

Fernanda Zilli do Nascimento

**O QUE SE APRENDE QUANDO SE FALA EM SALA DE AULA: UMA  
ANÁLISE DAS INTERAÇÕES ORAIS EM UMA TURMA DE EJA.**

Belo Horizonte  
FaE – Faculdade de Educação da UFMG  
2010

Fernanda Zilli do Nascimento

**O QUE SE APRENDE QUANDO SE FALA EM SALA DE AULA: UMA  
ANÁLISE DAS INTERAÇÕES ORAIS EM UMA TURMA DE EJA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Zélia Versiani Machado

Belo Horizonte  
FaE – Faculdade de Educação da UFMG  
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL

Dissertação intitulada: O que se aprende quando se fala em sala de aula: uma análise das interações orais em uma turma de EJA, de autoria de Fernanda Zilli do Nascimento, analisada pela banca constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Maria Zélia Versiani Machado  
FAE/UFMG - Orientadora

---

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares  
FAE/UFMG

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Maria Silva Cavalcante  
PUC/MG

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Francisca Izabel Pereira Maciel (Suplente)  
FAE/UFMG

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Martha Lourenço Vieira (Suplente)  
CP/UFMG

## **DEDICATÓRIA**

Para todos os alunos e alunas que já passaram em meu caminho e desenharam, com tanta afeição, a minha trajetória de vida e de educadora;

Para minha família: pai, mãe, irmão e sobrinha, meus exemplos maiores de ética, dignidade e amor. Vocês são o meu porto seguro, nunca me deixam parar ou desistir, e sempre me mostram os caminhos quando nem ao menos sei que eles existem.

Para a Zélia Versiani, que tanto me acompanhou, orientou, e me apoiou nesse caminho de descobertas, aprendizagem e crescimento.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos alunos e professores da Escola em que a pesquisa foi realizada por abrirem as portas e me receberem tão gentilmente dentro da sala de aula.

À Zélia Versiani, mais do que orientadora, agradeço imensamente, por ter tido tanta paciência, dedicação e empenho nas orientações, no cuidadoso trabalho de correção dos textos, nas conversas tão estimulantes e nas preciosas sugestões de leitura e caminhos a seguir.

Às colegas de mestrado Daniele Mendes, Cláudia Starling e Karina Fideles, agradeço por dividirem comigo as dúvidas, as inseguranças e as conquistas.

Ao meu pai, meu maior incentivo e exemplo, agradeço por absolutamente tudo. Você é o meu exemplo de vida, de profissionalismo, de dedicação e de amor.

Agradeço à minha mãe, significado de presença, apoio, incentivo e amor constante em minha vida.

Ao meu irmão, por todos os conselhos, por todas as risadas e, principalmente, pelo “*eu te amo*” que sempre chegou nas horas exatas, deixo o meu sincero agradecimento: muito obrigada por ser parte de mim.

À Martha Lourenço, por sempre oferecer ombros e ouvidos para as minhas dúvidas e aflições, e me indicar, tão pontualmente, as alternativas possíveis, agradeço com sincera gratidão e carinho.

À Renata, amiga dessa jornada, que me acompanhou por todas as dúvidas, discussões teóricas e na escrita do texto. Por todo carinho e atenção dedicado à mim e a essa dissertação, eternos agradecimentos.

A todos os meus amigos, deixo o meu agradecimento por estarem sempre presentes durante essa *travessia*, me apoiando, me divertindo, me ouvindo e me fazendo mais humana. Nas palavras de Guimarães: “Ah, não; amigo, para mim, é diferente. Não é um ajuste de um dar serviço ao outro, e receber, e saírem por este mundo, barganhando ajudas, ainda que sendo com o fazer a injustiça dos demais. Amigo, para mim, é só isto: é a pessoa com quem a gente gosta de conversar, do igual o igual, desarmado. O de que um tira prazer de estar próximo. Só isto, quase; e os todos sacrifícios. Ou - amigo - é que a gente seja, mas sem precisar de saber o porquê é que é.” Muito obrigada por estarem sempre por perto.

*Dá-me a tua mão: Vou agora te contar como entrei no inexpressivo que sempre foi a minha busca cega e secreta. De como entrei naquilo que existe entre o número um e o número dois, de como vi a linha de mistério e fogo, e que é linha sub-reptícia. Entre duas notas de música existe uma nota, entre dois fatos existe um fato, entre dois grãos de areia, por mais juntos que estejam, existe um intervalo de espaço, existe um sentir que é entre o sentir - nos interstícios da matéria primordial está a linha de mistério e fogo que é a respiração do mundo, e a respiração contínua do mundo é aquilo que ouvimos e chamamos de silêncio. - Clarice Lispector*

*O senhor escute meu coração, pegue no meu pulso. O senhor avista meus cabelos brancos... Viver – não é? – é muito perigoso. Porque ainda não se sabe. Porque aprender-a-viver é o que é viver, mesmo. - João Guimarães Rosa*

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado concentrou-se assim na análise linguístico-discursiva das interações orais que ocorreram em uma turma do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Focalizamos os eventos discursivos que aconteceram na sala pesquisada, nos balizando pelas seguintes categorias: as interações em que as falas dos alunos não são consideradas pela professora; os significados do silêncio do professor; adequação das falas dos alunos à cultura escolar; falas dos alunos aproveitadas na exposição didática do professor; expectativas da professora em relação à fala dos alunos.

A escolha prioritária pelas interações entre professor e alunos se deu por dois motivos: a) nos interessava compreender como as interações que envolviam o professor e os alunos favoreciam o contexto de aprendizado daquela sala; b) em que medida as interações levavam à construção do aprendizado com os alunos da EJA.

A pesquisa se apoiou em contribuições de alguns estudiosos que consideram a interação e o diálogo como constitutiva da subjetividade e da aprendizagem humana (BAKHTIN, 2001; FREIRE, 1984; GERALDI, 1995; MARCUSCHI, 2001, 2004; SCHNEUWLY, 2001) e da sociolinguística interacional como metodologia de análise das interações face a face (GOFFMAN, 1964, 1974; GUMPERZ, 1982a; 1982b, 1991; SCHIFFRIN, 1994).

Destacar os momentos de interação oral como principal objeto de análise para nossa discussão se justificou por acreditarmos, com apoio no trabalho de Bakhtin (2006) e de Schneuwly & Dolz (2004), que é através das relações dialógicas que sujeitos, inseridos em um contexto sócio-histórico, produzem sentido sobre a própria aprendizagem e sobre a própria construção de conhecimento de mundo, escolar, científico e pessoal. Ao se colocar luz sobre os detalhes das interações, ao vasculharmos os momentos de atividades mediadas pela fala, o que objetivamos é demonstrar que se aprende em sala de aula mais do que os conteúdos didáticos. A aprendizagem se configura no aprender a ser e se portar como aluno. A aprendizagem escolar se faz no processo de aprender o que se pode falar, como se deve falar, e a quem se deve falar em sala de aula.

Para a obtenção do *corpus* de análise, foi realizada uma pesquisa qualitativa, tendo como *lógica de investigação* a orientação etnográfica (CASTANHEIRA, 2004; GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005; GREEN, DIXON, CASTANHEIRA, 2007). A pesquisa de campo durou 4 (quatro) meses – março até junho –, com frequência diária. Nessa pesquisa, foram realizadas gravações em vídeo das aulas que foram posteriormente analisadas e foi produzido um diário de campo que compreendia o registro diário das atividades didáticas, da minha percepção, daquele contexto de pesquisa e das conversas informais que mantive com os participantes.

Desta forma, discutir as interações que se constituem entre professor/aluno e aluno/aluno na EJA é discutir novas formas e possibilidades de aprendizagem e de inserção linguística dos alunos, considerando-se a situação discursiva e as condições implicadas no processo de interação.

Palavras Chaves: Interação Oral, Educação de Jovens e Adultos, Aprendizagem

## ABSTRACT

This Master's degree thesis is concerned with the analysis of the linguistic discourse of the oral interaction occurred in a High School classroom in the context of Young and Adult Education. We have focused on the discourse events which came to pass in the studied classroom, being guided by the following categories: the interactions in which the students' discourses are not considered by the teacher; the meanings behind the teachers' silences; adjustment of students' discourses to the school culture; students' discourses employed on the teachers' didactic explanation; teachers' expectations in relation to students' discourses.

The choice of giving priority to the interactions between teacher and students may be explained for two reasons: a) it was of mutual interest to understand how the interactions involving the teacher and the students gave support to the learning process of that classroom; b) to evaluate how these interactions helped to construct a learning environment among the students of EJA (Young and Adult Education).

The research is supported by the contributions of some researchers who consider interaction and dialogue instruments that help to construct subjectivity and support the Human learning process (BAKHTIN, 2001; FREIRE, 1984; GERALDI, 1995; MARCUSCHI, 2001, 2004; SCHNEUWLY, 2001) and also the studies of interactional sociolinguistics as methodology for analysis of face to face interactions (GOFFMAN, 1964, 1974; GUMPERZ, 1982a; 1982b, 1991; SCHIFFRIN, 1994).

Highlighting the moments of oral interaction as the main object of analysis for this discussion is justified by our strong belief, as well as Bakhtin (2006) and Schneuwly & Dolz (2004) beliefs, that is throughout dialogue that individuals which are part of the same social-historical context, are able to understand better their own learning process, as well as the construction of their own world, school, science and personal knowledge. Once we bring to light the details of the interactions, analyzing the activities conducted by speech, the main purpose is to demonstrate that within the classroom is not only learnt the subjects of the school curriculum. Learning is constructed by learning how to be and behave as a student. School learning is based on the process of learning what is permitted to say, how something is supposed to be said, and to whom one should address at the time of the class.

In order to obtain a data base analysis, it was first done a qualitative research, oriented by ethnography research. (CASTANHEIRA, 2004; GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005; GREEN, DIXON, CASTANHEIRA, 2007). The field research lasted 4 (four) months – from March to June – in a daily basis. In this research, it was produced video recordings of the classes and field diaries which gathered the daily registers of the didactic activities, and personal perceptions of the research context and of the informal conversations with the participants. In this sense, discussing the interactions that happen between teacher/students, and students/students in the context of EJA, is possible to discuss new ways and possibilities of learning and linguistically inserting the students, considering the discourse situation and conditions within the interaction process.

**Key Words:** Oral Interaction, Young and Adult Education, Learning



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1- Sequência didática das aulas transcritas</b>	<b>.....78</b>
<b>Quadro 1- Sequência didática das aulas transcritas</b>	<b>..... 83</b>
<b>Sequência 1- Entrega dos livros didáticos</b>	<b>.....86</b>
<b>Sequência 2- Treino Ortográfico I</b>	<b>.....88</b>
<b>Sequencia 3 – Treino Ortográfico II</b>	<b>.....89</b>
<b>Sequência 4- Interpretação de Texto</b>	<b>.....91</b>
<b>Sequencia 5- Adequação de atitudes</b>	<b>.....95</b>
<b>Sequência Interacional 6 – Distribuição dos livros de literatura</b>	<b>.....98</b>
<b>Sequencia 7- Adequação de atitudes II</b>	<b>.....100</b>
<b>Sequência 8 – Adequação de Atitudes III</b>	<b>.....101</b>
<b>Sequência 9 – Apoio didático dos alunos</b>	<b>.....104</b>
<b>Sequência 10- Correção Exercício</b>	<b>.....106</b>
<b>Sequência Interacional 11- Discussão Oral do Texto</b>	<b>.....98</b>
<b>Sequência 12 – Conhecimento cultural do aluno</b>	<b>.....108</b>
<b>Sequência 13 – A voz do aluno</b>	<b>.....110</b>

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	11
Capítulo 1 - Oralidade: perspectivas teóricas e didáticas.....	18
1.1 - Oralidade: os primeiros estudos .....	19
1.2 - Relação oralidade e escrita: <i>grande divisão</i> versus <i>continuum</i> .....	22
1.3 - A oralidade como objeto de ensino: caminhos a se percorrer .....	27
1.3.1 - Oralidade e EJA: como pensar essa relação? .....	32
Capítulo 2 - Direções teóricas e metodológicas .....	36
2.2 - A sociolinguística e a etnografia interacional: mapas de análise.....	46
2.3 - O significado do contexto na pesquisa escolar.....	54
2.4 - As interações orais em sala de aula: adentrando na EJA .....	57
Capítulo 3 - A pesquisa e o campo da pesquisa .....	60
3.1 - A escolha da escola .....	63
3.2 - As aulas .....	71
Capítulo 4 – Discussão dos dados: as interações em sala de aula .....	77
4. 1 - Análise das sequências interacionais .....	84
4.1.1- Interações em que as falas dos alunos não são consideradas pela professora .....	85
4.1.2- Os significados do silêncio do professor .....	93
4.1.3- Adequação das falas dos alunos à cultura escolar .....	97
4.1.4- Falas dos alunos que conferiam a exposição didática do professor	102
4.1.5- Expectativas da professora em relação à fala dos alunos.....	109
INDICAÇÕES FINAIS .....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	116

## INTRODUÇÃO

A presente Dissertação de Mestrado teve inicialmente como principal enfoque de pesquisa analisar mais detalhadamente como ocorriam os eventos didáticos de ensino da linguagem e, mais especificamente, do ensino da língua na modalidade oral, em uma turma da Educação de Jovens e Adultos<sup>1</sup>. Neste caminho, a primeira delimitação do objeto de pesquisa enfatizava como se configurariam os momentos didáticos que objetivassem ensinar e trabalhar os diversos usos da modalidade oral da língua materna em uma turma da EJA. Sendo assim, o primeiro recorte, a partir deste objetivo, direcionava o enfoque para questões da oralidade e para os modos de concebê-la como objeto de ensino. Este objetivo inicial passou, no decorrer da pesquisa, por algumas reformulações, sem, no entanto, perder o foco central na modalidade oral, suas manifestações e seu funcionamento na sala de aula de EJA.

O principal motivo que me impulsionou a desenvolver esta Dissertação de Mestrado diz respeito à minha percepção acerca da carência de estudos – na área educacional – que tivessem como tema principal o ensino da oralidade em EJA, lacuna que já havia sido percebida na minha trajetória acadêmica e profissional como Pedagoga e professora de EJA.

Ao lecionar no ensino de jovens e adultos, eram nítidos os silêncios e as dificuldades de interação oral que aconteciam entre mim e meus alunos, e em diversos momentos, também entre os próprios alunos. Diferentemente do que já havia observado em salas de aula com alunos do Ensino Médio regular ou mesmo com alunos da Educação Infantil, os alunos da EJA não pareciam sentir-se totalmente à vontade para que pudessem se posicionar verbalmente em caso de dúvidas, aflições ou descobertas dentro da dinâmica da sala de aula. Foi diante dos silêncios dos meus alunos, em especial, que algumas questões que me inquietavam foram se transformando em perguntas que demandaram um maior aprofundamento teórico e metodológico. Comecei, então, a questionar-me se as dificuldades de aprendizagem e ensino - enfrentadas por mim e por eles - não estariam relacionadas aos processos de interação estabelecidos naquele contexto. Para certificar-me se estava na minha prática docente a responsabilidade pelos silêncios que se estabeleciam turma após turma nas quais lecionava, procurei conversar com outros professores, observando diversas salas de aula e lendo a respeito do tema.

Apesar da minha forte crença pessoal e profissional de que o aprendizado – e aqui me refiro a todas as formas de aprender – só é possível através da interação, a minha prática,

---

<sup>1</sup> Doravante denominado EJA.

pela possibilidade de que ela fosse a responsável pelos silêncios em minhas aulas, deveria ser colocada em xeque. No entanto, quando observei as aulas dos meus colegas, o que analisei, diante de todas as variáveis que percebi, foi a repetição da mesma situação em diversas salas e níveis da EJA.

O que me saltou aos olhos ao constatar as dificuldades de interação que se constituíam nas salas em que pude observar é que os momentos de silêncio eram, em sua maioria, restritos somente às aulas: quando o meu lugar não era o de professora, mas o de estagiária ou de observadora, era possível andar e conversar com os alunos nos corredores ou pátios escolares. Diante de tal constatação, percebi que, excetuando os momentos de aula, as interações entre os alunos eram muito diferenciadas. Alunos que em sala pareciam tímidos, calados ou introvertidos, fora da sala de aula mostraram-se falantes, agitados e brincalhões. Mesmo tendo ciência de que as interações se fazem através do contexto em que ocorrem, os momentos de lazer ou/e de conversas informais também têm um padrão interacional específico e diferenciado das interações decorrentes do contexto da aula, situação que continuava a me inquietar.

Interessou-me compreender se os comportamentos e posturas que a escola demanda através dos discursos escolares – que obviamente não circulam somente dentro das escolas, ou somente na voz do professor ou é configurado em cada escola específica – contribuíam para aumentar a distância entre aluno e professor. Diante de todas essas inquietações, portanto, surgiu a necessidade de buscar respostas para essas perguntas no Mestrado, e transformá-las em questões de investigação teórica direcionadas à área da linguagem na Educação de Jovens e Adultos.

Ao longo do processo de revisão teórica, encontrei diversos trabalhos com enfoque na interação em sala de aula fundamentados na sociolinguística interacional, na análise da conversação e na análise do discurso. Minha busca, entretanto, resultou em poucas pesquisas que diziam respeito ao trabalho com a oralidade na escola. E no que se refere à especificidade do tema que me interessava, o ensino de jovens e adultos, as pesquisas mostraram-se ainda mais escassas. Notei, assim, uma ausência de estudos que aprofundassem temas importantes para a EJA como: interação/conversação em sala de aula, competência comunicativa em eventos de fala nas esferas pública e privada, letramento e oralidade na escola e na comunidade.

Percebi que a maioria das pesquisas têm se esforçado em catalogar, descrever e preconizar os usos da linguagem e da aquisição da leitura e da escrita, deixando de tratar da

oralidade, do desenvolvimento lingüístico da modalidade oral dos aprendizes em suas práticas sociais de letramento, escolar e cotidiana.

Inicialmente, visando definir o caminho teórico e metodológico que seria percorrido, as seguintes perguntas foram consideradas: o trabalho pedagógico realizado favorece a produção e a compreensão de textos orais em sala de aula? A linguagem oral é considerada como um objeto de ensino? Exploram-se diferenças e semelhanças entre o oral e o escrito e também as suas relações, tanto sob os aspectos formais como funcionais? As atividades valorizam e efetivamente trabalham com a variação e heterogeneidade lingüísticas, introduzindo a norma culta relacionada ao uso público e formal da linguagem oral?

Após a definição das perguntas teóricas e das leituras realizadas sobre o ensino da oralidade<sup>2</sup> em EJA, ainda precisavam ser definidas a escola e a sala de aula onde a pesquisa seria realizada.

A opção por escolas municipais da rede de ensino da prefeitura de Belo Horizonte foi feita por se acreditar que nessas instituições a regulamentação da modalidade de EJA estaria de acordo com os parâmetros do CME – Conselho Municipal de Educação –, e, desta forma, poderiam proporcionar um ensino mais qualificado. Concebi que ao realizar a pesquisa em uma instituição escolar pública e com o ensino regulamentado e validado, eu teria, então, mais assegurada a chance de encontrar um ensino voltado para a oralidade, embora estivesse ciente de que tal preocupação, mesmo que partilhada com os professores e os documentos oficiais que atuam na EJA, ainda não ocorria em sala de aula.

