ela faz questão de demarcar essa condição do aluno: " Tenha paciência! Três anos no pré e NÃO SABE?!"

Comentados esses excertos, é oportuno retomar do recorte 97 a fala de Cléber ao expressar sobre a razão de uma aluna vir para sua turma: " - De certo é porque ela não sabe NADA.

Se se compara a entoação da criança com a ênfase da da pela professora às expressões com conotação negativa dirigida aos alunos, conclui-se que não é fortuito o juízo de valor de Cléber acerca de sua turma. Tal julgamento foi formulado a partir da linguagem da professora ao se dirigir tanto à classe como um todo, quanto a alguns alunos em particular.

A seguir, é apresentado mais um fragmento de aula, evidenciando a interlocução entre as crianças. Desta feita, o tópico de conversão é uma aula. As crianças se organizam em torno

de uma brincadeira, utilizando a linguagem oral para criar suas atividades e a função imaginativa da linguagem. Nessa interação, surgem, também, as funções regulatória e instrumental da linguagem.

RECORTE 104 - 08/11/1989

Após a chamada e repreensão de uma criança que chupa manga em sala, a professora anuncia:

- A lição. - Passa, assim, a chamar as crianças para a leitura de uma página da cartilha. Enquanto se desenvolve este procedimento didático, uma aluna distribui às colegas, ao seu redor, folhas de um caderno. Uma criança pergunta:

- Quem escreveu? - Não há resposta. Indagada sobre a finalidade daquele caderno, uma aluna responde:

- É p'ra brincar de "professora" (professora); escreve e apaga.

Uma aluna dirige-se a Heliana, que coordena a brincadeira:

- Por que você pôs esta nota aqui e na minha você não pôs?!

Heliana: - Não foi eu não.

Outra criança dirige-se à colega:

- Ah! não, Heliana! Você precisa me dar nota" Você não me deu cem!

Heliana diz às colegas:

- Todo mundo copiando. - Uma aluna retruca:

- Eu não vou copiar não. Eu não quero copiar.

Outra criança pede:

- Me dá uma Heliana.

Do recorte anteriormente apresentado, alguns dados salientam-se. Um deles refere-se à explicitação das crianças quanto ao que consiste o trabalho escolar, qual seja: escrever e apagar e fazer cópia - " Todo mundo copiando ", ordena a menina. Na verdade, as crianças verbalizam sua vivência acadêmica, tendo em vista que grande parte de suas tarefas escolares resume-se em copiar letras, sílabas, numerais e palavras, ou melhor, representações gráficas de palavras, já que as crianças não atribuem a essas nenhum significado. Por outro lado, várias são as ocasiões nas quais as crianças são levadas a apagar o exercício que fizeram para corrigir-lhe a forma ou a disposição na folha de papel, como se constata nos seguintes enunciados da professora:

" - Quem fez errado apaga e faz de novo" (21/03/1989).

- Você está com pressa e está fazendo errado . Nós estamos aqui. Apague e faça aqui. Pode apagar - continua. APAGUE (diz alongando a última sílaba da palavra numa entonação de impaciência".(05/12/1989)

- Isso não é "ene" "a" é "a". Pode apagar e escrever tudo de novo". (22/08/1989).

- É para fazer aqui. Você está escrevendo em baixo. É sinal de que não está prestando atenção. É aqui. Rápido! (05/12/1989).

Observe-se, ainda, a fala da criança que assume o papel de professora:

" - Todo mundo copiando ".

É possível destacar como expressivas a entoação e forma imperativas do enunciado, que se assemelha à fala da professora ao dirigir à turma:

" - Ponham o caderno na carteira que eu vou recolher". (08/03/1989).

" - Sente-se direito e leia" (05/09/1989).

" - Vocês vão cobrir e depois copiar, uma debaixo da outra". (21/03/1989).

" - Coloquem as tampinhas na parte de cima da carteira". (21/03/1989).

Pode-se focar, ainda, no discurso das crianças contido no recorte 104 a presença da avaliação como componente indispensável da relação de ensino. A criança solicita que a " professora " lhe dê nota. Não quer, todavia, qualquer menção. Sugere o grau máximo da escala de avaliação vigente na escola.

Por fim, outro aspecto que deve ser notada na linguagem das crianças que brincam de escola é o da objeção de uma aluna em acatar a ordem dada pela "professora". Diz a menina:

" - Eu não vou copiar, não. Eu não quero copiar".

Pode-se detectar neste enunciado o uso da linguagem em sua função imaginativa, na qual a criança expressa a fantasia de romper as regras interacionais a que está sujeita. A aluna enuncia não só que não cumprirá a ordem dada, como também expõe a razão de não fazê-lo. Dadas as relações sociais estabelecidas nesta sala de aula, é através de um jogo imaginativo que a criança se sente en

corajada para exprimir sua vontade através do discurso. Por outro lado, afigura-se-nos como possível entender que subjacente ao enunciado " eu não quero copiar " esteja a verbalização " eu quero fazer outra coisa ", isto é, desejo de executar tarefas diferentes das que lhe são rotineiras.