Também estava ciente de que a preocupação com o ensino da oralidade era/é ainda recente e poderia não ser pontualmente trabalhada ou conhecida pelos docentes. Minha expectativa, então, era que, diante da heterogeneidade apresentada no cenário de instituições – privadas ou públicas – que ofertavam a EJA, talvez a rede municipal contasse com profissionais mais envolvidos e situados nas discussões relativas aos conteúdos e métodos de ensino da linguagem sobre a modalidade oral da língua. Diante do leque de opções de escolas municipais que ofereciam a EJA, escolhi aquela que permitiu a minha entrada em sala de aula, a fim de assistir às aulas e gravá-las em vídeos: a instituição será aqui identificada como Escola Municipal Célio Soares<sup>3</sup>, doravante denominada EMCS.

---

<sup>2</sup> Ressalta-se que o primeiro capítulo desta Dissertação faz uma revisão dos estudos da oralidade em sala de aula.

<sup>3</sup> Por sugestão do Conselho de Ética da UFMG – COEP – não identificaremos o real nome do local da pesquisa. Os nomes da escola e dos sujeitos da pesquisa não correspondem aos seus nomes reais. Por opção metodológica, ao analisar as seqüências interacionais em aula, adotaram-se nomes fictícios para alunos, e isso se justificou ao compreender que o objeto de pesquisa implicava a manutenção da singularidade de cada sujeito que participou das aulas e das gravações.

Assim, e diante das questões apresentadas, a presente pesquisa foi realizada em uma escola municipal da rede pública de Belo Horizonte que tem como principal característica ser uma instituição escolar dedicada exclusivamente à Educação de Jovens e Adultos.

Mesmo com a seleção criteriosa da escola entre as escolas de Rede Municipal de Belo Horizonte, a pesquisa exigia que fosse realizado um trabalho didático e metodológico em sala com a modalidade oral da língua que, ao final da análise dos dados, percebi não ter acontecido de fato: em decorrência da observação das aulas, pude constatar que não havia uma didática específica que contemplasse o objeto de estudo em questão. As aulas não consideravam o que eu concebia como uma didática focada na oralidade como conteúdo de ensino; os alunos eram convidados a falar somente nos momentos de correção dos exercícios escritos e da leitura oralizada. Não ocorriam debates orais ou momentos planejados que exercitassem e trabalhassem a modalidade oral da língua como conteúdo de ensino. De tal forma, e sob este contexto, não seria mais adequado, portanto, discutir os momentos didáticos de práticas de oralidade, mas, sim, repensar outras formas de se pesquisar as interações orais que ocorriam na sala de aula durante o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Como não foi possível observar eventos em que ocorresse, com planejamento didático do professor, o uso da oralidade e dos gêneros orais, conforme previsto, as minhas análises passaram a se interessar pelas situações de interação oral – que no ambiente escolar são interações que se encontram articuladas aos usos da leitura e da escrita – decorrentes do processo de ensino e aprendizagem.

A partir das observações iniciais feitas, as categorias de análise passaram a incidir sobre os eventos discursivos em interação oral que acontecem em aulas de EJA, nos quais tentei verificar: quais estratégias orais os alunos utilizam para introduzir e manter seu turno de fala em situações de interação na sala de aula? Quais são as formas que o professor utiliza para autorizar e desautorizar as falas dos alunos? Há um empenho docente em dar voz aos alunos? Por que somente alguns alunos são autorizados e chamados a terem voz em sala de aula? Em quais situações e como ocorrem turnos de fala dos alunos?

A pesquisa concentrou-se assim na análise linguístico-discursiva das interações orais que ocorreram em uma turma do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Na elucidação das funções e dos processos interacionais, pretendo contribuir para a compreensão dos significados que as conversas e os diálogos entre o professor e os alunos podem adquirir no contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Para a obtenção do *corpus* de análise, foi realizada uma pesquisa qualitativa, tendo como *lógica de investigação* a orientação etnográfica (DIXON; GREEN; ZAHARLICK, 2005). Essa concepção se define não somente pela análise e descrição da cultura do “outro”, mas por uma perspectiva de pesquisa que considera o estudo de práticas culturais e sociais de determinados grupos de indivíduos.

Estudos que procuraram definir qual o perfil do aluno de EJA têm apregoado que em grande parte das salas de aula são encontrados alunos com perfis heterogêneos, por consequência, com diferentes idades e vivências com a linguagem. Os adolescentes, adultos ou idosos, quando retornam à escola para continuarem seus estudos, ou inserem-se pela primeira vez no ambiente escolar, já vivenciaram uma infinidade de situações discursivas que nos dão mostras de sua capacidade de entender e utilizar a língua nas diversas circunstâncias da vida em que é necessário e vital usá-la.

A análise do perfil de aluno da EJA não deve se apoiar num critério etário, mas primordialmente na compreensão de suas especificidades culturais. Assim, não ignorando a questão por idade, esse campo da educação não diz respeito a pesquisas e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto. É preciso considerar que esses estudos se dirigem a um grupo de pessoas, heterogêneo, no interior de uma grande diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea, como afirma Oliveira (1999, p.1):

O adulto, para a EJA, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extra-curriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida.

Pesquisar como esses sujeitos, inseridos em uma escolarização diferenciada, se desenvolvem e aprendem nos leva a considerar duas condições: a condição de excluídos da escola e a condição social e cultural que construíram à revelia da formação escolar na qual estão inseridos.

Implica também considerar que grande parte das pesquisas sobre aprendizagem e desenvolvimento humano têm, em seu recorte, privilegiado crianças e adolescentes: o adulto, por já estar plenamente inserido no mundo do trabalho e no mundo social, traz consigo a vivência e a experiência de diversos conhecimentos sobre o mundo exterior, sobre si mesmo e sobre suas relações interpessoais. Em consequência desta inserção já consolidada no mundo

cultural e social, o adulto apresenta diferentes habilidades e dificuldades se comparado à criança, possuindo ainda, supostamente, maior capacidade de reflexão sobre seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, ao entrarmos no território da EJA para realizar nossa pesquisa, não podemos perder de vista que os processos de aprendizagem de adultos passam, primordialmente, por fatores culturais.

A turma pesquisada é de uma escola municipal que se localiza na região centro sul de Belo Horizonte/MG. A pesquisa foi realizada em uma sala composta por 42 (quarenta e dois) alunos, sendo que 60% dos alunos encontram-se entre a faixa etária dos 30 (trinta) aos 40 (quarenta) anos. Não foi realizado um levantamento quantitativo sobre os motivos que os levaram a voltar a estudar, mas, nas análises das observações de conversas entre alunos e professores, nas minhas conversas com os alunos, e com base ainda nos registros anotados no diário de campo, percebe-se que a grande maioria voltou aos seus estudos por motivos profissionais; seja para conseguir melhores empregos, seja por exigência dos atuais empregadores.

Em um primeiro momento, para a nossa análise, realizamos pesquisa de campo de observação participante e anotações em caderno de campo com duração de 5 (cinco) meses. Durante esse processo foram gravadas 30 (trinta) horas em vídeo de aulas de Língua Portuguesa, História e Geografia.

Para caracterizar a dinâmica discursiva na sala de aula, faz-se importante explicitar as condições pragmáticas a partir das quais os enunciados são produzidos na interação entre seus participantes, o que nos remete aos estudos sobre as interações orais a partir da teoria da enunciação (BAKHTIN, 2001). Desta forma, discutir as interações que se constituem entre professor/aluno e aluno/aluno na EJA é discutir novas formas e possibilidades de aprendizagem e de inserção linguística dos alunos, considerando-se a situação discursiva e as condições implicadas no processo de interação.

Destacar os momentos de interação oral como principal objeto de análise para nossa discussão se justificou por acreditarmos, com apoio no trabalho de Bakhtin (2006) e de Schneuwly & Dolz (2004), que é nas relações dialógicas que sujeitos, inseridos em um contexto sócio-histórico, produzem sentido sobre a própria aprendizagem e sobre a própria construção de conhecimento de mundo, escolar, científico e pessoal.

Diante do quadro teórico e metodológico apresentado, o caminho que será percorrido nesta Dissertação, portanto, inicia-se no Capítulo 1 - **Oralidade: perspectivas teóricas e didáticas** - com uma breve revisão bibliográfica sobre o conceito de oralidade,



mais especificamente, sobre o conceito da oralidade em sala de aula. Tem-se ainda neste capítulo o objetivo de responder as seguintes questões: Pode haver uma didática específica que contemple a oralidade? Quais são os autores que tratam dessa questão e quais são as discussões atuais sobre o assunto?

**O Capítulo 2 - Direções teóricas e metodológicas** - tratou-se da noção de linguagem e de como o modelo eleito perpassa não somente as discussões teóricas, mas primordialmente o modo como analisamos e concebemos o nosso *corpus* de análise. Desenvolvemos nesse capítulo a concepção adotada de texto verbal e o que consideraremos como interação oral e texto oral.

No terceiro capítulo, apresentamos os percursos da pesquisa de campo; os relatos etnográficos da presença da pesquisadora na escola, os motivos que nos levaram à escolha da escola, o relato sobre as aulas observadas e uma breve justificativa da delimitação do nosso objeto. Neste momento, nos situamos, também, e mais reflexivamente, sobre os nossos pressupostos metodológicos, norteadores da análise do *corpus* que será realizada no quarto capítulo.

**O Capítulo 4- Discussão de dados: a interação em sala** - é dedicado às análises das aulas que consideramos representativas para o estudo das interações orais que ocorreram na turma pesquisada. Delimitamos, nesse capítulo, as nossas categorias de análise e intentamos demonstrar, através da transcrição das sequências interacionais, como as dinâmicas discursivas configuram as situações de aprendizagem em sala de aula.

E, por fim, apresento as considerações finais do trabalho.

## Capítulo 1 - Oralidade: perspectivas teóricas e didáticas

Nesta Dissertação, o percurso teórico e metodológico percorre o mesmo caminho que trilhei ao longo da pesquisa. Assim, a intenção é que a escrita possa revelar, além das discussões teóricas e das análises dos dados, os trajetos, avanços e desvio que como pesquisadora e aprendiz vivenciei ao longo do Mestrado.

Inicialmente, e logo quando entrei para cursar o Mestrado, foi preciso definir e delimitar o que eu buscava compreender e observar em campo, em sala de aula. Os primeiros objetivos, mesmo que estivessem descritos no projeto inicial, ainda não estavam adequadamente delimitados. As primeiras perguntas, apresentadas na introdução, abrangiam um longo recorte de análises e ainda necessitavam de maior revisão teórica para que se adequassem ao campo de pesquisa.

Mesmo que já houvesse a definição de que a minha análise incidiria sobre as aulas que tivessem como objetivo didático o ensino da oralidade, era essencial que conseguisse estabelecer conceitualmente o que se consideraria, nesta Dissertação, como ensino da oralidade em sala de aula. Para tanto, realizei, primeiramente, uma revisão teórica acerca dos estudos precursores que enfocavam a oralidade, enfatizando a relação existente entre oralidade e cultura. Tal percurso foi assim desenhado para que o leitor desta Dissertação pudesse compreender o que hoje se tem discutido na área da linguagem e do ensino da oralidade em sala de aula.

Foi preciso apreender, nas leituras realizadas, questões históricas e culturais que pudessem situar teoricamente as discussões que têm preconizado os usos e as funções do ensino da modalidade oral da língua dentro da área educacional.

Para isso, buscamos autores que nos apontasse, em um primeiro momento, para a construção da relação oralidade e escrita ao longo do tempo. Embora a oralidade tenha uma história que anteceda a da escrita, os estudos que se ocuparam dela o fizeram em contraposição à escrita. Isso se explica, em parte, porque foi somente após o surgimento da escrita que a oralidade começou a ocupar um espaço diferenciado na transmissão do saber. Assim, a oralidade só se torna possível de ser pensada, portanto, quando há a *invenção* da escrita. Esta colocação torna-se necessária para que se explicita que os estudos que se ocuparam da oralidade o fizeram em sua maioria em contraposição à escrita; ou na tentativa de descrever as mudanças cognitivas e sociais que se davam na modalidade oral da língua após a aprendizagem da escrita

## 1.1 - Oralidade: os primeiros estudos

Havelock (1995), no artigo *A Equação oralidade-cultura: uma fórmula para a mente moderna*<sup>4</sup> expõe que, entre 1962 e 1963, quatro publicações tornaram-se representativas para a contribuição do estudo da oralidade como objeto de pesquisa. Trata-se das obras *The Gutenberg Galaxy*, de McLuhan (1962), *La pensée sauvage*, de Lévi-Strauss (1962), o artigo *The consequences of literacy*, de Jack Goody e Ian Watt (1963), e, de Eric Havelock (1963), o livro *Preface to Plato*.<sup>5</sup> O autor aponta essas produções como representativas para o que chamou *equação oralidade – cultura escrita*.

As publicações, apesar de focarem o estudo da oralidade, o fizeram em diferentes perspectivas. Em *The Gutenberg Galaxy*, de McLuhan (1962), tem-se a discussão das possíveis transformações da oralidade na sociedade moderna, que apresenta o telefone, o rádio e a televisão como instrumentos que possibilitam que o oral e o escrito se convirjam. Com esses instrumentos, e segundo o autor, criaram-se novos espaços, e conseqüentemente novas oralidades e seus usos.

No livro *La pensée sauvage*, de Claude Lévy-Strauss (1962), a reflexão aborda aspectos históricos, analisando a estrutura dos mitos tribais orais que eram considerados primitivos por serem anteriores à escrita.

Havelock (1963), em seu *Preface to Plato*, aborda a oralidade no mundo grego antigo. Por fim, há o artigo de Goody e Watt (1963), em *The consequences of literacy*. Esses autores, bem mais radicais em termos do que representaria a escrita para as sociedades, afirmam que a tecnologia da escrita representa a saída do pensamento *selvagem* em direção ao pensamento *civilizado*. O livro apresenta a tese de que o raciocínio formal e o desenvolvimento tecnológico estariam intrinsecamente ligados à introdução da escrita em sociedades que antes não a utilizavam.

Ainda em Havelock (1995), temos que o sentido do termo **oralidade** difere do sentido aplicado nos primeiros estudos sobre a oralidade na Grécia Antiga e sobre a poesia homérica. A distinção, conforme aponta Havelock (1995), ocorre pela aparição e disseminação da escrita, pois os primeiros estudos acontecem em culturas predominantemente orais. Assim, o termo oralidade em sociedades usuárias da escrita não possui o mesmo sentido

---

<sup>4</sup> HAVELOCK, E. Equação oralidade-cultura: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (org.) *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. p. 17-34.

dos primeiros estudos, já que, nesse contexto, “ambas, a oralidade e a escrita, individualizam-se ao serem contrapostas, embora possam ser vistas ainda como interligadas em nossa própria sociedade”. (HAVELOCK, 1995, p. 17-8).

Havelock (1995, p. 17-8) ressalta também que essa contraposição não indica uma polarização, já que

(...) a relação entre elas tem o caráter de uma tensão mútua e criativa, contendo uma dimensão histórica – afinal, as sociedades com cultura escrita surgiram a partir de grupos sociais com cultura oral - e outra contemporânea – a medida que buscamos um entendimento mais profundo do que a cultura escrita pode significar para nós, pois é superposta a uma oralidade em que nascemos e governa, dessa forma, as atividades normais da vida cotidiana. Essa tensão pode, por vezes, manifestar-se como tendência em favor de uma oralidade resgatada e, em outras ocasiões e contrariamente, como tendência em favor de sua total substituição por uma sofisticada cultura escrita.

A relação entre oralidade e escrita, nas considerações teóricas, deve-se ressaltar, foi construída de forma tensa. Diante disto, procuramos apresentar, a seguir, alguns aspectos dessa relação, partindo de estudos sobre a oralidade que se instauram a partir da cultura escrita.

Dando seqüência à discussão sobre a concepção polarizada de oralidade e escrita, duas décadas depois, aproximadamente, Walter J. Ong (1998) escreve um importante livro para a discussão dos impactos que a introdução da escrita trouxe sobre o pensamento humano. Em seu *Oralidade e Cultura Escrita*<sup>6</sup>, Walter J. Ong (1998), no primeiro dos 7 (sete) capítulos que compõem o livro, conceitualiza duas *formas* de oralidade, chamando-as de: *oralidade primária* e *oralidade secundária*. A primeira, para ele, refere-se à oralidade das culturas completamente orais, que se caracterizam pela completa ausência de escrita e circulação de textos escritos. Nos sociedades de oralidade primária, as palavras, por serem pronunciadas oralmente, correspondem a verdadeiros eventos; momentos que se perdem no tempo por não poderem ser registradas por qualquer suporte escrito. (ONG, 1998, p. 42). As palavras podem até ser reevocadas ou lembradas, mas por sua estrutura de evento não adquirem o *status* de objetos tal como ocorre em culturas de oralidade secundária. No quadro daquilo que denomina *oralidade secundária*, Ong (1998) classifica as culturas de alta tecnologia, nas quais a oralidade é sustentada por instrumentos tecnológicos, tais como telefone, televisão, rádio. O autor afirma que a *oralidade secundária*, para se configurar como tal, necessita do uso e da circulação da escrita.

---

<sup>6</sup> ONG, W. J. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus, 1998.

Ainda para o autor, torna-se impossível, em nossos dias, pensar em oralidade primária, pois a maioria das culturas existentes, mesmo as que não utilizam tão sistematicamente a escrita, já entrou em contato ou são influenciadas por ela.

(...) a tecnologia eletrônica levou-nos à era da 'oralidade secundária'. Essa nova oralidade tem semelhanças notáveis com a antiga em sua mística participatória, em seu favorecimento de um sentido comunal, em sua concentração no momento presente e até mesmo em seu uso de fórmulas. (ONG, 1998, p. 155).

Ong (1998) produz, no primeiro capítulo do seu livro, uma revisão do seu próprio trabalho de pesquisa a respeito das culturas orais e dos impactos que a tecnologia da escrita tiveram sobre a nossa forma de pensar. As culturas orais, para ele, constituem a grande maioria daquelas que têm existido na História e atualmente. A maioria das culturas não tem sequer um sistema de escrita, muito menos uma literatura. Das cerca de 3.000 línguas faladas que existem hoje, apenas cerca de 78 (setenta e oito) têm uma literatura. (ONG, 1998, p. 7).

A segunda parte do livro trata da relação entre a consciência, a escrita e a tecnologia: o autor recai sobre as questões da oralidade nas narrativas épicas na cultura grega antiga. Assim, os poetas orais, segundo ele, não tinham como imperativo a originalidade. Em uma cultura oral, o conhecimento, uma vez adquirido, tem que ser constantemente repetido ou se perde: padrões formulaicos e fixos de pensamento são essenciais para o saber da administração efetiva (ONG, 1998 p. 23-4).

Ong (1998) explicita ainda a importância do alfabeto, afirmando que escrever palavras – que representaria um processo diferenciado da oralização – tem um efeito profundo sobre o nosso processo de pensamento. O autor descreve o que chama de *psicodinâmica da oralidade*, que significa que os eventos de fala têm somente o suporte do som; a fala não perdura e nem se repete. Com a inserção da escrita e, conseqüentemente, com o desenvolvimento das culturas letradas, o pensamento humano sofre mudanças nas relações entre as formas de comunicação e de gerenciamento de informação: o evento da escrita, diferentemente da fala, permite que o enunciador não esteja presente no momento da enunciação. A característica desse processo foi a valorização cultural da escrita sob a oralidade. A cultura escrita tem, então, *status* de poder sobre as culturas primariamente orais. (ONG, 1998, p. 33).