Em seguida, é mostrado mais um recorte de aula, que como o anterior, evidencia a linguagem das crianças em uma situação de brincadeira organizada por elas:

RECORTE 105 - 05/09/1989

Desenvolve-se o evento de leitura individual na cartilha. Enquanto isso, Elina e Heliana brincam de compra e venda de objetos. Desenham na carteira ou em um pedaço de papel figuras de objetos, tais como anel, vestuário (saia e blusa) brinco, flores e dão a cada um deles um preço, escrevendo-o junto ao desenho.

Rosângela, observando a brincadeira das colegas passa a integrá-la dizendo:

- Também estou brincando.

Heliana vai até a carteira de Elina e lhe oferece " um objeto":

- Você quer comprar esse? Eu quero comprar esse daqui, aponta.

Se o desenho do objeto foi feito na carteira, é, então, apagado no ato da compra. Se em pedaço de papel é levado pelo comprador.

Rosângela mostra a Elina um desenho feito por ela, lamentando-se:

- O meu tá feio!...

Deste excerto pode-se comentar o seguinte: as crianças utilizam a linguagem em sua função imaginativa, trazendo para a sala de aula situações concretas de vida e seus interesses. Na sua fantasia constroem uma loja com artigos femininos e passam a operar em um ramo de comércio tal qual o de um estabelecimento bem próximo da escola.

Outro ponto do recorte a ser destacado refere-se à apreciação de Rosângela acerca de seu trabalho: " O meu tá feio!". Nota-se com esse enunciado a preocupação da criança com a forma de seu trabalho, com a perfeição do traçado de seu desenho. Parece possível afirmar que esta criança assimilou o padrão vigente na sala de aula onde a exigência de cópia de um modelo e de correção dos traçados de letras constituem uma rotina no dia-a-dia escolar. Por outro lado, as crianças desta sala não são estimuladas a se expressar livremente através da linguagem visual (desenhos). Verificou-se que trabalhos dessa ordem limitam-se em as crianças colorirem figuras já impressas em uma folha de papel. Desta forma, é cabível dizer que o julgamento negativo da criança acerca de seu trabalho baseia-se na falta de correspondência real do objeto concreto com a transcrição no papel, ou seja, da reprodução fiel da figura do objeto.

Outro exemplo de uso da linguagem como função imaginativa pode ser constatado no recorte a seguir:

RECORTE 106 - 14/08/1989

Ao dar início ao dia letivo, a professora passa de carteira em carteira recolhendo a tarefa marcada no dia anterior. Neste momento Edson brinca com Carlos simulando dar-lhe um murro. Cléber adere à brincadeira. Finge esmurrar o

rosto de Carlos que está com uma falha na dentição, dizendo:

- Olha Edson, dei um murro nele e quebrei o dente dele!

O próximo recorte mostra que a interlocução entre os alunos ocorre em torno de suas vivências, de suas experiências fora da escola.

RECORTE 107 - 09/11/1989

Enquanto a professora "toma lição" individual das crianças chamando uma a uma à sua mesa. Saulo, Daniel Carlos e Rodrigo conversam:

Daniel Carlos dirige-se a Rodrigo.

- Você nunca foi lá em Goiânia?!

- Já.

- P'ra que lado que é então, mostra? diz Daniel Carlos desafiando o colega.

- P'ra lá, aponta Rodrigo.

Em seguida Saulo dirige-se a Daniel Carlos:

- Eu fui em Catalão. Fui na festa. Vi um homem barrigudão assim. - Faz um gesto indicativo.

Desse excerto pode-se destacar com relação ao diálogo de Daniel Carlos e Rodrigo, o uso da linguagem oral com uma função confirmacional. Esta função é citada por Brice Heath (1984) entre as funções da leitura encontradas nas comunidades de Roadville e Trackton - Carolina do Norte cujos habitantes buscam ler para reafirmar crenças, idéias e atitudes. No recorte de aula em pauta, tal função afigura-se-nos como comprovação da veracidade de uma afirmação. Pode-se dizer, ainda, que subjacente a esta função confirmacional, está a intenção do interlocutor (Daniel Carlos) de

contar a seu colega que ele conhece a cidade de Goiânia, logo sa be localizá-la. Vê-se, pois, neste caso o uso da linguagem em sua função pessoal. O mesmo pode-se dizer da interlocução de Saulo com Daniel Carlos, já que essa criança em seu discurso expressa-se so bre fato relacionado a sua vivência, à sua individualidade.

Como no recorte antecedente, o excerto de aula apre sentado a seguir mostra, no diálogo das crianças, o conteúdo de sua vivência fora da escola. Desta feita, o tópico de conversação dos alunos gira em torno de conhecimentos populares acerca da uti lidade das plantas.

RECORTE 108 - 09/11/1989

Enquanto ocorre o evento de leitura, Ricardo e Danilo, sentados um atrás do outro, trocam algumas palavras. Cléber, mais ao lado entra na conversa, dizendo:

- Casca de jatobá é remédio.

Mais à frente da sala Elina esconde os lápis de Rodrigo na pasta de Salete. Elina diz a esta colega:

_Pergunta p'ra ele.