Os estudos acima citados têm seu foco de investigação nas conseqüências que o pensamento humano e as formas de transmissão oral do saber sofrem com a introdução da escrita na história da humanidade.

Para além desse viés teórico, há autores que se ocuparam das definições da relação oral/escrito. De um lado estão os diversos estudos que consideraram a relação oral/escrito como dicotômica e polarizada, e, de outro, as investigações que consideram essa relação como um *continuum*.

A partir da apresentação de algumas questões que pensamos ser importantes em nossa Dissertação, iniciamos nosso caminho em direção aos estudos mais recentes na área da linguagem e na área da educação que analisaram concepções que de certa maneira guiaram nossas delimitações teóricas acerca da presença da oralidade na escola.

## **1.2 - Relação oralidade e escrita: *grande divisão versus continuum***

*(...) as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos. Em consequência, temos a ver com correlações em vários planos, surgindo daí um conjunto de variações e não uma simples variação linear. – Luiz Antônio Marcuschi*

Vários autores procuraram falar da análise sobre as funções que a oralidade e a escrita adquiriram ao longo do tempo. Sabe-se que a escrita, desde a sua *invenção*, tem sido tratada como detentora de um *status* superior ao da oralidade. Os estudos citados acima, mesmo enfatizando a oralidade, o fizeram em contraposição à escrita e, desta forma, acabaram por estabelecer relativa superioridade da linguagem escrita sob a modalidade oral.

O modo polarizado e dicotômico de conceber a oralidade em relação à escrita percorre o tempo e acumula crenças que mantêm o *status* da escrita como algo superior. Para Rojo (2001, p. 164),

*(...) a dicotomia colocada entre linguagem oral e linguagem escrita - efeito da adoção destes saberes de referência, centrados em textos escritos. Não só a oralidade era vista como uma modalidade bastante dicotomizada da linguagem escrita (com a qual manteria relações de complexidade e de interferência - no mau sentido), com processos de elaboração e de “aquisição” muito distintos, como também era tida como já construída no período do Ensino Fundamental e, logo, embora fosse necessária às interações de sala de aula, não se constituiria como objeto de ensino-aprendizagem. Esta postura deixava de fora, novamente, um campo fundamental para a constituição da cidadania, que era o campo da construção do oral público.*

As teses acima mencionadas, porém, não representam nossa abordagem teórica. Consideraremos, nesta Dissertação, que *língua oral e língua escrita* são fundadas nos usos

sociais que os sujeitos fazem delas, ou seja, como um *conjunto de práticas sociais*. (MARCUSCHI, 2001).

Desta maneira, optei por utilizar autores que trabalham com a noção de *continuum* entre as modalidades oral e escrita. Os pesquisadores mais representativos que adotam essa abordagem são Marcuschi (2001), Abaurre (1991, 1992), Koch (1992) e Fávero (1999). Esses autores compartilham da teoria que vincula fala e escrita, sem negar, porém, as especificidades de cada modalidade. As modalidades orais e escritas da língua, para tais autores, são de naturezas diferentes, sem que isso as caracterize como opostas. Para tanto, conceituados pensadores explicitam, entre outros aspectos, a idéia de temporalidade e espacialidade da fala e da escrita. Outro ponto importante destacado por eles é a relação entre a oralidade e a escrita na perspectiva do *continuum* dos gêneros.

Marcuschi (2001) ressalta que as questões que envolviam a relação entre oralidade e escrita, até meados do século XX, não apareciam como passível de serem objetos de estudo da linguística devido à concepção de língua corrente na época, que não considerava os usos sociais da linguagem como objeto de análise.

O estruturalismo *saussureano* apresentava a fala e a escrita como dicotômicas; a oralidade era considerada como dependente do contexto para sua ocorrência, implícita, não-planejada, redundante, imprecisa e fragmentária; já a modalidade escrita aparecia oposta a essas conceituações e era definida como não dependente do contexto para sua efetivação, autônoma, explícita, planejada, precisa e completa. (MARCUSCHI, 2005).

Os estudos citados anteriormente apresentam a idéia da *grande divisão* como resultante da inserção da escrita nas sociedades modernas, justificando-a como superior ao concebê-la como forma de conhecer e de ampliar a capacidade cognitiva. Marcuschi (2001) conceitua essa divisão como adotando a supremacia da escrita e sua condição de tecnologia autônoma, percebida como diferente da oralidade do ponto de vista do sistema, da cognição e dos usos. (MARCUSCHI, 2001, p. 26).

Esta tendência, que ficou conhecida como *grande divisão*, buscava as diferenças entre fala e escrita, polarizando-as, sendo que a análise centrava-se no código escrito. De tal maneira, a escrita é tida como descontextualizada, planejada, normatizada. Já a fala é tida como contextualizada, não-planejada, não-normatizada e, por isso, inferior à primeira. (MARCUSCHI, 2005).

Marcuschi (2001), através de seu livro *Da fala para a escrita – atividades de retextualização*<sup>7</sup>, realiza uma importante análise sobre as modalidades faladas e escritas da língua – o que ele irá conceituar com oralidade e letramento. O autor apregoa ser impossível fazer relações entre fala e escrita e investigar oralidade e letramento sem considerar seus usos nos vários contextos da vida cotidiana: mais do que uma simples mudança de perspectiva, o autor defende uma nova concepção de língua e de texto, vistos agora como um conjunto de práticas sociais.

A formalidade e a informalidade não caracterizariam a escrita e a oralidade respectivamente, conforme se afirmava antes dos recentes estudos que buscam melhor compreender a oralidade. A fala é tida como uma das *modalidades de uso* da língua e como modalidade ela pode adquirir características formais ou informais, mais ou menos influenciadas pela escrita. O nível de formalidade ou informalidade, por exemplo, não está relacionado em ser o texto falado ou escrito, mas à adequação de linguagem, conforme a situação em que as modalidades da língua são usadas. Sendo assim, consideramos a oralidade como uma prática social com intenção comunicativa, realizada pela fala, sob a forma de gêneros textuais/discursivos orais.

Na tentativa de desmistificar a idéia da escrita como lugar do raciocínio lógico e do desenvolvimento cognitivo de seus usuários, Marcuschi (2001) afirma que o processo de alfabetização é fundamental, mas que esse processo envolve a modalidade oral da língua, pois ambas, fala e escrita, são imprescindíveis para a sociedade.

Após estabelecer as dicotomias entre fala e escrita que ao longo do tempo foram *naturalizadas*, Marcuschi (2001) analisa três fortes tendências dos estudos lingüísticos que se ocuparam das relações entre oral e escrito.

A primeira tendência apresentada representa a de maior tradição entre os lingüistas. Os estudos de dicotomia estrita se dedicaram a análise das relações entre escrita e fala, descrevendo, desta forma, a norma lingüística, tida como *norma culta*, juntamente com as gramáticas pedagógicas: a fala passou a ser compreendida como lugar de erro e caos.

A visão culturalista, apontada como segunda tendência do pensamento lingüístico, tinha como intuito identificar as mudanças nas sociedades que utilizavam sistematicamente a escrita. Essa concepção mistifica a escrita como modalidade superior da linguagem, apresentando como problemas teóricos as seguintes questões: i) *etnocentrismo*, ao presumir

---

<sup>7</sup> MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.



que, se uma sociedade utiliza a escrita, todos seus cidadãos saberão ler e escrever da mesma forma e com a mesma proficiência, o que é impossível de assegurar; ii) *supervalorização da escrita*, concebe que há supremacia das sociedades que possuem a escrita, sem levar em conta as desigualdades existentes de grupo para grupo em cada sociedade, separando as culturas em *civilizadas e primitivas*; iii) *forma globalizante*, não atenta para o fato de que não existem sociedades letradas, e sim grupos letrados.

A terceira tendência, a perspectiva variacionista, apontada como via intermediária entre as duas tendências citadas, leva em consideração as variações lingüísticas, percebendo que as diversidades dialetais seguem também uma norma. A perspectiva sociointeracionista<sup>8</sup> também é apresentada: é aquela que percebe a língua como um fenômeno interativo e dinâmico.

Segundo Marcuschi (2005), a noção de *continuum* surge na década de 80 e traz novas maneiras de se compreender a fala e a escrita. A idéia relativa ao *continuum* é a de que existem mais semelhanças que diferenças entre as duas modalidades da língua. No entanto, a análise apresentada limitava-se aos aspectos formais de cada modalidade, voltadas, assim, para a descrição das estruturas e da linguagem utilizadas na fala e na escrita. Tais perspectivas, deve-se dizer, não traziam reflexões sobre a influência dos aspectos sociais e do contexto de produção nas formas de funcionamento dessas duas modalidades.

Um avanço maior para a compreensão dos estudos sobre oralidade e escrita se deu através da perspectiva sociointeracionista, que define a interação como o aspecto responsável pela organização da língua e de seus usos sociais.

No sociointeracionismo, as relações entre fala e escrita são compreendidas através dos processos de interação. Assim, neste ponto, faz-se importante ressaltar as contribuições que o pensamento *bakhtiniano* traz aos estudos da linguagem como enunciação.

Bakhtin (2001) postulou que era preciso considerar os seguintes pressupostos para a compreensão dos processos lingüísticos: a situação de interação, o domínio discursivo em que esta interação se situa, quais os gêneros textuais a serem produzidos/ouvidos/lidos de acordo com as formas de interação. Desta maneira, o autor expõe que toda comunicação humana se dá através dos gêneros discursivos e textuais.

---

<sup>8</sup> A perspectiva sociointeracionista de linguagem representa o campo de estudos ao qual esta pesquisa se filia. O capítulo dois desta Dissertação aprofundará teoricamente a justificativa por esse escopo teórico e, mais precisamente, como a compreensão dos processos interacionais de ensino e aprendizagem na EJA podem ser compreendidos a partir dessa perspectiva de análise.

Um gênero do discurso é parte de um repertório de formas disponíveis de linguagem e comunicação de uma sociedade. Desse modo, ele só existe se relacionado à sociedade que o utiliza. Indissociável da sociedade e disponível em sua memória linguística, o domínio de um gênero permite ao falante prever/utilizar quadros de sentidos e comportamentos nas diferentes situações de comunicação com as quais se depara.

O ser humano em quaisquer de suas atividades vai servir-se da língua. A partir do interesse, intencionalidade e finalidade específicos de cada esfera de atividade comunicacional, os enunciados linguísticos se realizarão de maneiras diversas. A estas diferentes formas de acontecimento dos enunciados, o autor denomina gêneros do discurso, já que cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados. (BAKHTIN, 2001. p. 277).

Os gêneros, por serem relativamente estáveis, são de difícil classificação, tendo em vista sua dinamicidade. A análise da forma continua sendo elemento importante para a compreensão de um gênero, mas assume um lugar secundário, visto que a fala e a escrita não são mais abordadas exclusivamente a partir de seus aspectos formais.

A descrição da forma linguística se mostra limitada quando se busca compreender o processo de interação na produção de um texto, seja ele escrito ou oral. Portanto, não podemos nos restringir aos elementos lingüísticos apenas de uma ou de outra modalidade, mas às formas de funcionamento de cada uma delas, observando as situações de interação nas quais elas ocorrem, os domínios discursivos e os textos concretos produzidos em função desses dois aspectos. O *continuum* entre fala e escrita diz respeito aos gêneros textuais e aos domínios discursivos. Marcuschi (2001, p. 42) postula que

o contínuo dos gêneros textuais distingue e correlaciona os textos de cada modalidade (fala e escrita) quanto às estratégias de formulação que determinam o contínuo das características que produzem as variações das estruturas textuais e discursivas, seleções lexicais, estilo, grau de formalidade etc., que se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de contínuos sobrepostos.

Diante do quadro dos gêneros textuais é que se torna possível analisar as aproximações ou semelhanças entre os gêneros orais e gêneros escritos. A perspectiva *bakhtiniana* de gêneros – a depender de quais gêneros textuais estejam sendo analisados – permite que se deixe à mostra as aproximações e semelhanças entre as duas modalidades da língua.

A distinção entre fala e escrita não se dá em relação aos aspectos formais ou informais do uso da língua, mas, sobretudo, às condições de produção e circulação dos textos,

sejam orais ou escritos. Não se caracterizam, portanto, como dois sistemas lingüísticos distintos, mas duas modalidades da língua que utilizam os mesmos elementos como recurso, apesar de cada modalidade, em alguns gêneros, o fazer de maneira distinta por considerar os diferentes usos de fala e escrita na sociedade. O gênero é heterogêneo para apenas duas modalidades de realização, fala e escrita, cada uma com suas especificidades, mas também com seus pontos de contato. Nessas condições, é possível nos indagar sobre os desafios do ensino da oralidade na escola.

### **1.3 - A oralidade como objeto de ensino: caminhos a se percorrer**

*Não existe ‘o oral’, mas ‘os orais’ sob múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. Não existe uma essência mítica do oral que permitiria fundar sua didática, mas práticas de linguagem muito diferenciadas, que se dão, prioritariamente, pelo uso da palavra (falada), mas também por meio da escrita, e são essas práticas que podem se tornar objetos de um trabalho escolar. - Schneuwly*

Nesse ponto das discussões estabelecidas, cabe perguntar: de qual forma os estudos que se ocuparam da oralidade podem ser absorvidos à área educacional? Ao pensarmos no conceito de oralidade aplicado como objeto de ensino, ao que estamos nos referimos?

Percebe-se que o trabalho docente tem focado as suas preocupações em preconizar os novos usos da linguagem e a aquisição da leitura e escrita, esquecendo-se que o desenvolvimento e o amadurecimento lingüístico do aprendiz se colocam como pré-requisito para essa aprendizagem. Se letrar pressupõe capacitar sujeitos para serem hábeis em se comunicar e produzir diversos *gêneros textuais escritos e orais*, o *letramento* também implica um trabalho com a oralidade e com os gêneros do discurso

A idéia do ensino da oralidade diz respeito às práticas de linguagem em sua modalidade oral. Marcuschi (2005. p. 17) afirma que “a oralidade e a escrita são práticas e uso da língua com características próprias, mas não tão suficiente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos”.

Ainda que nossa sociedade seja perpassada pela escrita e por seus usos sociais, é primordialmente através da modalidade oral que nos comunicamos. É na interação com o

outro, situados contextualmente, que os significados são construídos, desconstruídos e reconstruídos, favorecendo a emergência de situações propícias à aprendizagem dos indivíduos envolvidos no processo de comunicação oral ou escrita. Nesse sentido, a chegada da modalidade oral à sala de aula no Brasil tem sido discutida, cada vez mais, como um empreendimento necessário. Atesta esse fato a incorporação do ensino da língua falada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tal empreendimento, entretanto, não tem sido tarefa simples, e sua inclusão tem incitado diferentes debates.

As pesquisas relacionadas ao ensino da linguagem oral, em âmbito acadêmico, começam a se destacar recentemente, ao final da década de 90. Esse início se reflete também na inclusão em documentos oficiais (PCN, 1998), que sugerem atividades didáticas que trabalhem com a oralidade pública. No entanto, ainda pode-se perceber que a oralidade, por ser um objeto ainda recente em pesquisas acadêmicas, mantém certo grau de dificuldade quanto às definições metodológicas e em relação ao trabalho docente, mais especificamente.

A preocupação de que as práticas pedagógicas, que focalizam *os usos e as situações* de linguagem oral, figurem nos planos de ensino e projetos pedagógicos aparecem descritos na proposta curricular elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) para o primeiro segmento do ensino fundamental:

com relação à linguagem oral, o ambiente escolar deve propiciar situações comunicativas que possibilitem aos educandos a ampliação de seus recursos lingüísticos. Em outras palavras, os educandos devem aprender a planejar e adequar seu discurso a diferentes situações formais e informais. (MEC, 2001, p. 53).

Em documentos oficiais há a recomendação de se trabalhar o oral para além da dicotomia oralidade e escrita, apresentando-o como a forma de comunicação que mais praticamos em nosso dia a dia. Dessa forma, os PCN recomendam que a escola planeje intervenções didáticas que possibilitem ao aluno utilizar a linguagem oral no planejamento e na realização de apresentações públicas como entrevistas, debates, seminários e apresentações teatrais. O documento ainda enfatiza que há variação de registros – do menos ao mais formal – também nas situações orais da língua. Torna-se imprescindível, portanto, que a escola se livre da idéia de que a fala “correta” é a fala que se aproxima da escrita.

Schneuwly (2004a) afirma que a linguagem oral está bastante presente nas salas de aula, como nas leituras orais, nas conversas e nas instruções e correções de exercícios. O autor explicita ainda que ela não é ensinada a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas. (SCHNEUWLY, 2004a, p.146).

A idéia recorrente de que o *oral* não seria passível de ensino, pois é aprendido *naturalmente* em seus usos e necessidades, se apóiam em concepções polarizadas como as que descrevemos no subcapítulo – **Oralidade: os primeiros estudos** – que separam as práticas de oralidade das práticas de escrita, dando a esta última o *status* de maior importância. No decorrer da História, a premissa de que o aprendizado da escrita seria a responsável por desenvolver o raciocínio lógico e *civilizado* contribuiu para que ela fosse valorizada em contraposição à oralidade. Nesse cenário, as práticas sociais da linguagem oral não foram reconhecidas pela escola como necessárias ao ensino, como passíveis de serem ensinadas.

Segundo Belintane (2000), o trabalho com a língua oral é recomendado pelas propostas curriculares há décadas, embora não alcance as práticas pedagógicas em sala de aula. Todos os espaços das aulas de Língua Portuguesa estão direcionados ao trabalho com a modalidade escrita. Assim, as atividades que buscavam se amparar na atividade oral o faziam com o objetivo de introduzir a atividade escrita ou verificar como os alunos estão realizando tanto a leitura quanto a escrita.

Qual seria o papel da escola, portanto, diante desses pressupostos? Pode haver uma didática específica que contemple a oralidade como objeto de ensino?

O trabalho pedagógico da oralidade tem como objetivo estimular o desenvolvimento tanto oral quanto escrito das habilidades lingüísticas dos alunos. Nesse sentido, significa dizer que os alunos inseridos em um projeto didático que busque o letramento terão de se tornar capazes de optar por uma ou outra forma do dizer, segundo suas intenções e o seu interlocutor. O uso adequado da linguagem só se faz a partir do momento em que a escola propiciar situações de letramento, situações em que o aluno reflita sobre as realizações sociais. A consciência de que a oralidade tem um papel relevante para a aquisição da língua escrita é afirmada também pelos PCNs, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

Nesse contexto de discussões, os estudos do *letramento* (KATO, 1986; KLEIMAN, 1995; ROJO, 1998; SOARES, 1998, 2003) também trouxeram contribuições aos estudos da oralidade na escola por estabelecerem alguns pressupostos sobre os usos sociais da leitura e da escrita pelos sujeitos.