Salete dirige-se a Rodrigo:

- Rodrigo, cadê seu saquinho de lápis? - O menino pro cura-o no chão e depois na pasta de Salete. Esta lhe diz:

- Não tá aqui não.

Rodrigo abre sua pasta e pega um galho de marcela, di zendo:

- Ah! a muda de marcela de minha mãe!...

Salete pergunta:

- O que é?!

Rodrigo responde:

- É marcela. É remédio, p'ra minha mãe. Esqueci.

Este recorte foi selecionado com o intuito de mos trar as crianças utilizando a linguagem em suas funções heurística (fala de Salete) e informacional (fala de Cléber e Rodrigo). Es tes prestam informação aos colegas, utilizando-se de conhecimentos populares acerca de propriedade medicinal das plantas, conhecimento adquirido na vida quotidiana, na interação social. As crianças as sim se expressam:

" - Casca de jatobá é remédio".

" - É marcela. É remédio, p'ra minha mãe. Es queci".

Deste recorte 108, é interessante tecer comentários, também, acerca dos seguintes enunciados:

" Ah! A muda de marcela de minha mãe!"

" - Esqueci!".

A análise desses fragmentos de fala requer que os e nunciados sejam referidos ao contexto de produção. O locutor (Rodrigo) abre sua pasta e se depara com um galhinho de marcela, verbalizando em seguida, a primeira sentença - Ah! A muda de marcela de minha mãe. Ao responder à pergunta de uma colega acrescenta: " - Es queci". Os dois enunciados, pois, devem ser entendidos como uma sequência, ou seja, ao pronunciar a segunda sentença, a criança completa para si mesma o primeiro enunciado. Sob esse entendimento constata-se nos discursos da criança, o uso da função regulato ria da linguagem, não no sentido de Halliday, mas de Luria (Capítulo 2.4).

Este suporte teórico ilumina a análise do ato de fala da criança (Rodrigo) em foco. Ela utiliza-se da linguagem oral com a função de regular seu próprio comportamento. Em outras palavras no ato de fala em destaque, esta criança, tendo a si mesma como interlocutora, utiliza a linguagem oral com o propósito de organizar uma ação futura: entregar a muda de marcela a sua mãe. Tal ato já deveria ter sido realizado. No entanto, por esquecimento, a criança não o fez. Dado que tem a intenção de fazê-lo, usa a linguagem para regular seu comportamento face ao que deverá fazer após as aulas.

É possível considerar, também, que a criança utiliza a linguagem numa função de suporte à memória. Esta função é citada por Brice-Heath (1984) com relação à escrita. Esta autora constatou nas comunidades anteriormente citadas que a população utilizava a língua escrita como ajuda à memória. No caso em análise, depreende-se que o aluno recorre à linguagem oral com a função de tornar presente em sua memória a ação a ser feita para não mais incorrer no esquecimento.

Os dados etnográficos relativos à sala de aula em análise indicam que, na interação com os seus colegas, as crianças demonstram pela linguagem seus interesses, os conhecimentos e experiências extra-escolares, enfim, seu mundo fora da escola. São vários os segmentos de aula que trazem tais tópicos de conversação nos diálogos das crianças, longe da direção da professora. Serão apresentados e analisados mais alguns recortes de aula que exemplificam o que se está afirmando:

RECORTE 109 - 14/08/1989

Daniel Carlos conversa com Saulo. Imitando a fala de Sassá Mutema (personagem de novela) diz:

" - Ieu? " Fui p'ra fazenda, pesquei ... Você não pescou.

- Eu também pesquei. - Depois, mostra a tarefa de casa para Daniel que comenta, referindo-se a uma figura disposta na folha de papel:

- Uma lata de espinafre!

Saulo indaga de Daniel Carlos:

- Você viu os Trapalhões? Foi engraçado, não foi?

Danilo, por sua vez, conversa com Carlos:

- Eu tenho uma namorada. Ela é de Pires do Rio.

RECORTE 110 - 19/09/1989

No momento em que se desenvolve a leitura individual na cartilha, Daniel Carlos mostra a mim, pesquisadora, uma palavra escrita em seu caderno, indagando:

- Tia, aqui tá escrito Rambo, não é?

- Não, é Jaspion.

- Ah! É Jaspion! Ele tá aqui comigo quer ver? - Pega então um álbum do personagem e me mostra. Volta-se para Rodrigo, ou melhor, vai à carteira do menino e lhe diz:

- Você não sabe quem é esse aqui? - Aponta a figura. A qui (aponta) está o nome dele. Começa aqui, (indica as duas últimas letras, depois se corrige) começa aqui - passa o dedo debaixo da palavra, da esquerda para a direita e recomenda:

- Não fala não, tia.

- Depois pergunta-me:

- Pode falar tia? - E diz ao colega o nome do personagem.

Este fragmento demonstra um dos interesses das crianças - heróis de TV. Ressalte-se que esse interesse é mostrado através da linguagem escrita. A criança traz grafado em seu caderno o nome de um personagem de desenhos ou filmes apresentados na televisão. Solicita, então, a leitura de outrem para confirmar o que pensa estar escrito (Rambo). Observa-se, assim, o uso da função confirmacional da leitura, função esta descrita por Brice-Heath (1984). Nota-se também que este aluno utiliza a linguagem escrita juntamente com a visual (desenho) como meio de interagir com seu colega, ou seja, utiliza a linguagem na sua função interacional.

Nos dois excertos de aula, apresentados anteriormente, (recortes 109 e 110) fica evidente, no discurso das crianças, fatos que fazem parte de seus interesses e que, no entanto, não aparecem senão nestes momentos de interação nos quais a professora é excluída.

O fragmento que se segue mostra o diálogo das crianças tendo como tópico de conversação uma novidade na cidade: o circo.

RECORTE 111 - 20/10/1989

Enquanto a professora solicita a leitura individual de uma criança, algumas conversam com os colegas, sentados ao seu derredor.

Daniel Carlos, Cléber e Saulo falam sobre o circo que esteve na cidade. Diz Saulo:

- Eu vi o palhaço na rua. Ele tem um pezão assim - faz

o gesto.

Daniel Carlos comenta:

- Tava b̃ao o circo aqui, mas minha madrinha ñao me leva!
... Demora começar...

Cléber acrescenta:

- Toca uma música e aí fala: "Já vai começar, aí demora, n ?"

O recorte 111 apresenta os alunos expressando-se sobre o circo que quebra a rotina da cidade e passa a ser centro de atenao da criançada.

É interessante notar na fala das crianças como conseguem apreender a incongruência de um discurso que promete e a não realizaao do prometido. A criança diz:

" - Toca duas músicas e fala: já vai começar",
aí demora n ?"

Para analisar o evento de fala presente no recorte 111 pode-se recorrer a Searle (1984) em sua análise da promessa sincera e insincera (ver 2.5).

Apreende-se do recorte 111 que o locutor do circo ao dizer:

" - Já vai começar" (o espetáculo) faz uma promissa insincera. Na verdade, ele não tem a intenao de dar início   sessão do circo, mas sim a de convencer a platéia a manter-se paciente. Os dados contextuais são esclarecedores quanto ao propósito do locutor do circo. Ora, se vai iniciar-se o espetáculo, não   necessário dizê-lo. Basta dar início   aao.

No recorte em pauta constata-se pelo discurso de Cl 

ber que o menino apreendeu muito bem o significado da enunciação do locutor: uma promessa falsa, cujo objetivo consiste em persuadir o público a esperar mais um pouco. A criança demonstra não só a internalização das regras sociossemânticas do discurso como a habilidade em discerni-las.

Outro fato que pode ser analisado na linguagem das crianças refere-se ao quanto seus discursos contêm o entendimento de que " a palavra é o território comum do locutor e interlocutor" (Bakhtin, 1981:113). Em outros termos, as crianças demonstram no seu discurso considerar que o horizonte contextual é comum aos participantes e com base nisso formulam a conversa sobre o circo. Este traço da interlocução das crianças é evidenciado, particularmente, pelo fato de uma criança buscar das outras a aprovação à sua afirmativa: " - Toca duas músicas e fala: já vai começar. Aí demora né ? (não é?).

Quanto às funções presentes na linguagem das crianças destacam-se a interacional e a pessoal.

O segmento de aula destacado em seguida traz a fala de uma criança que mora com seus pais na fazenda de seu tio. Na interlocução com o colega, o aluno conta como é sua vida em casa:

RECORTE 112 - 20/10/1989

Durante o evento de leitura individual na cartilha, Danilo conversa com um colega:

- ... Pensa que lá em casa é moleza? Lá em casa não tem moleza não. Tem que pegar na enxada, aí, depois tem que estudar!

Na introdução deste item, foi destacado que, nesta sala de aula, é na interação com seus colegas que as crianças realizam a linguagem plenamente, falando de sua vida e mostrando seus conhecimentos. O próximo excerto mostra que uma criança, na interlocução com seu colega, evidencia sua capacidade de analisar a própria língua:

RECORTE 113 - 19/09/1989

Durante o desenvolvimento do evento de leitura individual, Saulo entra em desavença com um colega. Após a repreensão da professora, Saulo dirige-se a Daniel Carlos:

CaRA, (alonga a sílaba final acentuando o "a") não conversa com Marcelo não. Ele rasgou o meu caderno.

O menino responde:

- O meu nome é Daniel Carlos, não é CaRA, não. (Dá a mesma entoação do colega) CaRA (carã pronuncia o menino) é de comer.

Nota-se, neste excerto, que Daniel Carlos utiliza a linguagem oral para exprimir a análise que faz da própria linguagem. É relevante salientar que é na realização da linguagem plena, real, viva e natural que a criança tem a ocasião de demonstrar essa sua capacidade metalinguística.

É na interação com seus colegas que se constata, também, que as crianças criam brincadeiras com a própria linguagem, tentam fazer rimas e dar ritmo a uma sequência de palavras e frases, formando uma espécie de refrão:

RECORTE 114 - 09/11/1989

A professora, sentada à sua mesa, "toma a lição" das crianças. Salete, Elina e Fabíola se põem a brincar, após ter lido para a professora. Fabíola comanda a brincadeira. Diz pausadamente o enunciado que se segue, enquanto as outras crianças o repetem. Outras crianças sentadas perto das três alunas supracitadas passam a acompanhá-las:

"Dona Cassambra, Cassamba de limão, água, salada, molho de pimenta, cana-de-açúcar, limão. Dona Cassambra. É uma boa, com frescos, p'ra passar no pão, de primeira mão".