Soares (1998) afirma que as relações entre letramento, sociedade e cultura são abordadas basicamente através de dois vieses diferenciados, mas não incompatíveis. O primeiro, de caráter diacrônico, focalizaria os aspectos históricos e antropológicos da

oralidade anterior à escrita, da transição da oralidade à escrita, das mudanças sociais e cognitivas produzidas pela sua introdução em sociedades tradicionalmente orais. O segundo, de caráter sincrônico, examinaria o lugar da escrita nas modernas sociedades grafocêntricas e ressaltaria a relação da escrita com os valores, representações e práticas sociais presentes nessas sociedades.

Segundo Kleiman (1995), a palavra *letramento* começou a ser usada para diferenciar tais estudos das análises sobre alfabetização, considerando-se o letramento como o impacto da escrita em uma determinada sociedade, deixando de ser concebido como um fenômeno universal e indeterminado para ser visto como prática social, cultural e historicamente construída, em contextos específicos de usos da escrita e da leitura. Dessa forma, conforme Kleiman (1995), a noção de letramento amplia, portanto, o quadro dos usos sociais da escrita, e, com isso, rompe com a dicotomia disseminada pela/na escola entre letrado e não letrado, segundo a qual só sabem a respeito da escrita aqueles que a dominam, aqueles que sabem escrever.

A esse respeito, Marcuschi (2005) e Soares (1998) defendem que o sujeito que não domina a técnica da escrita tem seu desempenho linguístico influenciado pela escrita devido à participação em *eventos de letramento*: o autor afirma que, para conhecer o funcionamento da escrita, não é preciso estar alfabetizado. Diante dessas abordagens teóricas sobre o letramento, que redimensionam as relações entre oralidade e escrita, poderíamos nos perguntar: o estudo do letramento ocupa-se somente da escrita?

De acordo com Kleiman (1995), a oralidade também é objeto de interesse nesses estudos. Exemplo desse interesse são os estudos que discutem as oralidades letradas, que se constituem a partir da participação do indivíduo em *eventos de letramento*, bem como aqueles que apresentam a oralidade como mediadora do aprendizado da escrita.

Estudos que tratam da relação oral/escrito, na perspectiva do letramento, vêm mostrando aspectos instigantes para refletirmos sobre o processo de letramento e a condição letrada.

Para Marcuschi (2001), o conceito de letramento, por se referir aos usos sociais da escrita, abarca também o conceito de oralidade, referente aos usos da fala. Concentrado no paralelo dessas duas díades – letramento/oralidade e escrita/fala – o autor reforça a necessidade de as discussões sobre o uso da língua pautarem-se em um referencial sociointeracionista, segundo o qual a dialogicidade e os processos interacionais em que se instauram os usos linguísticos possam receber atenção especial.

O modelo que pretendo sugerir como adequado para tratar dos problemas de letramento é o que parte das observações entre a oralidade e o letramento na perspectiva do contínuo das práticas sociais e atividades comunicativas, envolvendo parcialmente o modelo ideológico (em especial o aspecto da inserção da fala e a escrita no contexto da cultura e da vida social) observando a organização das formas lingüísticas no contínuo dos gêneros textuais. (MARCUSCHI, 2001, p. 28).

De acordo com Goulart (2006), o processo de aprendizagem da língua escrita não está relacionado somente ao domínio do código, mas “a aprender a transitar pelas duas modalidades da linguagem verbal - oral e escrita -, ajustando-as às situações de uso socialmente relevantes”. (GOULART, 2006, p. 451). Assim, podemos afirmar que o letramento estaria ligado às práticas sociais e seus usos, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita.

Estudos de Scribner e Cole (1981, *apud* GOULART, 2006) sobre os significados de ser letrado, realizados em uma tribo africana denominada Vai, indicaram que o letramento deve ser compreendido além da habilidade da leitura e da escrita. Desta forma,

ser letrado é ser competente para participar de uma determinada forma de discurso, sabendo-se ou não ler e escrever; e a escolarização parece fornecer competência para falar sobre o falar, sobre questões, sobre respostas, isto é, a competência de uma metalinguagem. (GOULART, 2006, p. 451).

Ao se pensar na oralidade como um contínuo das práticas de escrita, portanto, podemos constatar que ela passa a ser compreendida como parte importante do conjunto de práticas sociais de letramento, que abarcam também as práticas orais públicas que deveriam ser aprendidas na escola.

Gêneros escritos e gêneros orais estão em constante dialogia, intertextualidade e interdiscursividade – e só têm sentido em serem classificados para compor uma unidade de análise para a pesquisa. Essa conceitualização só é possível devido às diferentes situações de contexto discursivo em que os gêneros acontecem.

Chamaremos de *gêneros orais* e, especificamente, *gêneros orais formais e públicos* os processos enunciativos que utilizam a modalidade oral da língua para se efetivar, e cujo meio de produção e circulação envolve maior grau de formalidade e planejamento, tais como exposição oral, seminários acadêmicos, entrevistas, teatros e reuniões.

Schneuwly (2004), ao discutir a utilização de gêneros textuais na relação ensino-aprendizagem, apresenta-os como passíveis de serem entendidos como *instrumentos* culturalmente forjados. Concordamos com o autor ao afirmar que “é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes”. (SCHNEUWLY, 2004,

p. 74). Seria assim, através da utilização de gêneros textuais como instrumento de aprendizagem, que a escola poderia trabalhar as práticas de linguagem com objetivos didáticos. A definição de gênero como instrumento de ensino nas atividades de linguagem em sala de aula tem três dimensões objetivas que devem ser trabalhadas: os conteúdos e os conhecimentos que são dizíveis através dele; os elementos estruturais que são partilhados pelos textos que são reconhecidos como pertencentes a determinado gênero; a estrutura das seqüências textuais e tipos discursivos, incluindo a posição enunciativa do enunciador e enunciatário e o estilo de linguagem empregado. Sendo assim, os gêneros textuais se comporiam como instrumento didático que possibilita o ensino da heterogeneidade lingüística, dos inúmeros usos e formas da linguagem, sem perder de vista a regularidade das práticas de linguagem.

Na mesma posição, Marcuschi (2004) defende que o ensino que explore os gêneros textuais nas modalidades da língua falada e escrita serão presumivelmente mais bem-sucedidos, visto os alunos obterem capacidade maior para se expressar distintamente nas manifestações às quais sejam expostos.

### **1.3.1 - Oralidade e EJA: como pensar essa relação?**

Nosso percurso até aqui abrangeu explanações referentes às mudanças no conceito de oralidade ao longo do tempo até a sua concepção de objeto de ensino em sala de aula. Pôde-se verificar que os estudos lingüísticos voltados para a área educacional realizaram uma importante contribuição para a não dicotomização da relação entre escrita e oralidade e, além, avançaram quando trouxeram para a discussão do letramento a afirmação da importância das atividades planejadas de ensino dos gêneros orais.

Neste ponto das nossas reflexões, lembrando que nossa pesquisa tem como foco os alunos da EJA, torna-se imprescindível pensarmos como essa modalidade de ensino pode ser contemplada por esses estudos acadêmicos e pela introdução do ensino dos gêneros orais.

Como já explicitado anteriormente, ao pensarmos nos alunos que estudam na EJA, torna-se necessário considerar que lidamos com sujeitos que têm uma trajetória de vida consolidada no que tange aos aspectos sociais: já estão inseridos no mundo do trabalho, dependem do seu trabalho para a própria sobrevivência, e na maioria das vezes já constituíram própria família – são pais ou mesmo avós. Para além dos aspectos subjetivos, cabe ainda ressaltar dois traços singulares ao considerá-los como alunos: têm plena fluência oral na



língua materna e estão se inserindo na escola pela primeira vez, ou retornando com um histórico de evasão escolar.

A essencialidade de conhecer os alunos da EJA – suas especificidades e características – se faz necessária quando é sabido que, por diversas vezes, o que se vê são alunos sendo infantilizados com textos de leitura e escrita que não condizem com os adultos que ali estudam.

O espaço da sala de aula com suas dinâmicas de interação se caracteriza pela instauração ou não da possibilidade de se transformar em um lugar onde se desenvolva o conhecimento e a integração cultural. Cabe-nos perguntar: de qual forma a caracterização desse perfil de EJA pode nos ajudar a compreender os processos de aprendizagem que se instauram em sala de aula? Como o diálogo e a interação podem se constituir como instrumentos de aprendizagem e mudança?

Ao longo de todo o processo de formação como pedagoga e pesquisadora, a minha opção por estudar a EJA não se deu aleatoriamente. Intrigava-me a percepção que parte dos estudos referentes à aprendizagem em EJA o era baseada em estudos relacionados à aprendizagem infantil.

Incomodava-me também o viés paternalista ou político que as pesquisas em EJA insistiam em assumir. Não critico aqui o caráter político que a EJA tem em suas pesquisas, muito pelo contrário. Acredito que, ao optar por ser um educador, no sentido amplo do tempo, já assumimos uma postura política que deve ser bem delimitada e definida ao longo da nossa trajetória profissional. Entretanto, minhas concepções como educadora diziam mais respeito aos momentos de interação e aprendizagem que eu vivenciava com sujeitos envolvidos nos processos educacionais em que me inseri, fosse através da educação escolar ou não.

Era em sala de aula que buscava, junto a cada aluno que tive, proporcionar momentos de reflexão e aprendizagem para que, desta forma, lidando com sujeitos singulares, cada um tivesse possibilidade e acesso às novas formas de vivência, assim como acesso aos novos espaços de inserção e de mudança em nossa sociedade. Acreditava que era imprescindível estabelecer um processo dialógico, que, aprendendo e ensinando, uns aos outros, se constituísse uma relação de troca e partilha de saberes. O meu pensamento é o mesmo de Freire (1983, p. 27):

(...) a prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes; lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização.

Considerando o nosso objeto de pesquisa – a oralidade e as interações orais em sala de aula de EJA – devemos começar a refletir acerca de qual espaço é ocupado pela fala na escola, no ensino, na sala de aula. Neste ponto, julgo adequado refletirmos mais detalhadamente sobre a contribuição da obra e da História de Paulo Freire para a compreensão dos significados dos processos dialógicos na EJA.

Freire (1983, 2002) postula que antes que se ensine a ler e a escrever, faz-se preciso ensinar a leitura do mundo. A adoção do pensamento *freireano*, neste ponto, se justifica diante da ênfase que esse autor atribuiu ao diálogo na educação popular de jovens e adultos. O aprender a ouvir, a valorização dos saberes que vêm da experiência e da cultura popular, a abertura para o diálogo e a interação como formas de aprendizagem e conscientização dos alunos são elementos essenciais e indispensáveis na construção do saber, como afirma o autor.

Paulo Freire, ao longo de seu trabalho, nos apresenta vários debates sobre a prática da alfabetização de adultos, numa proposta de uma educação crítico-libertadora que inclui elementos fundamentais como a dialogicidade, a leitura da palavra não dissociada da leitura do mundo, a importância do saber e da cultura do educando, o educando enquanto sujeito de sua história.

A fala, o espaço da oralidade e da produção de sentido, é compreendida como responsável para a inserção do homem no mundo, para o seu reconhecimento enquanto sujeito histórico e para a sua conscientização política. Freire (2002)<sup>9</sup> traz a fala e o diálogo para ocupar o lugar do silêncio esperado na sala de aula, na qual era permitido soar uma voz apenas: a voz do professor. Nos dizeres do autor, encontramos o seguinte dizer:

“[...] se é dizendo a palavra com que, “*pronunciando*” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2002, p. 79).

A interação traduzida por Freire como *diálogo* surge como ponto de partida para um modelo educacional que se contrapunha às práticas tradicionais de alfabetização de jovens e adultos da época.

---

<sup>9</sup> FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

A relação professor/aluno é considerada, sem dúvida, uma relação assimétrica de poder, pois o papel que o professor assume tem o poder de determinar as ações e os comportamentos dos alunos em sala de aula, e estes alunos, mais especificamente os alunos da EJA, tendem a legitimar esse poder, pois têm como concepção que o professor efetivamente é uma autoridade. Ocultada sobre as noções de *respeito* e *obediência*, o que se vê é uma estreita relação na qual o professor estabelece quem fala, o que se fala e o porquê se fala.

Para a concepção *freireana*, o espaço de interação entre professores e alunos deveria envolver relações simétricas de poder para que o aluno tenha maior liberdade de se pronunciar em sala de aula; assim, haverá espaço para sua fala, suas vivências e sua própria história de vida dentro do contexto da aprendizagem. Esse espaço interlocutivo pode fornecer ao professor pistas sobre as demandas que aquele grupo de alunos tem em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. Abrindo a possibilidade, desta forma, para que as atividades didáticas tornem-se significativas e contextualizadas.

A idéia da educação como um *processo interacional* estabelece um espaço em sala de aula que valoriza o falar dos alunos. O professor assume também o papel de ouvinte, redimensionando-se, então, o papel do aluno em aula. Estar em um contexto escolar não significa somente ouvir o professor e considerá-lo como a única voz legítima da escola: o aluno pode e deve expressar sua opinião, participar e expor seus pontos de vista.

## Capítulo 2 - Direções teóricas e metodológicas

*Ser significa conviver. A morte absoluta (o não ser) é o estado de não ser ouvido, de não ser reconhecido, de não ser lembrado. Ser significa ser para o outro e, através do outro, ser para si. O ser humano não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira; olhando para dentro de si ele olha para os olhos de outro ou com os olhos de outro". - Bakhtin*

Ao tentarmos aproximar diferentes linhas de pesquisa e autores (BAKHTIN, 2001; DIXON; GREEN; ZAHARLICK, 2005; FREIRE, 2002; GERALDI, 1995; GOFFMAN, 1974, 1975, 2001, 2002; MARCUSCHI, 2001, 2004, 2005; SCHNEUWLY, 2004) intentamos, nesta Dissertação, seguir um fio condutor para que nosso escopo teórico seja consistente e *dialógico*. Antes de iniciarmos nossa reflexão a respeito dos processos interacionais e suas implicações na aprendizagem, abriremos espaço para explanarmos sobre os conceitos que serão relevantes para esta Dissertação. Assim, os subcapítulos: **2.1 - A sociolinguística e a etnografia interacional: mapas de análise**, **2.2 - O significado do contexto na pesquisa escolar** e **2.3 - As interações orais em sala de aula: adentrando na EJA**, foram desenvolvidos para que nosso enquadre teórico e metodológico se estabelecesse como território das nossas análises.

Buscamos estudar e analisar autores filiados às áreas filosóficas, às áreas da linguística, da educação, da sociolinguística, da etnografia e da psicologia, atrás de vestígios que pudessem nos fazer compreender os processos interacionais em sala de aula. Sabemos dos riscos que corremos ao tentar aproximar linhas de pesquisa e teorias de filiação epistemológicas diferenciadas. No entanto, acreditamos e tomamos como base o pensamento postulado por Geraldi (2003, p. 38):

para além dos riscos, próprios da aproximação de conceitos elaborados em tempos, espaços e condições diferentes e no contexto de programas de pesquisa, e também de ação diferenciados, propor um encontro que não houve demanda assumir a não neutralidade da mediação feita pelo leitor. Afinal, os processos de compreensão de uma e de outra obra são executados pelas contrapalavras do leitor que patrocina o encontro, e resulta muito mais de sua busca de respostas a suas próprias inquietações do que do registro do entrelaçamento de discursos demonstrados pelas citações, referências e compartilhadas.

O primeiro ponto de aproximação entre os autores supracitados se orienta para a busca dos significados que o diálogo e as interações orais podem apresentar em sala de aula. Para isso, faz-se importante não perdermos o nosso contexto de pesquisa: a EJA.

Assim, portanto, escolhemos para começar nosso percurso estudar as aproximações entre Freire e Bakhtin porque, como afirma Geraldí (2003, p. 40),

significar o mundo, tornando a vida existência, parece ser o ponto nevrálgico de aproximação dos dois autores. E esta se constrói nas relações sociais, nas instituições sociais, apesar e a despeito dos seus mecanismos de objetivação e subjetivação: as histórias de interações nunca são idênticas entre si, e daí a irrepetibilidade de cada homem. – (*grifo do autor*).

Geraldí (2003), em seu texto *Paulo Freire e Mikhail Bakhtin – o encontro que nunca houve*<sup>10</sup>, aborda três pontos que ele considera comum aos dois autores:

- i) ***A consciência como produto inacabado, de constante (re)elaboração:*** a consciência individual não (pré)existe ao mundo social, do trabalho e das interações com os outros. Assim, “ambos os autores remetem ao papel da consciência socialmente constituída: a possibilidade de ação dos sujeitos, fundada em sua própria incompletude, donde uma concepção de sujeito agentivo e não meramente passivo diante dos mecanismos de sua constituição social”. (GERALDI, 2003, p. 46).
- ii) ***O futuro como centro de gravidade das decisões do presente:*** nós, seres humanos, por sermos inacabados, sempre buscamos no outro e no futuro a possibilidade de completude e acabamento. Porém, a vida, como um sistema ético aberto, não comporta acabamentos, nem fixidez ou soluções. Neste sentido, “para o mundo dos acontecimentos da vida, campo próprio do ato ético, estamos sempre inacabados, porque definimos o presente como consequência de um passado que construiu o pré-dado e pela memória do futuro com que se definem as escolhas no horizonte de possibilidades”. (GERALDI, 2003 p. 48). O autor ainda vai além, ao afirmar que “os dois autores fazem a sua aposta no futuro: as utopias de Paulo Freire; a memória de futuro de Mikhail Bakhtin. Na arquitetura de suas reflexões, estas apostas somente fazem sentido se considerado o inacabamento do ser humano e a sua relação com a alteridade como forma de sua própria construção”. (GERALDI, 2003, p. 49).

---

<sup>10</sup> GERALDI, João W. “Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. O encontro que não houve” in. Norma Sandra de Almeida Ferreira (org) **Leitura: um cons/certo**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 2003

- iii) *O diálogo, forma privilegiada de relação com a alteridade, materializa-se pela palavra ao mesmo tempo própria e alheia: o sujeito se faz com o outro*: a idéia comum e recorrente entre os dois autores, e que encerra nosso ponto de vista, disserta acerca da essencialidade do outro e da mediação com o outro para a construção do próprio eu, da própria subjetividade. Tanto Bakhtin, quanto Paulo Freire, direcionaram suas reflexões para espaço dialógico e semiótico que a linguagem institui para enfatizar a necessidade do outro, da alteridade como espaço de construção de si e da própria consciência. Em resumo, o maior ponto de encontro entre esses dois autores se dá “na importância atribuída por Bakhtin à interação verbal, e a importância crucial atribuída por Paulo Freire à aprendizagem da modalidade escrita da linguagem, pela qual se ampliam ao infinito as possibilidades de relações interlocutivas”. (GERALDI, 2003, p. 50).

A discussão teórica a respeito das possíveis aproximações que encontramos em Bakhtin e Freire foi aqui exposta, devo ressaltar, para que fosse demonstrado e apresentado, uma vez mais, o caminho teórico que segui ao longo do trabalho: intentei reforçar a idéia da condição inacabada do ser humano e, dada esta incompletude, ser ele essencialmente dialógico. É diante deste pressuposto que a análise dos processos interacionais se faz relevante; pois é por meio dos processos dialógicos dos quais participamos diariamente que criamos a nossa consciência do mundo.