O excerto apresentado, a seguir, indica uma forma de as crianças se organizarem para executar tarefas que são repetitivas e rotineiras:

RECORTE 115 - 28/11/1989

Após trabalhar com a leitura de uma "família silábica", a professora distribui um caderno às crianças, dizendo:

- Vamos fazer cópia disso. De novo, não é?

Mariano, Saulo e Rodrigo fazem a cópia comentando:

Mariano - Já fiz o "a".

Saulo - Já fiz o "e".

Rodrigo - Já fiz o "u".

Uma outra criança indaga:

- Já tão no "u", gente?

A professora intervém:

- Psiu!

Rodrigo reafirma:

- Já tô no "u".

Como se pode perceber frente a tarefas mecânicas que, portanto, não exigem nenhum tipo de reflexão ou de maior atenção, as crianças criam um modo de torná-las menos monótonas, mais amenas, comunicando-se oralmente.

Os trechos de aula apresentados até aqui demonstram as interlocuções das crianças entre si. É preciso esclarecer, todavia, que se algumas crianças conseguem estabelecer diálogos com seus colegas ou se organizam em grupos para desenvolver atividades criadas por elas mesmas, alguns alunos permanecem em silêncio, com olhares vagos ou se contentam em observar de longe a movimentação dos colegas.

Outra constatação relativa a organização das crianças refere-se à sua cumplicidade em perceber a professora como uma pessoa à parte do grupo - classe. Assim, é que quando por algum motivo e por alguns instantes a professora ausenta-se da sala, as crianças ficam à espreita, a fim de avisar os colegas da volta da mestra para que os mesmos retomem o padrão de conduta esperado: silêncio e imobilidade na carteira. O recorte que se segue pode aclarar essa assertiva.

RECORTE 116 - 05/09/1989

Às 9h 47 m, inicia-se o 2º período de aulas. As crianças voltam do recreio. A profª. diz aos alunos:

- Continuem a fazer o exercício iniciado antes do recreio.

Sai então da sala, porém algumas crianças não o percebem e indagam:

- Cadê a tia?

- Heliana fica de pé, de frente para os colegas mostra

um dos olhos e diz:

- Aqui a tia ô!

Gabriela vai à porta da sala e entra correndo, dizendo:

- A tia vem - e senta-se. Outra criança também entra correndo e dizendo:

- Agora a tia "evêm".

Chega a profã. As crianças ficam caladas. Esta lhes diz:

- Quem já terminou a tarefa pode ir embora. - Crianças:
- Oba!

Os recortes de aulas apresentados neste item visa ram mostrar a interlocução das crianças entre si. Como pôde ser e videnciado, diante da falta de acordo de trabalho, da ausência de objetivo em comum, da falta de explicitação do que fazer em sala de aula, as crianças vão criando momentos nos quais rompem o silên cio do discurso ali preponderante, ignoram a presença da professo ra, criando o seu modo de interagir na sala de aula. Assim, as crianças passam a realizar verdadeiros momentos de comunicação, u sando a linguagem em diversas funções presentes em uma comunidade de fala. Nestes instantes, presenciam-se os alunos expressando-se a cerca de sua vida concreta, seus interesses e experiências. As crianças expõem suas idéias, juízos de valor (recorte 97), interes ses (recortes 107, 109), sentimentos (recorte 110), troc am conhe cimentos adquiridos na interação social fora da escola (recorte 108), mostram sua capacidade de análise e manejo da língua (reco rtes 110, 113 e 114). Enfim, as crianças trazem para a sala de aula seu mundo real e imaginário e o compartilham com os colegas. Pod e-se dizer que nesta interação das crianças entre si emerge a lingua gem como comunicação, como intercâmbio entre os homens.

É lamentável, contudo, a constatação de que algumas crianças se isolam, tornam-se alheias às coisas ao seu derredor, não consigam romper as regras sócio-interacionais estabelecidas pe la professora, não usufruem, desta forma, da linguagem viva e plena, que só existe para elas além das quatro paredes da escola.

Após ter analisado o estilo sócio-interacional dos alunos entre si mesmos, e evidenciado que estes conseguem interagir verbalmente rompendo as regras do discurso estabelecidas na sala de aula, dedicar-se-á a verificar como é tratada a competência comunicativa nesta sala de aula. Conforme foi explicitado no Capítulo II, item 4, a noção de competência comunicativa foi proposta por Hymes que integra a noção de competência gramatical (Chomsky) os fatores sócio-culturais que interferem na linguagem.

4.4. Competência Comunicativa

Da compreensão de que além da competência gramatical (Chomsky, 1965), o falante: a) dispõe de dados sócio-culturais que constituem seu discurso; b) não possui o mesmo repertório linguístico, a mesma competência comunicativa, pode-se tirar de imediato implicações para a ação docente: de um lado, não estigmatizar a variedade linguística trazida pela criança e por outro, ter como objetivo ampliar o repertório linguístico dos alunos, sua competência comunicativa, ao mesmo tempo em que estes adquirem a variedade padrão como mais um recurso para sua comunicação verbal, compreensão e atuação na sua realidade.

Se se trata de salas de aula frequentadas por crianças de classes populares a ampliação da competência comunicativa traz consigo uma dimensão política de significativa expressão, já

que a linguagem tem lugar importante nas negociações e lutas contra as desigualdades sociais. Saber, pois, " o quê dizer " e " como dizê-lo ", " a quem ", " quando " e " onde " constituem importante conhecimento para as classes menos favorecidas.

No tocante a sala de aula objeto deste estudo, no tou-se que a professora não inclui em seus objetivos a ampliação da competência comunicativa das crianças. Os dados etnográficos mostram que ela tenta substituir a linguagem trazida pela criança, sem fazer qualquer referência às possibilidades dos usos de variedades linguísticas.

É necessário dizer que ela tenta corrigir as crianças nas melhores das intenções, procedendo de forma similar ao tratamento de seus familiares, filhos e netos, como se constata no seguinte excerto de entrevista. Indagada sobre seu procedimento quando uma criança diz uma palavra que ela considera errada, responde:

" ... nem sempre eu corrijo. Apesar de que o certo é ... não corrigir, né? Mas muitas vezes você já ... se acostumou em casa a corrigir os filhos, netos. Quando você vê, você já corrigiu, né?

Os próximos fragmentos de aula mostram o procedimento da professora diante de variedades linguísticas usadas pelas crianças.

RECORTE 117 - 22/08/1989

Os alunos estão tomando lanche. Flávia derruba um pouco de sua merenda no chão. A professora a repreende:

- Você vai limpar e logo depois acrescenta:

- Flávia anda p'ra você limpar a sala.

Flávia usa o termo "barrer" ao invés de varrer.

A professora corrige:

- Não é barrer é varrer.

É vassoura e não bassoura.

Flávia juntamente com as outras crianças repetem: - Varrer vassoura.

Como se pode notar a professora corrige a criança, levando-a a substituir a sua variedade linguística que, aliás, é muito comum entre a população de baixa renda. A professora parece ignorar que a língua não é homogênea e sim heterogênea e, portanto, passível de variação.

RECORTE 118 - 04/04/1989

Enquanto fazem uma tarefa duas crianças conversam no instante em que a professora passa perto delas. Uma diz:

- Eu moro lá em riba.

A professora imediatamente corrige:

- Em cima.

A atividade didática em seguida consiste em contagem em série tendo como material tampinhas. A professora dirige-se às crianças:

- Vamos fazer de conta que as tampinhas são ovinhos.

Uma criança diz a professora:

- Tia eu não trouxe (as tampinhas)

A professora corrige:

- Não trouxe.

Em uma outra situação a professora corrige sua aluna.

Indaga de Flávia:

- Já acabou? (o exercício)

Flávia responde:

- Tô caçano a borracha.

Elina ri e a professora explica:

- Caçar é para bicho.

O que se nota neste recorte é que a professora faz a correção da fala das crianças, substituindo as expressões ditas por elas pela variedade padrão. No caso da enunciação "tô caçano (caçando) a minha borracha" a professora, sequer, indica como dizer de outra forma o enunciado. Não lhe ocorre discutir com as crianças a heterogeneidade da língua, bem como ampliar o repertório linguístico, levando-as a conhecer e dominar a variedade padrão, além da variedade de seu grupo social.

Cabe, aqui, evidenciar algumas questões subjacentes, noção de competência comunicativa e, deste modo, apontar como se dá o uso da linguagem oral nesta sala de aula.

Os dados etnográficos mostraram que o uso da fala está preponderantemente centrado na professora. Segundo as regras sócio-interacionais vigentes nessa comunidade de fala, a professora deve iniciar qualquer conversação sendo que o tópico desencadeador dessa é quase sempre relativo à matéria de ensino. As crianças têm o turno de conversação concedido pela professora para que respondam a perguntas feitas por esta, via de regra, sobre a matéria em estudo ou exercícios a serem feitos. O diálogo entre as próprias crianças, geralmente, não é permitido pela professora, todavia, em dados momentos da aula estas conseguem romper o silêncio imposto.

Não se constatou ocasiões em que a professora use da palavra para estabelecer diálogos com os alunos sobre eles meses

mos, suas vidas, seus interesses ou sobre suas opiniões acerca de fatos ocorridos dentro ou fora da escola.

Os dados demonstram, também, que nesta sala de aula as variedades linguísticas trazidas pelos alunos deve ser substituída pela padrão, sem que seja discutida com os alunos a existência de diferentes variedades e as ocasiões em que são cabíveis. Desta forma, não parece que a professora esteja ciente da importância da ampliação do repertório comunicativo de seus alunos. Seu cuidado está apenas em informar sobre a variedade padrão.

A seguir, serão apresentados alguns pontos conclusivos do trabalho realizado.