Ao me decidir por não direcionar a pesquisa para os momentos específicos de trabalho com a oralidade que poderiam se configurar na sala de aula<sup>11</sup> escolhida para o desenvolvimento deste trabalho, e sim por escolher orientar o meu interesse para os significados das interações orais entre professores e alunos, deparei-me, como pesquisadora, com questões que envolviam os sujeitos/alunos e suas falas em um contexto institucional de aula. Em vista disso, o primeiro desafio não dizia respeito somente à caracterização social dos alunos, mas à compreensão da noção de linguagem como interação e aprendizagem no processo dialógico.

Fez-se necessário, ainda, definir qual a concepção de sujeito da pesquisa para a realização das análises: para entender a significação das interações entre alunos e professores em sala de aula, mais do que ir a campo e tentar apreender significados que poderiam emergir

---

<sup>11</sup> Conforme explicitado na **Introdução**, durante a observação em campo, os objetivos iniciais da pesquisa foram redefinidos em decorrência da quase inexistência das atividades que tinham como planejamento didático o trabalho com a oralidade.

das práticas discursivas naquele contexto, através da pesquisa participante, era necessário refletir sobre a concepção de sujeito/aluno com a qual eu iria lidar.

Reitero que, neste ponto do percurso de pesquisa, mesmo as necessárias mudanças me foram importantes, pois elas não me deixaram perder de vista o meu desafio: trilhar um só caminho, embora tivesse em mãos *mapas* e *idéias* que apontavam várias direções.

Foi neste momento que surgiu um questionamento que considerei como um crucial em minha caminhada: como compreender, através da análise discursiva, os processos interacionais orais em sala de aula? Tentando delimitar ainda mais a pergunta que se apresentava, surgiu outro questionamento: como analisar essas interações não em qualquer sala de aula, mas, especificamente, em uma sala de aula de EJA? Qual direção teórico-metodológica escolher para que tais perguntas obtivessem a melhor resposta?

A pesquisa, nesse momento de reflexões e dúvidas construtivas, exigiu um maior refinamento teórico, pois o objeto mostrava-se complexo, daí a opção por atrelar o conceito de interação e de interação oral específica à teoria de gêneros do discurso, de matriz *bakhtiniana*, e ao conceito de contexto discursivo advindo da teoria sociolinguística.

É diante do reconhecimento de que a linguagem é fundadora da constituição e da construção da aprendizagem e do desenvolvimento humano, que escolhemos a interação como foco e ponto de partida para nossa pesquisa. Só existe língua onde há interação social, dialógica. A língua não reside na mente do falante, nem é um sistema abstrato que rege os usos da linguagem, acima das condições sociais. A língua é vista, dessa forma, como um trabalho empreendido pelos falantes, uma atividade social que se realiza através do processo de enunciação. A partir dessa concepção de língua, a interação é compreendida sob dois aspectos: como atividade presente, como ato; e como espaço da produção e constituição de sujeitos. Considera-se, assim, a linguagem como evento, como ato *real*, que se configura *na* e *pela* enunciação.

Geraldi (1995) apresenta três implicações na abordagem da interação verbal como espaço de produção da linguagem e dos sujeitos:

- i) para o autor, a *língua* não é um sistema acabado e fechado que os sujeitos apreendem e, a partir disto, passam a utilizá-la. Ela se constitui no processo de atividade da linguagem, que se realiza na interlocução;

- ii) a interação, segundo essa concepção de língua, determina a constituição dos sujeitos. A subjetividade, a história e as imagens pessoais dos sujeitos se constroem no processo de interlocução. É através da interação verbal que os sujeitos tornam-se sujeitos sociais que se completam e se refazem através das suas falas;
- iii) Há que se considerar ainda que as interações ocorrem em um contexto social e histórico amplo, o que faz com que elas mantenham uma estreita relação com acontecimentos singulares determinados por uma formação social. Significa dizer que lidamos com determinadas interferências sociais que controlam nossas possibilidades sobre o quê e como dizer.

Em síntese, a partir das considerações de Geraldi (1995), os três eixos que servirão para a compreensão da construção do nosso objeto de estudo serão: o estatuto da linguagem, o sujeito e suas atividades linguísticas e o contexto das interações verbais. Geraldi (1995, p. 7), ao falar do diálogo em sala de aula, afirma o seguinte pensamento:

Creio que este deslocamento faz ver o ensino e as atividades interlocutivas efetivas em sala de aula de forma diferenciada. De modo geral, as falas em aula são tomadas como “meio”, como atividades instrumentais de acesso e apropriação de um conhecimento que se erige como tema ou assunto destas falas. Ou seja, o diálogo (exposição do professor ou trabalho entre professor e alunos) normalmente topicaliza certo tema. Este é considerado como o que se tem a aprender. Fala-se sobre ele; lê-se sobre ele. Nestas interlocuções afloram informações e conformações do tema. Crê-se que foi aprendido quando, com correção conceitual, sobre ele se fala, sobre ele se produz.

Ao se colocar luz sobre os detalhes das interações, ao vasculharmos os momentos de atividades de fala, objetivamos demonstrar que se aprende em sala de aula mais do que apenas os conteúdos ensinados. Além disso, vale à pena ressaltar, aprende-se no processo que conduz a aprendizagem. Apreende-se o processo. A aprendizagem também diz respeito ao que se pode falar, ao como se deve falar, e ao para quem se deve falar. Interagir depende, além do saber prévio disponível dos recursos linguísticos, de um saber acerca do processo de enunciação da própria linguagem usada na sala de aula e suas regras específicas.

Diante das leituras realizadas para a compreensão do objeto, tornou-se mais evidente a necessidade de articular a metodologia adotada na pesquisa aos aspectos teóricos que emergiam das observações. Assim, assumimos a postura de autores que, ao refletirem sobre os aspectos teóricos da construção de significado diante de interações orais face a face,



como Bakhtin (1992), por exemplo, delimitaram também os aspectos metodológicos de pesquisa e análise de dados. (GOFFMAN, 1975, 2002).

Nas palavras de Faraco (2007, p. 43), Bakhtin “é um filósofo e não um cientista. O dialogismo não é, portanto, uma teórica científica, mas uma filosofia. Decorre daí que vamos encontrar nele um vasto conjunto conceitual, mas não um modelo analítico”.

Concordamos com Faraco (2007) ao afirmar que as obras de Bakhtin compõem uma epistemologia filosófica que não teve como preocupação estabelecer modelos analíticos e metodológicos a respeito das interações face a face. Assim, o pensamento *bakhtiniano* nos serve, portanto, como aporte teórico para compreender o estatuto das relações dialógicas da linguagem e do jogo de valores que as organizam. As contribuições de Bakhtin tornam-se essenciais por apreender a linguagem além das análises linguísticas de cunho estruturalista ou formalista. A língua(gem) passa a ser compreendida como prática social através dos processos de enunciação.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*<sup>12</sup>, Bakhtin (1999) afirma que o signo é um produto ideológico que refrata uma realidade que lhe é exterior. Assim, segundo Bakhtin (1999, p. 31), “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”.

No quarto capítulo do referido livro, o autor apresenta uma discussão crítica a respeito das duas tendências do pensamento filosófico linguístico que classifica como *objetivismo abstrato* e *subjetivismo idealista*. Torna-se fundamental, assim, explicitar essas críticas, pois, através delas, Bakhtin anuncia o que seria essencial à análise da língua, configurando o que tomamos por teoria da enunciação *bakhtiniana*.

Já no início do citado capítulo, o autor fala do objeto de sua reflexão ou daquilo que pensa ser o objeto da filosofia da linguagem, a própria linguagem. Afirma que, dadas as particularidades deste objeto, a sua determinação empírica é, geralmente, atribuída à configuração sonora da linguagem.

O *objetivismo abstrato* remete aos estudos linguísticos de Saussure que, segundo Bakhtin (1999), se preocupou em estabelecer um método científico que se aprofundasse no sistema das regularidades fonéticas, gramaticais e lexicais da língua, que teriam como função garantir o conjunto de regras da língua. Trata-se de uma noção de estudo da língua que considera o sistema linguístico como objeto de preocupação da linguística, mas que não faz

---

<sup>12</sup> BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

referência ao indivíduo: o que interessaria ao linguista é a relação entre os signos, dentro do sistema do qual se deve explicar a lógica interna.

De acordo com Bakhtin (1999, p. 124), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” - (grifo do autor). Assim, a língua constitui um processo e, como tal, apresenta uma dinamicidade ininterrupta, que se concretiza no processo de interação verbal dos falantes.

Para o subjetivismo idealista, tendência também criticada por Bakhtin, a língua é um produto individual de cada falante, e sua realização se dá na atividade mental individual. A língua representaria as atividades internas e subjetivas a cada sujeito. Assim, os conteúdos ideológicos e sociais seriam externos ao funcionamento da língua. As duas concepções de linguagem apresentam matrizes comuns: negam a possibilidade de concepção da língua em sua situação concreta de uso, considerando a interação e a dialogia entre os falantes.

Em seu pensamento filosófico, o autor propõe outra perspectiva: o dialogismo. Para o pensador russo, a língua é uma atividade essencialmente social devido às condições históricas e ideológicas em que se institui a comunicação entre os falantes.

Bakhtin (2001), em sua proposta de conceituação dos gêneros do discurso, apresentou a necessidade de se compreender os enunciados como fenômenos sociais resultantes da atividade humana. Um gênero do discurso é parte de um repertório de formas disponíveis de linguagem e comunicação de uma sociedade. Desse modo, só existe relacionado à sociedade que o utiliza. Indissociável da sociedade e disponível em sua memória linguística, o domínio de um gênero permite ao falante prever/utilizar quadros de sentidos e comportamentos nas diferentes situações de comunicação com as quais se depara.

Bakhtin (2001) agrupa os gêneros em dois grupos: os gêneros primários – ligados às relações cotidianas (conversa face a face, linguagem familiar, cotidiana etc.), gêneros mais comuns no dia a dia do falante; e os secundários – mais complexos (discurso científico, teatro, romance etc.), que se referem a outras esferas de interação social, que poderíamos classificar como melhor planejadas e mais complexas. Considerando que o gênero discursivo orienta *o que dizer e como dizer*, o sujeito toma uma posição quando fala/escreve e quando reconhece o gênero. Inserido num propósito discursivo, o sujeito produz o seu discurso tendo em vista o outro a quem o dizer se encaminha.

Segundo Pêcheux (1997), o projeto discursivo de um falante inclui a posição do sujeito que enuncia, que orienta todo um jogo imaginário; imagens que o locutor faz de si, do

seu interlocutor, do objeto do discurso ou da língua. Retomando as idéias do autor, Possenti (1981) postula que, se por um lado, o jogo de imagem determina a opção do locutor por determinadas formas, por outro, esse jogo de imagem é constituído pelo estilo empregado. Em outras palavras, o estilo empregado produz uma imagem, tanto daquele que fala/escreve em relação a si mesmo, quanto do interlocutor em relação a quem fala/escreve. Em contrapartida, a escolha de certo estilo é orientada pelas imagens constituídas em relação ao enunciador; tanto por ele mesmo quanto pelo destinatário. Tanto num caso, como no outro, o estilo produz efeitos de sentido indissociavelmente ligados ao *como dizer*. Ao falar, o sujeito enunciador se posiciona, se transfigura, se representa. O eu é capaz de se perceber e se construir como um sujeito: a linguagem é algo que constrói a imagem de si e do outro.

A seguir detalharemos aspectos relacionados ao contexto extralinguístico, a partir de pressupostos da análise do discurso, noção que será também muito importante na análise dos eventos observados.

O ser humano em quaisquer de suas atividades vai servir-se da língua. A partir do interesse, intencionalidade e finalidade específicos de cada esfera de atividade, os enunciados linguísticos se realizarão de maneiras diversas. A estas diferentes formas de acontecimento dos enunciados, o autor denomina gêneros do discurso, já que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”. (BAKHTIN, 2001. p. 277).

Conhecer determinado gênero significa ser capaz de prever regras de conduta, seleção vocabular e estrutura de composição utilizada, previsões que fazem parte da competência sócio-comunicativa dos falantes e que os leva à detecção do que é ou não adequado em cada prática social. E ainda, quanto mais competente - e experiente - for o indivíduo, mais proficiente ele será na diferenciação de determinados gêneros e na facilidade de reconhecimento e de uso das estruturas formais e de sentido que os compõem. A vivência das situações de comunicação e o contato com os diferentes gêneros que surgem na vida cotidiana exercitam a competência linguística do falante/ouvinte produtor de enunciados. Essa competência é inerente ao ser humano social, que interage, comunica, cria e recria. Para Bakhtin (2001, p. 123),

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

O produto do ato de fala é a enunciação, pois é “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN, 2001, p.112). Nessa interação “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”. (BAKHTIN, 2001, p.113).

A palavra não é somente de quem a pronuncia, deve-se considerar também para quem é pronunciada. Esse dialogismo, exposto principalmente por Bakhtin, dá vida, ação e responsabilidade ao ouvinte no ato comunicativo. Rompe-se então com a idéia de que a comunicação se dá unidirecionalmente, ou que atribui a ação apenas ao falante, representada na equação locutor – receptor. Para essa perspectiva, “(...) a enunciação é de natureza social”. (BAKHTIN, 2001, p. 109). Ela é formatada pelo contexto onde ocorre, sendo, por isso, social.

A palavra já é social antes de ser expressa. Assim, para Bakhtin, a enunciação individual sempre deve ser encarada como social: ela se concretiza na interação. Por isso permite captar, observar a dinâmica da língua produzida pelo homem, ao mesmo tempo em que ela o produz/constitui.

Nesse sentido, afirma Bakhtin (2001, p. 121):

eu posso significar o que eu digo, mas só indiretamente, num segundo passo, em palavras que tomo da comunidade e lhe devolvo conforme os protocolos que ela observa. Minha voz pode significar, mas somente com outros – às vezes em coro, porém, na maioria das vezes, em diálogo.

Os indivíduos são, ao mesmo tempo, produto e produtor em sua relação com o social. Para Bakhtin (1999, 2001), a unidade de análise da língua é o enunciado, pois, “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (1999, p. 62). Desse modo, ao considerar o enunciado como unidade de análise, estamos assumindo que a língua é um produto histórico-social.

Foi através das reflexões propostas por Bakhtin que começamos a delinear nossas escolhas teóricas e metodológicas. A partir da concepção da língua como processo dialógico e realizável somente pelos gêneros do discurso, e o seu conteúdo ideológico e social, foi possível definir direções teóricas que pudessem pavimentar o nosso caminho

## **2.2 - A sociolinguística e a etnografia interacional: mapas de análise**

Cabe aqui uma pergunta: por que eleger a interação como prisma de análise? A escolha por essa perspectiva deu-se após o levantamento de questões relativas ao ensino da

oralidade, anteriormente explicitadas. O trabalho teórico e didático voltado para o ensino da oralidade envolve a adoção de uma concepção de linguagem como processo interacional, que se funda e só tem sentido em suas práticas sociais, conforme explicitado anteriormente.

Definidas as linhas teóricas, nossa pesquisa insere-se, portanto, e de forma definitiva, dentro da perspectiva da sociolinguística interacional. Em um panorama geral, podemos argumentar que esse campo de estudos tem como principal pergunta “*o que está acontecendo aqui e agora?*”, no momento em que se dão as interações face a face. O interesse da sociolinguística interacional é o uso da língua na interação social e os papéis desempenhados pelos (inter)agentes comunicativos no momento da interação. Em resumo,

a sociolinguística interacional coloca o conhecimento sócio-cultural-cognitivo que se constrói e se expressa nas interações face a face como foco central de análise. Tal conhecimento está na base das interpretações sobre a situação comunicativa dos papéis desempenhados e dos enunciados produzidos pelos participantes. A questão básica desta tradição de análise sociolinguística é o quão bem sucedida é a comunicação e como este sucesso está relacionado ao conhecimento sociolinguístico. Assim, são focos centrais da sociolinguística interacional a forma como os membros de uma comunidade identificam os eventos de fala, como o *input* social varia no curso da interação e como o conhecimento social produz a interpretação das mensagens. O significado é, portanto, construído por um processo complexo de sinais lingüísticos e não lingüísticos ancorados no contexto. (Martins, 2002, p. 91 )

Nossa opção teórica e metodológica pelo campo de estudos da sociolinguística interacional se deu por pressupormos que o conhecimento sócio-cultural-cognitivo se constrói e se expressa nas interações face a face. Nossa análise então se centra nas interpretações da situação comunicativa, dos papéis desempenhados e dos enunciados produzidos pelos participantes das interações.

Ao definirmos as práticas de interação como ações contextualizadas, atribuímos ênfase, primordialmente, às condições de produção do discurso. Assim, as condições da produção discursiva não se relacionam somente ao contexto social, às ideologias, ou ao acontecimento em si, mas dizem respeito a condições de produção do discurso, a uma instituição enunciativa. Essa concepção teórica desmistifica a oposição entre exterior e interior de um texto. O termo práticas discursivas é introduzido para designar esta não dicotomização entre as esferas textuais e sociais do discurso, justificando o interesse crescente pela microssociologia das interações. (MAINGUENEAU, 1989).

A partir dos autores que adotamos como suporte teórico (GOFFMAN 1974, 1975, 2002; GUMPERZ 1982, 1991, 1996; SCHIFFRIN, 1994), compreendemos que a questão central do campo de estudos da sociolinguística é o quão bem sucedida uma comunicação

pode ser e como este sucesso se relaciona ao conhecimento sociolinguístico dos envolvidos no processo interacional. Desta maneira, torna-se foco central de análise investigar como os membros de uma comunidade ou os participantes de uma dinâmica interacional identificam os eventos de fala, como o *conhecimento* social varia no curso da interação e como o contexto interacional fornece pistas para a interpretação das mensagens que dali decorrem. O significado é, portanto, construído por um processo complexo de sinais linguísticos e não linguísticos que se ancoram em seu contexto enunciativo.

Nesse sentido, a definição do que seja a noção de *contexto* dentro estudos sociolinguísticos torna-se central, pois é diante do contexto interacional que os participantes se definem quanto ao que irão dizer e à forma do seu dizer. Na tradição dos estudos interacionais, o contexto é um processo constituído durante a interação. Assim, o contexto pode ser definido como *conhecimento e situação*.

É importante ressaltar que o contexto não se dá *a priori* e nem é somente constituído à medida em que ocorre o acontecimento da interação: o contexto é regulado por aquilo que as pessoas estão *fazendo* e *onde* e *quando*. De tal forma, o contexto não é, portanto, determinado pelo ambiente físico em que ocorrem as interações, mas é também regulado por ele. Já inferimos, ao pensarmos no contexto de sala de aula, que esse ambiente abriga certas regras e práticas sociais específicas que se instauram a partir das dinâmicas de interação que dali resultarem.

Ao realizarmos, nesta Dissertação, o encontro teórico e metodológico da sociolinguística interacional com a etnografia educacional, estamos nos apoiando em autores e pesquisadores que antes já trilharam esse caminho. (Green, Dixon & Zaharlick, 2005; Green, Dixon, Castanheira, 2007; Castanheira, 2004)

Sobretudo no que concerne aos estudos que pesquisam as interações em sala de aula, as pesquisas que adotam a etnografia como *lógica de investigação* têm trazido contribuições significativas para questões referentes à metodologia de pesquisa em educação. A abordagem etnográfica - através da observação participante do pesquisador, do maior tempo de vivência no ambiente pesquisado e da utilização de ferramentas de coleta de dados - apreende a sala de aula como *cultura*, com práticas, rituais e linguagem específicos desse espaço interacional. Assim, o grupo que vive e constrói aquele espaço cultural/sala de aula estabelece regras e normas próprias para a participação no grupo e atribui papéis aos participantes da interação. (CASTANHEIRA, 2004; GREEN, DIXON & ZAHARLICK, 2005; GREEN, DIXON, CASTANHEIRA, 2007) Sob esse viés, concordando e adotando a

perspectiva etnográfica como lógica de investigação, apreendemos que os alunos e os professores desenvolvem suas próprias dinâmicas de interação através de co-operações do agir e interagir, atribuindo significados sobre as ações e práticas que ocorrem naquele contexto.