CONCLUSÃO

Este estudo da interação verbal efetuado em uma sala de primeira série de 1º grau realizou-se utilizando-se a etnografia da fala, proposta por Hymes (1971) e também empregada por McDermott (1977). Seu propósito foi o de descrever e analisar o discurso no estabelecimento de relações sócio-interacionais no espaço da sala de aula em estreita ligação com o processo de transmissão e apropriação de conhecimentos.

Não se ignora que na questão de êxito ou de fracasso escolar estão em causa variáveis de diferentes ordem, podendo-se lembrar as de natureza extra-escolares como o despreparo do professor face ao alunado que recebe e o descaso governamental para com a educação, ou variáveis intra-escolares, como a falta de condições materiais da escola e a imposição de um currículo que, elaborado idealisticamente, não leva em conta as experiências dos alunos.

É pertinente, todavia, incluir entre os fatores que intervêm no desempenho escolar questões relativas à linguagem, em especial, a forma como se dá interação verbal na sala de aula. Esta afirmação pode ser respaldada pelos seguintes pressupostos:

- a interação verbal é um dos elementos presentes na prática educativa escolar;

- toda aula constitui um evento de comunicação que, notadamente em classe de alfabetização, comporta em grande escala, a linguagem oral;

- a construção e transmissão de conhecimentos ocorrem num processo de interações dentre as quais a verbal.

Contando com a possibilidade de que os resultados de um estudo da interação verbal em uma sala de aula em particular possa motivar outros estudos dessa natureza ou servir de confrontação de fenômenos ocorridos em outras situações escolares e, desta forma, contribuir com o pensar da prática educativa na escola, efetuou-se o presente estudo do qual pôde-se destacar alguns pontos conclusivos.

A análise dos dados etnográficos desenvolvida no capítulo IV leva à afirmação de que a linguagem na sala de aula estudada é assimétrica, não dialógica e não evidencia o sujeito do discurso. É circunscrita a situações de informar sobre o conteúdo a ser aprendido, de controle da execução de tarefas e da disciplina na sala. Além disso, fragmentado e preso à metalinguagem o discurso não retrata as atividades humanas em um espaço e tempo sócio-histórico.

Tais características foram notadas, sobretudo, na fala da professora ao se dirigir a seus alunos e quando estes emitem respostas à professora.

A consequência imediata de um discurso assim emoldurado é a impossibilidade de o professor desenvolver em seus alunos a capacidade de se tornarem sujeitos de seu próprio discurso e a consciência crítica.

Outro aspecto que merece destaque nesta conclusão diz respeito ao estilo sócio-interacional estabelecido na sala de aula. Uma marcada hierarquia de papéis concede à professora o pre domínio do discurso, bem como institui a sua pessoa como a única legítima para iniciar qualquer ação.

Aos alunos resta uma posição passiva de acatamento à voz de mando da professora, ressaltando-se, todavia, que as crian ças conseguem, em dados instantes, romper as regras impostas e criar momentos de intensa interlocução. Surge então uma linguagem que fala da vida concreta e de homens concretos.

Notou-se, também, que na sala de aula passa desper cebida a necessidade de se estabelecerem "relações de confiança", nos termos propostos por McDermott (1977b). Assim, os significados das ações e do discurso ficam diluídos em meio a uma linguagem li near, restrita e a - história -.

É preciso, todavia, entender que os traços do dis curso da professora e a sua atuação não são fortuitos, ao contrá rio, refletem a realidade sócio-econômica-cultural de que faz par te. É necessário buscar tal entendimento no quadro da situação real dos professores brasileiros, principalmente dos que atuam em cidades interioranas. Com formação profissional mínima, sem contar com condições financeiras e apoio do sistema educacional para o seu aperfeiçoamento, exercendo uma profissão com pouco reconheci mento social, a professora parece não distinguir o valor da lingua gem na relação pedagógica, bem como a importância política de seu trabalho.

Com base nos estudos que fundamentam este trabalho, podem-se delinear pistas de como tornar a linguagem na sala de au la uma verdadeira prática social, uma linguagem viva que seja meio

de interação entre alunos e professora e, desta forma, tornar-se mais produtiva pedagogicamente.

Inicialmente, há que se destacar o caráter dialógico da linguagem. Assim, a sala de aula deve comportar momentos de intensos diálogos nos quais surgem as experiências, conteúdos, valores e crenças dos alunos e vão sendo trabalhados os conhecimentos das ciências e da cultura significativos aos estudantes, por quanto referidos à situação concreta de vida.

As funções da linguagem presentes na comunidade devem ser vivenciadas na sala de aula, tanto na oralidade quanto na escrita, desfazendo-se, assim, a dualidade entre linguagem da escola e linguagem na vida.

O estabelecimento de "relações de confiança" na sala de aula torna-se crucial para a organização das tarefas de ensino e, nessa perspectiva, o professor deve colocar-se, embora com autoridade, como partícipe do grupo.

Não se pode esquecer, como estratégia política, o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, já que a linguagem tem um lugar importante nas negociações e lutas contra as desigualdades sociais.

Embora reconhecendo que somente uma mudança estrutural da sociedade eliminará as injustiças sociais no nosso País, acredita-se no papel da escola como o espaço em que as classes subalternas possam adquirir conhecimentos e habilidades que lhes permitam desvelar a situação de desvantagens em que vivem e, assim,

BIBLIOGRAFIA

01. BAKHTIN; M. Marxismo e filosofia da linguagem; problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 2ª ed, São Paulo , Hucitec, 1981.
02. BRAGGIO, S.L.B. Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Goiânia, 1990, (no prelo).
03. BRASIL. Ensino Regular de 1º Grau; evolução da matrícula inicial por série e localização segundo as unidades da Federação - BRASIL - 1977/84. Brasília, MEC/SG/SEEC, 1987.
04. CHOMSKY, N. Aspectos of the teory of syntax. Cambridge, MIT Press, 1965.
05. CURY, Carlos R.J. Ideologia e educação brasileira, católicos e liberais. 4 ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1988.
06. GATTI, A e outros. " A reprovação na 1ª série do 1º grau: um estudo de caso". In: Fundação Carlos Chagas. Caderno de pesquisa. São Paulo (38) Ago. 1981.
07. GERALDI, J.W. (org). O texto na sala de aula; leitura e produção. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

08. GOODMAN, K.S. " Acquiring literacy is natural; who skilled Cock Robin?" Artigo apresentado no VI Congresso Mundial de leitura. Singapura, 1976.
09. HALLIDAY, M. " Estrutura e função da linguagem ". In. LYONS, John. Novos Horizontes em Linguística. São Paulo, Cultrix, 1976.
10. _____ Language as social semiotic; the social interpretation of language and meaning. Londres, Edward Arnold, 1978.
11. HARSTE, J.C e BURKE, C.L. "Toward a sociopsycholinguistic model of reading comprehension". Viewpoint in teaching and learning. 54, 1978.
12. HEATH, S.B. Ways With Words; language, life and work in communities and classroom. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
13. HYMES, D. " Models of the interaction of language and social life". In: Gumperz e Hymes. Directions in sociolinguistic : the ethnograph of communication. New York, Rinehart, 1972.
14. _____ " Introduction " In_ C. Cazden, V. John e D. Hymes (Eds). Functions of language in the Classroom, New York , Teachers College, 1972 (a).
15. _____ " Toward ethnographies of communication: the analysis of communicative eventos". In Language and social context. Pier Paolo Giglioli, (ed), Pequim Books, 1972(b).
16. LANE, S.T.M. e CODO, W (orgs). Psicologia Social: o homem em movimento. São Paulo, Brasiliense, 1984.

17. LEONTIEV, A.N. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa, Livros Horizontes, 1978.
18. _____ " Actividad, conciencia y personalidad ". In: J. L. Rubenstein. Principios de psicologia general. Versão espanhola de Sarolta Trowsky. México, Grijalbo, 1940.
19. _____ A. N. " Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental". IN. Luria e outros. Psicologia e Pedagogia I; bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Trad. Ana Rabaça. Lisboa, Estampa, 1977.
20. LURIA, A. R. Pensamento e Linguagem; as últimas conferências de Luria. Trad. de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
21. MARCUSCHI L. A. Análise da conversação. São Paulo, Ática, 1986.
22. MARX. K. O Capital; crítica da economia política. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3 ed. São Paulo, Nova Cultural, (1988). Vol. I, tomo I.
23. McDERMOTT, R. P. " The ethnography of speaking and reading". IN: Linguistic theory: what can it say about reading? R. W. Shuy (ed), IRA, Newark, 1977 (a).
24. _____ " Social relations as contexts for learning in school". IN: Havard Educacional Review, vol. 47, nº 2, mai 1977 (b).
25. _____ e GOLDMAN, S.V. " Teaching in multicultural setting" artigo apresentado em The proceedings of conference on multicultural education. Amersfoot, The Netherlands, 1982.

26. _____ e GOSPODINOFF, K. "Social context for ethnic borders and school failure". Artigo apresentado na International Conference on Noverbal Behavior, Ontario Institute for Studies in Education. Toronto. Canadá, 1976.
27. MELO, G. N e outros. educação e transição democrática. 5 ed. São Paulo, Cortez.
28. _____ G.N. " Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º grau". Em: Educação e Sociedade jan, 1979. São Paulo Cortez, 1979.
29. PEÑALOSA, F. Introduction to the sociology of language. Newbury House Publishers, 1981.
30. OGBU, J. " School ethnography: a multi-level approach". California, Berkeley, 1980.
31. PHILIPS, S.U. "Participant structures and communicative competence: warm springs children in community and classroom. IN: C. Cazden, V. John e D. Hymes (Eds) Functions of language in the classroom. New York, Teachers College Press, 1972.
32. ROCKWELL, E. " La Relevância de la etnografia para a transformação de la escuela ", IN: Instituto Colombiano para el fomento de la Educacion Superior, (Série Memórias de Eventos Científicos Colombianos).
33. RODRIGUES, José Alves. Santa Cruz de Goiás, Sinopse histórica. 1983.
34. SAUSSURE F. Curso de linguística geral. Trad. de Antônio Chelini e outros. São Paulo, Cultrix, 1970.