Os autores Lüdke e André (1986), André (2004) e Ezpeleta e Rockwell (1989) discutem o histórico da metodologia etnográfica de pesquisa, que nasce com os antropólogos, com o intuito de estudar outras sociedades e culturas. Na área educacional, a etnografia ganha força a partir da década de 70: buscava-se obter respostas mais significativas para questões que a metodologia positivista de quantificação de resultados e deficiências não dava conta de responder.

Nas ciências de origem, a etnografia constitui “[...] a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 14). Já na educação deve estar relacionada com o processo educativo, isto é, “[...] *reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária*” (ANDRÉ, 2004, p. 41), através do contato direto do pesquisador com o ambiente pesquisado.

A etnografia em educação tem possibilitado colocar como objeto de análise a investigação e descrição das interações em sala de aula por considerar que esse espaço pode ser interpretado como uma comunidade *culturalmente constituída*. O espaço escolar se apresenta, então, como lugar de investigação em nosso campo teórico, porque se constitui uma agência legitimada, disseminadora das práticas de leitura e escrita. Consideramos ainda a sala de aula como um espaço que contém seus próprios padrões culturais, podemos pressupor que, cada membro que dela participa, constrói modos de agir, interagir, perceber e interpretar a vida cotidiana. (GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; CASTANHEIRA, M. L, 2007).

De acordo com Castanheira (2004), na etnografia interacional são consideradas três perspectivas de análise: a Antropologia Cognitiva – ao considerar a sala de aula como cultura –; a Sociolinguística – que pensa a linguagem como constituinte e constitutiva da vida cotidiana, dentro e fora de sala de aula –; e da Análise Crítica do Discurso – para a qual a linguagem é percebida como prática social e, por isso, as instâncias de discurso tornam-se passíveis de análise. (CASTANHEIRA, 2004).

As interações em sala de aula acontecem em um contexto atravessado de significados, e por isso este contexto pode ser descrito como um universo cultural passível de ser estudado etnograficamente. Para que se faça possível entendê-lo e descrevê-lo, é preciso que haja maior imersão em campo, o que envolve observação participante, anotações de

campo, entrevistas, análises de documentos e gravações. Foram estes, portanto, os principais instrumentos de construção dos nossos dados.

A sociolinguística interacional, tendo como foco a análise das interações face a face e dos aspectos sociais e culturais que as regem (GUMPERZ, 1991), encontra eco nos estudos etnográficos da fala e da linguagem. Na perspectiva da sociolinguística, a investigação foca-se no sucesso ou insucesso dos processos interacionais de comunicação e como os aspectos que envolvem este processo podem influenciar os conhecimentos sociais, culturais e linguísticos dos falantes. Esse campo de estudos nos apóia por fornecer direções e procedimentos para a investigação das análises discursivas em sala de aula. Em Gumperz (1991), encontramos a seguinte definição, que resumidamente nos encaminhou para a nossa opção teórica, “a sociolinguística interacional focaliza o jogo de pressuposições linguísticas, contextuais e sociais que interagem para criar as condições para o aprendizado na sala de aula. (GUMPERZ, 1991, p. 79).

Compreendemos dessa forma que ao utilizar o aporte teórico da sociolinguística interacional e considerar os aspectos relacionados ao contexto e uso da língua como constitutivos na aprendizagem em sala de aula, buscamos um instrumento teórico e metodológico que pudesse fornecer melhores condições para a análise das interações que ocorrem neste contexto.

Diante do reconhecimento do aspecto interativo das práticas discursivas, nos remetemos aos trabalhos de Goffman, particularmente os publicados em 1974 e 1981, que abriram perspectivas para a análise do discurso como evento social. O autor, sociólogo canadense, escreveu obras representativas para os estudos sociolinguísticos que refletiram sobre a análise das interações humanas através do olhar sociológico e cultural. Goffman, de filiação sociológica, não linguista, não pretendeu avançar sobre as teorias a respeito da estrutura da língua, mas estabelecer uma perspectiva de análise sobre as formas de organizações sociais que se dão através da linguagem. Os trabalhos desse autor acabaram por enfatizar a importância de se compreender e analisar as interações verbais e de como os processos discursivos se relacionam às esferas sociais, ideológicas, culturais e de poder em que os *interactantes* se inserem.

A principal contribuição que Goffman (1975, 2002) apresentou aos estudos sociolinguísticos foi a de ter considerado o eu individual como um *eu* socialmente construído, que não preexiste na mente individual de cada sujeito ou é somente determinado pelo meio



cultural em que se insere. O autor concebe esse *eu* que fala, interage e vive em sociedade como um *ator social*.

Utilizando-se da metáfora das relações sociais percebidas como uma *peça teatral*, Goffman avançou ao aprofundar nas análises das interações face a face que ocorrem na vida cotidiana. Sua obra explora a maneira pela qual os discursos sociais são formados, legitimados e naturalizados; discursos que se tornam mais fortes à medida que atingem a esfera do senso comum. Desta maneira, conforme o autor, o discurso permeia essas manifestações interacionais, nos fornecendo meios analíticos de observar como as macro-estruturas sociais estão presentes na vida cotidiana através da linguagem.

Goffman (1975), em seu primeiro livro, *A representação do Eu na vida cotidiana*<sup>13</sup>, discorre em pormenores sobre o jogo social que rege as interações face a face. Utilizando-se de uma metáfora que compara o jogo das interações com peças teatrais, o autor apresenta a idéia que os sujeitos, conscientemente ou não, realizam um jogo de *representação*, tal como em um teatro, de si mesmo e do outro para interagir. Para isso os sujeitos empregam técnicas de construção do próprio *personagem* durante o processo de interação em que se inserem. Diz o autor: “quando uma pessoa chega à presença de outras, existe, em geral, alguma razão que a leva a atuar de forma a transmitir a elas a impressão que lhe interessa transmitir”. (GOFFMAN, 1975, p. 13-14).

É através dos *personagens* que cada sujeito constrói para si e para os outros, e dos eventos de interação em que se insere, que o *eu* interacional se institui. O cenário em que os *personagens* interagem e *atuam* se configura a partir da seguinte pergunta: *o que está acontecendo aqui, agora?* Essa pergunta norteia todo o livro e serve como aporte para pensar como as interações sociais na vida cotidiana podem ser analisadas.

Em seu ensaio, *On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction*<sup>14</sup>, Goffman (1967) desenvolve a noção de *face*, que, em resumo, pode ser compreendida como o valor social que cada indivíduo, na interação face a face com outros indivíduos, requisita para si mesmo. Este valor tende a ser positivo, já que, de acordo com o autor, mantemos uma estreita relação de *conservação da face* nas nossas relações cotidianas. Assim,

a natureza humana universal não é uma coisa muito humana. Ao adquiri-la, a pessoa torna-se uma espécie de construto que não é produzido pelas propensões psíquicas internas, mas pelas regras morais impressas nela a partir do exterior. Tais regras, quando seguidas, determinam a avaliação que a pessoa fará de si e dos seus colegas-participantes dos encontros, a distribuição de seus sentimentos e os tipos de prática

---

<sup>13</sup> GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*, Petrópolis, Vozes, 1975.

<sup>14</sup> GOFFMAN, Erving., *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. Nova York, Pantheon Books, 1967

que empregará para manter um especificado e obrigatório tipo de equilíbrio ritual. A capacidade geral de estar ligado pelas regras morais pode até pertencer ao indivíduo, mas o conjunto particular de regras que o torna um ser humano é oriundo dos requerimentos estabelecidos pela organização ritual dos encontros sociais. (GOFFMAN, 1967, p. 45)

Desta forma, as concepções relativas à cortesia, deferência e discrição, tornam-se importantes para a manutenção das relações sociais entre os indivíduos. Mesmo que se possa questionar sobre a variabilidade das regras para a *conservação da face* em cada sociedade, o autor aborda que todo evento interacional é regulado por determinadas regras – que podem variar de acordo com as regras específicas de cada contexto, mas sempre existirão – e que a natureza universal humana está relacionada às regras morais de uma dada sociedade, tendendo, pois, a se tornar a natureza humana uma construção social.

Na obra *Frame Analysis* (1974), também de conceituado autor, resumidamente, temos duas idéias principais: i) toda atividade social se insere em *enquadres* (*frames*), que se relacionam entre si, se referem entre si e servem, ao mesmo tempo, como modelos aos outros; ii) mesmo com a multiplicidade de *enquadres* que abrangem a organização da experiência social, sua utilização e adequação a cada situação específica de interação diz respeito à percepção dos agentes nela envolvidos.

Os sujeitos tendem a manter um comportamento em busca da definição da situação interacional em que estão envolvidos. Assim, o processo discursivo é também o trabalho do indivíduo de obter informações sobre o que está acontecendo naquele cenário; isso inclui os sinais verbais e não verbais disponíveis para que o contexto se estabeleça. Essas informações servirão como pistas para a definição da situação interlocutiva. Nesse caminho, Goffman (1981) aprofundou a sua noção de situação quando focalizou seus interesses na microsociologia das relações cotidianas e na organização das experiências pelos indivíduos através de enquadres que se compõem em cada momento da vida social.

O conceito de *enquadre* pode ser compreendido como o conjunto de regras e de estruturas sociais que os sujeitos, envolvidos no processo interacional, reconhecem como o cenário da interação. Desta maneira, os enquadres definem as possibilidades de interação que ocorrem na vida cotidiana e permitem que nos comuniquemos intencionalmente o que pretendemos dizer e representar. De tal forma, para que o falante possa atribuir sentido para o que está acontecendo no processo de interação discursiva, ele recorre ao que se denominou *enquadres*, que, resumidamente pode ser “o que está acontecendo numa interação” ou “o que os participantes estão fazendo nesse momento”. O conceito de *enquadre* está relacionado às

expectativas e comportamentos que os participantes da interação instituem durante o processo de conversação.

Outro pesquisador importante para nossas discussões, Gumperz (1996) apresenta uma reflexão sobre a história da sociolinguística entre as décadas de 60 e 90. O autor afirma que esse campo de estudos apresentava a preocupação de explicar e descrever os processos de mudança e heterogeneidade linguística. Posteriormente, há uma ampliação do foco, e a sociolinguística volta-se para a comunicação verbal nas sociedades através da análise das influências, das relações de poder e da função do discurso na manutenção das instituições sociais e da transmissão cultural.

Gumperz (1982a,1982b) formula os conceitos de *atividade de fala* (*speech activity*) e o de *pistas de contextualização* (*contextualization cues*). De acordo com o autor, a atividade de fala é a unidade básica da interação pela qual o significado do que está sendo dito se institui. Apesar do conceito de *atividade de fala* incluir a concepção de uma possível ordenação estruturada dos elementos da mensagem, sua noção não é estática: a atividade de fala é um processo dinâmico que sofre alterações durante a interação entre seus participantes.

De tal maneira, a interação não pode ser compreendida como um evento coeso e fechado, mas como um sistema que abriga uma sucessão de atividades contextualizadas. Compartilhando das idéias de Goffman, o autor define o processo interacional em termos de *enquadre* e *esquema*, que são identificáveis e familiares aos seus participantes.

Essas reflexões apontam a necessidade de as análises dos dados não se limitarem à descrição do contexto *a priori* ou somente ao conteúdo do que se está sendo dito. Nossa descrição deve abranger, portanto, as noções de *contexto*, das *pistas de contextualização* e de *interação*.

Para nossa pesquisa, torna-se de suma importância estabelecer discussões referentes ao contexto e o seu significado para as interações. Não seria pertinente analisar os aspectos sociolinguísticos envolvidos nas interações em sala de aula se não nos respaldássemos na compreensão do contexto escolar significativo e fundante para as situações de aprendizagem em EJA.

Não esquecendo que esta pesquisa foi realizada em sala de aula, há outro aspecto importante para o qual devemos voltar nossas atenções: o fato de que contextos educacionais não são estruturas rígidas de manifestação social, mas formas complexas de representação cultural e social que espelham e influenciam a dinâmica sócio-cultural da sociedade, ao mesmo tempo. (ERICKSON, 1984).

Portanto, ao elegermos o ambiente escolar como campo de observação e pesquisa, torna-se indispensável compreender que a escola é apenas uma das incontáveis instâncias de transmissão cultural existentes em nossa sociedade. Recortando ainda mais o nosso objeto, em EJA temos alunos que já se habilitaram a aprender e a se inserir culturalmente sem a escola, em sua maioria. Assim, essa condição do aluno de EJA passa a nos conduzir a um recorte no campo de investigação que também passa a considerar aspectos extra-escolares. Podemos afirmar, então, que o contexto de nossa pesquisa, apesar de ter sido realizada em uma sala de aula, também nos remete a além dos muros da escola. Para tanto, nossa próxima discussão se dará sobre a noção de contexto e suas implicações nas interações em contexto escolar.

### **2.3 - O significado do contexto na pesquisa escolar**

A noção de contexto aparece em diferentes áreas do conhecimento (linguística, psicologia, antropologia, sociolinguística) servindo como categoria de análise para explorar vários tipos de dados.

A Análise do Discurso apresenta diferentes abordagens para caracterizar os processos de comunicação humana: a Teoria dos Atos de Fala, por exemplo, coloca o ato de fala como a unidade básica da comunicação linguística humana. Já a sociolinguística interacional visa integrar o que sabemos sobre gramática, cultura e convenções de interação para a formulação de uma teoria geral de comunicação verbal. Já a etnografia da comunicação busca entender como a comunicação é culturalmente organizada.

Schiffrin (1994) descreve três modelos diferentes de comunicação: o modelo do código, o modelo inferencial e o modelo interacional. Os diferentes campos de estudo da Linguística se alinham, de acordo com a autora, com cada um desses modelos. O *variacionismo* com o modelo do código; a *Pragmática* e a *Teoria dos Atos de Fala* seguem o modelo inferencial; a etnografia, a *Análise da Conversação* e a *Sociolinguística Interacional* adotam o modelo interacional. As diferenças na função e intenção dos participantes são relacionadas com diferentes concepções de comunicação e de contexto, e também com hipóteses sobre a intersubjetividade.

A etnografia da comunicação utiliza, para a análise do que chama de *evento de fala*, o conceito SPEAKING (Hymes, 1972; *apud* RIBEIRO; PEREIRA, 2002), sendo que cada letra representa um elemento relevante para a análise do contexto: “S” para *setting* (cena ou cenário); “P” retrata os participantes; “E” indica o propósito de uma dada comunicação;

“A” refere-se ao ato de comunicação ou às seqüências conversacionais que envolvem uma dada interação; “K” representa a chave e traduz-se pelo tom da comunicação (aspectos emocionais do discurso, registro formal/informal); “I” indica os instrumentos, os meios de comunicação que caracterizam aspectos da fala ou da escrita propriamente ditas; “N” capta as normas sócio-culturais, as informações de natureza etnográfica e “G” capta o gênero do discurso. (RIBEIRO; PEREIRA, 2002, p. 55).

Ao focarmos no campo da sociolinguística interacional, percebe-se que o *contexto* do discurso e da interação social abrange elementos que vão além daqueles mais estáveis (como espaço, tempo e participantes). Nesta perspectiva de análise, o contexto é revelador porque ele é compreendido como processo. Tanto os participantes das interações orais, quanto as interações, se desdobram a cada momento; através desse processo contextos são configurados e, ao mesmo tempo, constroem seus próprios papéis sociais através do processo de interação. O modelo sociointeracional destaca que o que constitui a comunicação é a ação – indiferentemente se esta é intencional ou não.

A linguagem só pode ser analisada em uso, em seu processo de produção. De acordo com Schifffrin (1994, pp.397-8), o que fornece suporte à comunicação é o comportamento, independentemente de ser intencional ou não. Altera-se, então, a responsabilidade da comunicação do iniciador (aquele que dispara a informação) para o destinatário (que atesta e interpreta a informação). Vai haver uma diferença entre o significado do falante e o entendimento do interlocutor destinatário.

Relacionado ao pensamento supracitado, Goffman (1959, *apud* SCHIFFFRIN, 1994, p. 398) observou que em um processo comunicativo há dois tipos de informação em jogo: a informação que é dada intencionalmente pelos participantes (*information given*) e a informação que é dada sem intenção, que é dada “em off” (*information given-off*). E independentemente de uma estar explícita e a outra não, ambas são acessíveis aos participantes que estão em jogo na interação.

Podemos pensar nas *pistas de contextualização* que sinalizam para informações não explicitadas e que irão emergir na interação. Segundo Gumperz (2002), as *pistas de contextualização* constituem pistas sociolinguísticas que os participantes usam para marcar suas intenções comunicativas, para inferi-las de outros interlocutores e para construir expectativas sobre o que poderá acontecer a seguir na interação. Assim, as pistas de contextualização são internalizadas pelos falantes e são ativadas durante a interação social de forma a criar inferências, ressaltando o que é relevante para uma determinada interpretação,

em específico momento. Enquanto participantes de situações de interação, de conversas face a face, nos utilizamos das pistas de contextualização para realizarmos inferências contextuais relativas ao nível micro, pessoal e situacional, e ao nível macro, histórico e institucional.

A contextualização não se restringe à caracterização ou classificação dos interlocutores como pertencentes a uma classe social, gênero, ou lugar: o contexto se processa e se faz no processo de comunicação; no uso que os falantes e ouvintes fazem dos sinais verbais e não verbais para compreenderem o que está sendo dito. Para isso, se apóiam no conhecimento linguístico que já têm, e assim conseguem mapear o *enquadre interativo*<sup>15</sup> em que estão participando.

Goffman (2002) argumenta que todo evento interacional se sustenta no contexto situacional, e que são estes fatores contextuais (extralinguísticos e paralinguísticos) que norteiam toda ação dos interlocutores na interação. De tal maneira, o aspecto extralinguístico delimita o estilo, as regras sociais de uso da fala e os valores atribuídos pelos falantes quando expressam as suas intenções comunicativas. O aspecto paralinguístico diz respeito aos gestos funcionais utilizados no momento de interação.

Deste modo, como diz Orlandi (1996), o contexto passa a ser constitutivo do sentido, já que a variação nas condições de produção afeta a construção de significados que emergem a partir da interação entre interlocutores. Segundo Gumperz (2002), as práticas comunicativas apóiam-se em práticas discursivas de atores, agindo na busca de suas pretensões do dia a dia. Interagir significa, portanto, engajar-se em um processo de negociação em curso, tanto para inferir o que os outros querem dizer quanto para monitorar como nossas próprias intenções de falas são recebidas. O que está em jogo são interpretações partilhadas, e não o significado explícito ou requerido. O conhecimento de mundo tem, assim, um papel chave no processo interpretativo.

Em resumo, pode-se afirmar que os *enquadres* e *esquemas interativos* são noções teóricas que nos guiam para melhor compreender a interação em sala de aula. Acreditamos que, ao analisar as interações, ancorados na noção de *contexto* e das *pistas de contextualização* anteriormente explicitadas, torna-se possível apreender como os eventos interacionais podem proporcionar oportunidades de aprendizagem.

Pesquisas educacionais que fundamentam suas análises em pressupostos da sociolinguística elucidam que as dinâmicas da sala de aula devem ser pensadas como uma

---

<sup>15</sup> “Enquadres Interativos constituem a maneira como construímos e sinalizamos o contexto da situação em curso” (RIBEIRO, Branca Telles; PEREIRA, Maria das Graças Dias. *A noção de contexto na análise do discurso* in Veredas – Revista de Estudos Linguísticos; Juiz de Fora, v.6, n.2, p. 49 – 67, julho/dezembro 2002.)

construção social que professores e alunos – naquele contexto – realizam mutuamente. Ao ampliar o foco de análise para a situação contextual, abrange-se os elementos verbais e não verbais das interações. Pesquisar a dinâmica discursiva que envolve as interações provenientes da sala de aula significa, portanto, colocar luz sobre os processos de organização do cotidiano escolar, as formas de poder, os papéis que os sujeitos – professores e alunos – desempenham e mantêm uns em relação aos outros. Assim, podemos afirmar que os processos de ensino e aprendizagem estão intrinsecamente ligados à multiplicidade de contextos das interações em que seus participantes se inserem.

## **2.4 - As interações orais em sala de aula: adentrando na EJA**

O principal motivo que me levou a direcionar esta pesquisa para as interações orais entre professores/alunos foi perceber, em um primeiro momento, que os alunos de EJA não pareciam sentir-se totalmente à vontade para manifestarem suas dúvidas e questões aos professores em sala de aula.

Somente alguns alunos se manifestavam com frequência, se posicionando e participando oralmente durante as aulas. O que se observa nas aulas analisadas é que há determinados alunos que se propõem participar oralmente, e outros não. Os alunos que mais participam oralmente são os que fazem perguntas aos professores, que expõem suas dúvidas frente aos exercícios propostos e aos quais os professores concedem o direito à fala, dando a entender que suas intervenções são as mais legítimas. Essa espécie de orquestração das vozes na sala de aula, tornou-se mais visível numa aula em que ocorreu uma dinâmica chamada pelo professor de *jogo de perguntas e respostas*.

A atividade didática mencionada se relacionava às pesquisas que os alunos deveriam fazer sobre as cidades históricas de Minas Gerais. A sala foi dividida em dois grupos: cada agrupamento deveria realizar perguntas a respeito das pesquisas realizadas ao outro grupo. A aula, apesar de não estar descrita nas análises dos dados<sup>16</sup>, nos forneceu indícios das relações interacionais que se estabeleciam naquele ambiente. Foi possível observar que os alunos que formulavam as perguntas e que as respondiam eram os mesmos que se prontificavam a ler os textos oralmente para a turma, a responder as perguntas dos exercícios nos momentos de correção coletiva e até mesmo a escrever no quadro quando solicitados.

O aspecto da dinâmica interativa constituído nas aulas pode significar que esses alunos têm mais desenvoltura e liberdade na sala? Qual aspecto interacional proporciona a

---

<sup>16</sup> A justificativa pela escolha das aulas analisadas será melhor explicada ao longo do Capítulo 3.

participação de determinados alunos em detrimento de outros? O que define a participação mais efetiva de determinados alunos? As análises dos dados revelam que os professores freqüentemente valorizam a participação desses alunos, consentindo e autorizando seus turnos de fala. Por que isso acontece?

Ao se pronunciarem em sala, os alunos demonstram seus conhecimentos, seus objetivos, suas formas de se relacionarem coletivamente. Além disso, demonstram qual o contexto que se processa diante daquela dinâmica interacional. Mas na sala de aula pesquisada, os alunos falam para quê? A escola considera a sua fala?

Pelos aspectos já citados, notamos que o debate oral, ou o uso da argumentação oral, é um acontecimento esporádico, e que, quando aconteceu, estava relacionado a uma temática especial: a discussão de filme assistido.

No quarto capítulo, analisaremos duas aulas direcionadas ao que os professores chamaram de “trabalho com a oralidade”: durante todo o período de observação, constatamos que esse foi o único momento em que os alunos tiveram uma dinâmica que se aproximava de um debate oral. Outro aspecto observado foi o fato de não ter sido tematizado ou aproveitado o que os alunos tinham a dizer sobre o assunto: a discussão girou em torno das opiniões que os alunos tinham sobre o filme, sem que se realizasse um trabalho com o gênero oral debate.

Nesses moldes, o falar dos alunos está submetido ao questionamento do professor e à sua aprovação, o que não se caracteriza como uma relação interacional simétrica e dialógica. Como citado anteriormente, a dinâmica discursiva escolar pode não fornecer possibilidades de promover relações dialógicas simétricas. Assim, as interações podem se restringir a alunos que só se pronunciam oralmente em determinados momentos da aula, quando solicitados pelo professor.

Marcuschi (1991) define interação como uma atividade de *cooperação discursiva*, na qual os interlocutores se empenham na produção e na interpretação dos sentidos no próprio curso da interação. O movimento desse processo dialógico de cooperação dependerá das intenções, atitudes e posicionamento dos participantes envolvidos, bem como de como eles interpretam estas intenções. Podemos pensar, então, que interação é um ato, uma atividade, compartilhada entre no mínimo dois participantes. Serão determinantes para a existência desse ato os fatores contextuais, as intenções dos participantes e as regras sociais de uso da língua.

Discutir as interações orais na escola implica refletir acerca do espaço de circulação e produção discursiva ao qual nos referimos. A instituição escolar é compreendida



nesta pesquisa como uma instituição histórica e social, um espaço de atividade humana com práticas discursivas próprias. Um espaço discursivo que se constitui por cenários que incluem vários elementos: o ambiente físico e social, a estrutura organizacional, pelas regras, práticas instituídas, rotinas, horários específicos e os sujeitos – alunos, professores, diretora, coordenador – que desempenham diferentes papéis sociais. Observa-se, então, que para analisarmos as interações que acontecem nesse ambiente, faz-se necessário considerar dois aspectos essenciais. Por ser uma instituição, a escola abriga um conjunto de regras e rituais que buscam delimitar as ações e os discursos dos sujeitos, e, de outro lado, busca delimitar as relações pessoais, vividas e vivenciadas por seres humanos reais que ali constroem seu ambiente de convivência e aprendizagem.

O contexto de nossa pesquisa apresenta certa complexidade por situar-se e colocar à mostra tanto a esfera privada quanto a esfera pública. Os nossos dados de análise foram coletados em uma sala de aula, o que nos coloca o desafio de entender o que esse contexto representa para a dinâmica das interações discursivas que ali se produzem. Alunos de uma turma pertencem a uma instituição escolar e, por isso, são regidos por regras e práticas específicas daquela instituição. Porém este quadro não exclui a subjetividade de cada sujeito que ali se insere. Subjetividade e normas institucionais convivem e dialogam para construir práticas sociais que produzem uma dinâmica particular a cada ambiente.

Diferentemente do que ocorre nas relações informais do nosso cotidiano, as relações entre os participantes na sala de aula tendem a seguir um determinado padrão de comportamento. O contexto de sala de aula - por possuir regras de interação determinadas pela instituição escolar - tende a direcionar o tipo de interação oral decorrentes desse ambiente. O discurso é mediado e de certa forma regulamentado pelo professor: agente da instituição ‘escola’ e das interações professor-aluno provenientes do contexto de sala de aula.

Podemos dizer, a partir dos dados levantados na pesquisa de campo, que existem, no contexto de sala de aula, diferentes formas de interação. As interações mais comuns observadas foram as conversas em torno do comportamento dos alunos, as leituras realizadas pela professora e as conversas entre os próprios alunos. No entanto - como explicitaremos mais detidamente no **Capítulo 3** - a interação entre professoras e alunos/as na sala pesquisada ocorria quase sempre em razão de tarefas a serem realizadas e durante as leituras realizadas pelas professoras e comentários sobre um texto lido, ao passo que as conversas informais entre os/as alunos/as a respeito de assuntos não relacionados ao conteúdo, e a conversa entre professoras e alunos/as a respeito de suas vidas e cenas cotidianas, eram menos privilegiadas.

Geraldi (1995) afirma que a não valorização da prática pedagógica se relaciona, principalmente, com a preocupação que a escola manifesta em encaminhar os conteúdos de ensino. Isso impede que os alunos tragam suas experiências de vida para o convívio escolar. Desta forma, podemos pensar, portanto, que a fala em sala de aula cumpre o papel de meio de condução dos momentos em que o professor tem que trabalhar o conteúdo programático, e, desta maneira, o diálogo e suas funções se restringem aos objetivos escolares.

Essa reflexão torna-se particularmente importante dentro do contexto da EJA, pois o diálogo e principalmente os conhecimentos que os alunos trazem para a escola podem se apresentar como oportunidades essenciais para a emergência de oportunidades de aprendizagem. Segundo Freire (1984, p. 92),

a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, [...] se volta, problematizando aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles um novo *pronunciar*. – (grito do autor)

Investir nas práticas interacionais como ponto de construção do conhecimento se liga ao que é condição para a transformação pela via educacional.

### Capítulo 3 - A pesquisa e o campo da pesquisa

Ao adentrar a sala de aula eleita para que esta pesquisa fosse realizada, a intenção era observar, primordialmente, as relações interacionais que se constituíam no grupo. Utilizando a etnografia como *lógica de pesquisa*, me propus a cruzar informações tendo como ponto de partida as seguintes perguntas: o que os professores dizem que fazem? O que se efetiva em sala de aula? Quem são os alunos que constituíram a turma pesquisada; suas trajetórias escolares, faixa etária, nível socioeconômico e expectativas em relação à atual escolarização? Como se organizam na sala de aula? E, finalmente, o que as interações em sala de aula podem revelar sobre os processos de aprendizagem escolar?

As pesquisas educacionais têm freqüentemente utilizado como metodologia de pesquisa alguns pressupostos teóricos advindos da antropologia e da etnografia. Observamos, diante das leituras realizadas e já detalhadas anteriormente no segundo capítulo, em especial, que há uma diferença entre as pesquisas que se classificam como etnográficas e as pesquisas que utilizam a etnografia como *lógica de investigação*. Na abordagem etnográfica, há a permanência do pesquisador em campo, por longos períodos, com a intenção de se compreender aspectos e características da cultura pesquisada sob uma ampla perspectiva de análise: a intensa presença em campo possibilita que o etnógrafo, mantendo um olhar de estranhamento, possa participar da cultura do outro, compreendendo suas práticas, seus rituais e suas formas de interação.

Já nas pesquisas que utilizam (d)a etnografia como uma *lógica de investigação*, o pesquisador adota a abordagem qualitativa de pesquisa, com observação em campo, fazendo anotações no caderno de campo de entrevistas, conversas informais e assuntos outros acerca da participação do no ambiente. Neste tipo de pesquisa, porém, deve se ressaltar que a presença do pesquisador não se faz tão intensa quanto às pesquisas de cunho etnográfico.

Para André (1995), a permanência em campo na etnografia pode variar conforme os objetivos da pesquisa, a disponibilidade e a experiência do pesquisador e o número de pessoas envolvidas no estudo. Uma das principais características que se atribui à pesquisa etnográfica é a não intervenção do pesquisador no campo de pesquisa. Apesar de se saber que na dinâmica do grupo a presença do pesquisador exerce influência, não há, por parte do pesquisador, intervenção direta e explícita nas atividades em que observa e se insere; assim como não há controle sobre o grupo ou suas variáveis. A etnografia trabalha a partir da

construção dos dados que emergem das situações que são vivenciadas pelo pesquisador através da observação participante.

Os fenômenos sociais podem ser apreendidos quando neles se observa a maneira pela qual os indivíduos os vivenciam, os representam, os integram e os mobilizam. Desta forma, a observação participante é um importante instrumento de coleta de dados porque abrange as observações realizadas em campo, que se complementam com anotações no diário de campo, entrevistas, gravações em áudio e vídeo.

Através da imersão em campo, denominada observação participante, portanto, podemos compreender como as dinâmicas interacionais se constituem e se fazem naquele contexto. Ao se analisar o contexto, suas relações, seus sujeitos e os modos de participação na dinâmica discursiva daquele ambiente, é que se faz possível a descrição mais detalhada dos dados coletados. O objetivo da pesquisa etnográfica reside em compreender o significado das ações e dos eventos para as pessoas no grupo estudado.

O trabalho mais significativo da pesquisa não se resume em analisar e catalogar as ações que transcorrem durante o período de observação, mas descrever como os membros daquele grupo compreendem suas próprias ações e os papéis sociais que desempenham. A partir desse ponto, torna-se possível realizar uma análise mais detalhada a respeito das implicações das dinâmicas dos membros do grupo – em nosso caso, professores e alunos – para a construção da aprendizagem em sala de aula.

Orientei-me nos pressupostos teóricos da pesquisa etnográfica, e mesmo ciente que a etnografia, na raiz do seu termo, implica um longo período de imersão em campo, utilizei conceitos metodológicos que esses estudos trazem. Em resumo, a minha permanência em campo durou 4 (quatro) meses – março até junho –, com frequência diária. Excetuaram-se as sextas-feiras por não haver aula nesse dia da semana. Nessa pesquisa, foram realizadas gravações em vídeo das aulas que foram posteriormente analisadas e foi produzido um diário de campo que compreendia o registro diário das atividades didáticas, da minha percepção, daquele contexto de pesquisa e das conversas informais que mantive com os participantes.

Os estudos de Bakhtin apresentam-se com uma grande contribuição para refletirmos sobre a importância da conversa: a comunicação cotidiana ocupa papel de destaque nas formulações desse autor, considerada como um espaço rico e conflituoso da comunicação rotineira, relacionado às diversas esferas ideológicas. Segundo o autor, a conversa é formatada pela situação e pelos participantes imediatos.

Deste modo, compreende-se também o porquê da imersão em campo tornar-se ponto fundamental. As análises realizadas nesta pesquisa não se fundamentaram somente nos vídeos que foram gravados durante as aulas, mas também no meu papel de pesquisadora diante do grupo em que me inseri. Como já dito anteriormente, os motivos que me encaminharam a direcionar o objeto de pesquisa para as interações orais em EJA foram se definindo também por minha trajetória acadêmica e profissional. Assim, meu olhar buscou, primeiramente, desenhar as questões que (me) suscitavam dúvidas profissionais em relação ao trabalho com a oralidade e com os gêneros orais do discurso em sala de aula de EJA. Porém, ao redimensionar a pesquisa para as interações orais, o que objetivei foi uma revisão teórica que sustentasse a hipótese de que as dinâmicas de interação que ocorrem no processo educacional balizam os eventos de ensino e aprendizagem.

### **3.1 - A escolha da escola**

Soares e Venâncio (2007) afirmam que o percurso da EJA como modalidade de ensino em Belo Horizonte iniciou-se na década de 70, por meio da criação de cursos de suplência regular, e ocorreu majoritariamente via iniciativa da rede particular de ensino. Tais cursos se caracterizavam por uma concepção de educação compensatória, que se pode descrever pelos seguintes fatores: a idéia de que jovens e adultos precisavam recuperar uma escolarização perdida no passado; a EJA seria, então, o lugar onde alunos teriam oportunidade de corrigir a educação de má qualidade que receberam; e uma educação compensatória para os que não aprenderam na idade *certa* – colocando em pauta a noção de que haveria uma idade ideal para se aprender – e assim necessitavam de um espaço diferenciado no sistema de ensino básico.

A EJA, amparada na concepção de educação como direito humano, instituiu-se no Sistema Municipal de Educação de Belo Horizonte ao longo da década de 90, como parte de um processo de delimitação e de afirmação do direito à educação e à escolarização a todos os que foram excluídos do sistema escolar. Entretanto, a efetiva regulamentação da EJA no sistema público de Belo Horizonte aconteceu somente por volta do ano 2001, através da Resolução nº. 2, de 29 de outubro de 2001, e pelo Parecer nº. 93, de 07 de novembro de 2002. O parecer regulamenta que as escolas municipais que optassem por oferecer a EJA em suas instituições precisariam ser autorizadas pelo Conselho Municipal de Educação. Para esse procedimento, teriam que enviar um ofício solicitando a autorização de funcionamento das

turmas de EJA. Seria considerada a demanda da população, juntamente com uma análise criteriosa do público atendido ou a ser atendido e da proposta pedagógica da escola específica para a EJA.<sup>17</sup> O documento citado, ao se referir à EJA, diz que:

Esse campo educativo define claramente os sujeitos — são os jovens e os adultos, frutos de uma realidade específica: a exclusão social. A escolarização de jovens e adultos, em instituições oficiais de ensino é, assim, uma marca do direito, pois determina ao poder público a oferta do seu atendimento. (idem, p. 8).

A implantação da EJA nas escolas públicas do município representou um avanço em dois sentidos: a negação da EJA como educação compensatória, com a reafirmação do ideal de educação como direito de todos; e a possibilidade das escolas municipais configurarem seus projetos aliados às experiências da educação popular. Assim,

uma escola pública popular não é somente aquela na qual todos têm acesso, mas principalmente aquela em que todos participam de sua construção. Aquela que realmente se forja para atender as necessidades dos seus sujeitos. É uma escola que constrói um conhecimento que é socializado, na qual as ações educativas podem estimular a consciência social e democrática, a solidariedade humana. (ibidem, p. 9).

A escolha metodológica por realizar a pesquisa em uma escola municipal deu-se por buscarmos uma instituição que tivesse a EJA como modalidade regulamentada de ensino. A princípio, esse critério de escolha se colocou como forma de selecionar nosso campo de pesquisa para instituições que estivessem mais atualizadas no que concerne aos conteúdos e às metodologias didáticas em EJA.

Assim, a pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de Belo Horizonte, que tem como principal característica ser uma instituição escolar dedicada exclusivamente à Educação de Jovens e Adultos: a instituição eleita para o desenvolvimento deste trabalho, como dito anteriormente, será identificada como Escola Municipal Célio Soares, doravante denominada EMCS.

A EMCS se localiza na região centro sul da cidade, e, devido à localização central, é composta por alunos que moram nas mais diversas localidades da região metropolitana de Belo Horizonte, com idades e vivências bastante distintas. Tamanha diversidade tornou a sala de aula um local extremamente heterogêneo em sua constituição.

---

<sup>17</sup> BELO HORIZONTE. *Parecer Nº 093/02*. Secretaria Municipal de Educação. Câmara de Política Pedagógica. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. Aprovado em 07 nov. 2002.

A presente pesquisa foi desenvolvida no período noturno, e todos os alunos da sala escolhida como base para o nosso trabalho trabalhavam durante o dia. A maioria destes alunos relata, ainda, que o motivo que os levou a voltar a estudarem é a proximidade da escola com seu local de trabalho. A localização central, portanto, é o que possibilita que esses alunos, logo após o turno de trabalho, possam freqüentar a escola. Podemos dizer ainda que não há uma ligação significativa entre alunos e a comunidade a que a escola pertence, o que faz com que os alunos considerem aquele local somente como um lugar de estudo, e não como uma instituição presente em sua comunidade e em seu cotidiano.

A EMCS iniciou seu funcionamento em 1991 na tentativa de atender a uma demanda dos próprios funcionários da Prefeitura de Belo Horizonte que teriam acesso a uma melhor remuneração caso obtivessem o certificado de conclusão do ensino fundamental. Na época, organizados pelo sindicato da categoria, os servidores da prefeitura reivindicaram uma escola que pudesse oferecer um ensino voltado às especificidades desse público – trabalhadores fora da faixa etária regular de ensino. Após algum tempo de luta, foram atendidos. No começo, havia 10 (dez) turmas no período noturno com cerca de 40 (quarenta) alunos em cada sala.

Atualmente, o cenário é outro. O funcionamento da escola compreende os três turnos e abrange turmas do nível básico e nível médio. Nos turnos da manhã e da tarde, há a prevalência de alunos mais jovens, enquanto que o turno noturno continua sendo, em sua maioria, composto por trabalhadores adultos.

Em relação à avaliação dos alunos, a escola apresenta como proposta pedagógica os seguintes aspectos: envolvimento, responsabilidade, interação com os grupos de convivência, conduto disciplinar, realização das propostas de trabalho e os níveis de aprendizagem obtidos. Estas avaliações apresentam caráter processual, isto é, se dão no processo de desenvolvimento do trabalho pedagógico. Assim, os professores, para realizarem a avaliação do aluno, utilizam de registros de campo dos seminários, os trabalhos em grupo, as provas, os debates e a auto-avaliação.

No mês de agosto e de dezembro, os alunos recebem suas *fichas de avaliação*, mas que, em tempo integral, fica arquivada na secretaria escolar, encontrando-se disponível para a elaboração do histórico do aluno.

A freqüência aparece como ponto essencial tanto nas conversas dos professores com os alunos quanto no projeto pedagógico: ao aluno é obrigatória a freqüência de 75% da carga horária prevista para o ciclo em curso. O aluno pode justificar seu afastamento

temporário da escola mediante solicitação impressa que deve ser entregue na secretaria. Nos casos de falta injustificada que ultrapassarem 30 (trinta) dias consecutivos, o aluno tem cancelada a sua matrícula.

No período da pesquisa em campo, caso os alunos se atrasassem, deveriam aguardar, do lado de fora da escola, o início do próximo horário para que pudessem adentrar o ambiente escolar. Percebeu-se que, no primeiro horário, as aulas ficavam vazias: a maioria dos alunos não conseguia chegar às 19 h., e por isso ficavam na porta da escola conversando e refazendo exercícios. A coordenação alegou que esse procedimento visava evitar que os professores tivessem a aula constantemente interrompida como acontecia, já que o índice de atrasos era muito grande.

O projeto pedagógico da EMCS segue as premissas do parecer do CME e do projeto de Escola Plural: a EJA é compreendida como lugar de educação inclusiva, como um espaço que proporciona a sociabilidade, que estimule situações e vivências de afirmação da identidade social e coletiva de seus alunos e a troca de experiências e de práticas sociais libertadoras.

Todas as práticas educativas abrigam a tensão entre sua proposta e sua execução, entre o que é planejado e o que é realizado e realizável. A complexidade das interações humanas demanda que, além do idealizado, haja conciliação de atitudes e estratégias para que os objetivos previstos possam se aproximar do que se alcança. Podemos pontuar, entretanto, que apesar do cuidado metodológico na escolha do local de pesquisa, o que observamos e vivenciamos no dia a dia não atendeu às nossas expectativas, tornando-se necessário um redimensionamento da questão inicial da pesquisa sobre a oralidade e seu ensino.

Os procedimentos utilizados no trabalho de campo foram a observação participante e as anotações no caderno de campo. As observações foram registradas através de videogravações das aulas, bem como de anotações no diário de campo. Elas aconteceram entre março e julho de 2009, 4 (quatro) vezes por semana, com duração de 3 (três) horas por dia.

A partir dos registros no diário de campo, colhidos nos diálogos entre pesquisadora, alunos e professores, pode-se deduzir que a grande maioria voltou aos seus estudos por motivos profissionais, seja para conseguirem melhores empregos, seja por exigência dos atuais empregadores, conforme pode ser verificado nos trechos abaixo, extraídos do diário de campo:

(...)



um aluno então me pergunta se eu estou fazendo estágio, e eu tento explicar que é, na verdade, uma pesquisa. Ele começa a me falar do quanto gosta de estudar, mas que teve que parar devido a motivos pessoais, que o fizeram ter que começar a trabalhar aos 14 anos. Nesse momento, 3 (três) alunos que estavam por perto começam a rir e falam que não gostam de estudar, mas que foram obrigados a voltar porque o emprego “pediu”. Nessa conversa, participaram mais 3(três) alunos, totalizando 7 (sete) alunos dos 15 (quinze) que estavam em sala. Todos parecem ter entre 30 (trinta), 40 (quarenta) anos, e todos alegaram ter voltado à escola por motivos profissionais - (Caderno de Campo – 03/03/2009).

Sentei-me entre 3 (três) alunas que estavam conversando entre si e rindo muito. Uma delas começa a me contar que teria que ficar no feriado com o cachorro da família onde ela trabalha. Nesse momento, pergunto o que ela faz na casa dessa família. Ela me relata que “toma conta” de um senhor que precisa de cuidados médicos diários. “*Eu sou igual enfermeira, mas não sou enfermeira não.*” Eu pergunto como é isso de ser igual, mas sem ser. Ela me diz que para ser enfermeira mesmo é preciso fazer um curso de enfermagem. Nesse instante, as 3 (três) começam a me contar que a intenção de terminar o Ensino Médio é conseguir entrar em um curso técnico de graduação. “Esses cursos de 2 (dois) anos, sabe? Tem até financiamento pela Caixa que a gente pode fazer.” Pergunto se as 3 (três) se conhecem há muito tempo, e elas me dizem que trabalham no mesmo prédio, e que uma incentiva a outra a continuar estudando - (Caderno de Campo – 10/03/2009).

A ida para a escola contou com pressupostos teóricos, questões e leituras prévias sobre o objeto de interesse: a oralidade como objeto de ensino. Inicialmente, conforme já foi dito na introdução, o interesse de pesquisa voltava-se para essa questão apenas.

No entanto, nosso problema de pesquisa foi redefinido no decorrer da pesquisa, o que poderia ser esperado devido à metodologia de pesquisa adotada. Como já explicitado no início deste capítulo, a etnografia como lógica de pesquisa permite que se reformule, ao longo do período de permanência em campo, os objetivos iniciais da pesquisa. Foi diante do contato com a escola pesquisada, portanto, com o aparecimento de novas questões e diante da contribuição das leituras realizadas que o problema da pesquisa foi redimensionado.

Quando se esperava observar o trabalho realizado com a oralidade, supunha-se a existência de atividades que contemplassem o que estava previsto no planejamento pedagógico da escola para a turma selecionada. Esse documento, juntamente com as indicações dos professores que lecionavam na sala, listava os seguintes conteúdos: *linguagem oral: debate, relatos, leitura e argumentação*. Além disso, também havia o interesse de saber como os professores consideravam a fala dos seus alunos.

Após as primeiras observações, constatou-se que o trabalho com a linguagem oral estava apenas previsto, mas que não acontecia efetivamente em sala. Isto é, não havia um momento específico para a oralidade como objeto de ensino, uma atividade com ela ou sobre ela. Constatar que a oralidade não era tratada em um momento específico do planejamento didático levou ao redimensionamento da questão de pesquisa e à reformulação das hipóteses

iniciais. Visando deixar claro como isso se deu, irei relatar alguns dos caminhos que constituíram essa pesquisa.

Como pesquisadora, ocupo um espaço diferenciado daquele ocupado pelo professor. Meu lugar não é o de avaliador ou o de detentor do saber; entretanto, também não sou percebida como aluna ou como colega dos outros estudantes. No decorrer das idas à escola, pude notar que o constrangimento que inicialmente a minha presença causava aos professores e alunos, foi diminuindo. Mesmo tendo sido exposto várias vezes qual era o meu papel naquele ambiente, sentia que, tanto os professores, quanto os alunos, não tinham a real dimensão do que eu fazia em sala. Muitas vezes eu era percebida como uma estagiária, embora tenha explicado, por várias vezes, que a minha atuação era de pesquisadora.

No ambiente escolar, as cenas de interação são definidas pelo contexto escolar – que envolvem professores, alunos e coordenadores – e são orientadas por uma finalidade específica. Mas o que significa afirmar que o contexto escolar define a configuração das interações decorrentes naquele ambiente? Como a instituição escola molda discursivamente as possibilidades de interação oral dentro do seu contexto? E quais são as implicações disso para o ambiente de aprendizagem?

O domínio discursivo<sup>18</sup> que se estabelece entre alunos e professores de um processo interacional rege os padrões de comportamento e as formas de interação oral que são possíveis dentro do contexto de sala de aula. Podemos afirmar, assim, que as relações informais do cotidiano se configuram diferentemente das relações que ocorrem em uma instituição que exigem maior grau de formalidade linguística.

Para que o *evento aula* possa se configurar discursivamente como tal, é imprescindível que haja regras e padrões comportamentais; no âmbito lingüístico, trata-se dos gêneros discursivos escolares que circulam e delimitam o que se pode falar e o como falar. Nesse gênero, as interações são, em sua maioria, mediadas e reguladas pelo professor, que, sendo o agente que organiza as diferentes vozes em sala de aula, mantém uma relação de poder dentro da instituição escolar porque ele é.

---

<sup>18</sup> Marcuschi (2002) afirma que domínios discursivos se referem à esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade de linguagem humana. Não se trata somente de gêneros de textos ou de discursos, mas das condições que se formam para a emergência de discursos específicos em contextos demarcados. Sob a perspectiva de domínios discursivos, há o discurso jurídico, o discurso jornalístico, o discurso escolar, o discurso religioso etc. Segundo o autor, ainda, o domínio discursivo não abrange a categorização de gêneros textuais, mas originam diversos outros gêneros dentro da sua esfera.

Diante da reflexão sobre as implicações que o contexto de produção das interações<sup>19</sup> traz para a nossa análise, pode-se visualizar porque a descrição da escola – aspectos físicos, materiais, regras de comportamento, avaliação e projeto pedagógico – contexto de nossa pesquisa apresenta um aspecto determinante para a nossa análise das interações orais: o fato de serem elas realizadas na sala de aula. Situar o contexto em que as interações ocorrem é entender que, em todas as formas de interação, os interlocutores estão sob condições “contratuais” específicas que estão intrinsecamente ligadas ao contexto situacional e aos papéis sociais dos participantes dessa interação. Uma análise interacional deve, portanto, levar em conta as pistas lingüísticas que permitem descrever a intencionalidade do enunciador, os efeitos de sentido construídos por esse enunciador ou pelo locutor por ele instaurado/instituído, e a persuasão ou manipulação que o enunciador busca exercer sobre o enunciatário

É durante o processo de interação que os membros das salas de aula demonstram e explicitam seu mundo cultural, suas crenças e experiências de vida. Percebe-se que é na prática interativa com o interlocutor, que pode ser tanto o colega, o aluno ou o professor, que ambientes propícios à construção da aprendizagem são criados.

Assim, nossa análise buscou compreender a situação comunicativa em que se constituíram as enunciações, visando observar as condições de produção, de circulação e de recepção dos enunciados.

Antes de adentrar a sala de aula, a professora com quem realizei o primeiro contato na escola havia conversado com os alunos sobre a minha presença. Em um primeiro momento, os alunos se mantiveram tímidos, não me perguntaram nada, não conversavam comigo: era como se eu não estivesse ali. Algumas vezes, cheguei antes do horário, e foi nesse tempo que antecede a aula, e fora do ambiente da sala de aula, que eles conversaram comigo sobre o clima, a merenda. No entanto, ao entrar em sala, o assunto era encerrado.

A partir do momento em que conversei com eles sobre a pesquisa, li o termo de consentimento e pedi a autorização para a sua realização: meu relacionamento com os alunos mudou. Foi como se, a partir daquele momento, eu passasse a integrar o grupo. Logo os alunos concordaram em participar da pesquisa, assinaram os documentos e começaram a fazer perguntas e a conversar comigo durante a aula. Um aluno, por exemplo, perguntou qual era a minha família, o meu sobrenome, de onde era a minha família, entre outras questões pessoais, que não diziam respeito às questões acerca da pesquisa.

---

<sup>19</sup> Cf. Capítulo 2.

Minhas relações com os alunos e o significado da minha presença no espaço da sala de aula foram construídos no contato estabelecido ao longo do tempo da pesquisa. Assim, com a minha frequência em aula, os alunos faziam algumas queixas a respeito das didáticas adotadas pelos professores. Em conversas documentadas em caderno de campo, que aconteciam nos intervalos de aulas, alguns alunos reclamavam que não se sentiam à vontade para esclarecer suas dúvidas porque os professores muitas vezes os tratavam como crianças, como destituídos de um saber escolar do qual já deveriam ter se apropriado. Diante disso, eles procuravam outros alunos para esclarecerem suas dúvidas, ou tentavam aprender sozinhos.

Exatamente por privilegiar o convívio com os alunos, tive pouco acesso a conversas mais informais com os professores. Porém, através dos diálogos que mantive com os professores, pude perceber que havia insegurança em exercer a docência sem a ciência de que o trabalho tornar-se-ia parte de um processo significativo e continuado na vida estudantil dos jovens e adultos. Havia uma convergência de opiniões: alunos e professores pareciam não estarem convencidos que a escolarização teria continuidade após a obtenção do diploma de conclusão do Ensino Médio.

A convivência com professores e alunos da EJA, na qual pude perceber outras relações não captadas no espaço restrito da sala de aula, ajudaram a compreender algumas questões do processo educativo que serão mostradas adiante.

### **3.2 - As aulas**

A pesquisa foi realizada em uma sala do 1º ano do Ensino Médio de EJA, composta por 42 (quarenta e dois) alunos, sendo que 60% dos alunos encontravam-se na faixa etária de 30 (trinta) a 40 (quarenta) anos. A partir da observação participante e da análise da prova diagnóstica<sup>20</sup>, verificou-se que todos os alunos eram alfabetizados, embora apresentassem dificuldades em compreender globalmente um texto lido, entender as diferenças de gêneros textuais, localizar informações em textos de diferentes gêneros. Em relação à escrita, percebeu-se dificuldade em redigir textos adequados ao gênero, ao objetivo do texto e em utilizar as convenções gráficas apropriadas.

Olhar atentamente para os detalhes do local da pesquisa – seu espaço físico, bairro em que se localiza a escola, os materiais utilizados em sala e as dinâmicas entre os alunos e os

---

<sup>20</sup> Prova realizada na primeira semana letiva por iniciativa dos professores. Não teve como objetivo a reenturmação. A avaliação dos resultados foi feita somente pelos professores da própria turma para conhecerem as capacidades e habilidades dos alunos. (Caderno de Campo – 16/02/2009)

professores – expressam e demonstram como o espaço interacional se constrói como tal e, devido a isso, todos esses dados possibilitam que se compreenda melhor os agentes envolvidos que se apropriam dos saberes e das práticas de aprendizagem.

O processo de permanência, observação participante e gravação em vídeo das aulas ocorreu por 4 (quatro) meses: março, abril, maio e junho no ano de 2009. As aulas eram observadas durante o turno noturno, 4 (quatro) dias da semana. As sextas-feiras eram reservadas aos professores para realizarem reuniões pedagógicas, por esse motivo não havia aulas para os alunos. Não participei ou observei as reuniões pedagógicas por não ter sido autorizada pela escola. O primeiro contato com a escola deu-se através da professora de Língua Portuguesa e Literatura, que chamaremos de Leandra<sup>21</sup>, que, na época, também ocupava o cargo de vice-diretora na escola.

Desta forma, no primeiro contato feito por telefone, explicitiei meus objetivos de pesquisa e como pretendia participar das aulas. Foi-me pedido, então, que eu participasse de uma reunião com todos os professores do turno noturno para que todos pudessem se conscientizar da minha presença e, depois, aprovar ou reprovar a minha inserção como pesquisadora na escola.

Nessa reunião, explicitiei que, devido aos princípios metodológicos que a pesquisa demandava, seria imprescindível a minha presença no decorrer de todas as aulas e que, para isso, acompanharia somente uma turma. A única exigência que expus foi que a turma definida não estivesse em processo inicial de alfabetização, pois o objetivo inicial demandava um trabalho com gêneros textuais orais.

Ao decorrer da reunião, o ponto que se mostrou polêmico foi o destino que as filmagens teriam e se essas imagens seriam publicizadas. No entanto, ao término da reunião, os professores não se opuseram a participar da pesquisa. Como condição, solicitaram-me que ao término do mestrado eu retornasse à escola para comunicar os resultados obtidos. Somente depois de acertados esses detalhes iniciais é que se deu a efetiva entrada em sala de aula.

No primeiro dia de pesquisa, logo ao chegar à sala de aula, foi a professora Leandra quem me apresentou para a turma como aluna do Mestrado e pesquisadora. Coloquei-me ao seu lado, em frente a sala, e esperei que ela terminasse de explicar quais objetivos da pesquisa, qual seria o meu tempo de permanência e como seria realizado o trabalho.

---

<sup>21</sup> Nome fictício.

Inicialmente, os alunos demonstraram desconfiança com a minha presença. Logo que a professora terminou de me apresentar, duas alunas fizeram três perguntas. A primeira pergunta foi feita por uma aluna que se sentava na primeira carteira e que pareceu, ao longo da primeira aula observada, ser mais atenta e questionadora. Ela quis saber o que seria compreendido por oralidade na minha pesquisa. Sua dúvida era se eu me referia, exclusivamente, às falas que aconteciam em sala ou à aprendizagem de como *falar melhor*. Expliquei que oralidade se referia a uma modalidade da língua, que era enunciada oralmente, mas que não se tratava de qualquer fala ou da aprendizagem de falar *melhor*. Mas, sim, da aprendizagem do *como* conseguir adequar os textos orais aos seus diversos usos. Em consequência a essa resposta, outra aluna questionou se a intenção era compreender se eles conseguiam aprender a falar mais *adequadamente* na escola e levar esse aprendizado para o mundo “lá fora”, ou se se tratava de um aprendizado para usar na escola. Respondi que essa também representava uma dúvida a ser pesquisada. A outra pergunta foi se o uso da câmera não inibiria os alunos e se isso não comprometeria a pesquisa. Avisei que não usaria filmagem em todos os momentos e que esperaria até que os alunos se acostumassem com a minha presença para não os constranger. Justifico assim a não filmagem dos primeiros momentos observados.

O contato com a sala pesquisada foi intenso. As aulas foram observadas diariamente, acompanhando desde a entrada dos alunos até a sua saída. Essa escolha por observar inteiramente as aulas - do seu começo até o seu final - deu-se no processo de pesquisa, quando percebi ser necessário compreender as dinâmicas interacionais que eram estabelecidas nos mais diversos momentos das aulas. Por este motivo, além das aulas de Língua Portuguesa, houve observação das aulas de todos os outros conteúdos de ensino. Porém, as gravações em vídeo e, posteriormente, as análises aqui apresentadas, priorizaram somente as aulas de Língua Portuguesa, consideradas suficientes para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

No trabalho com a Língua Portuguesa, as aulas observadas mantinham sempre o mesmo formato e dinâmica. De acordo com nossas análises - a despeito do projeto pedagógico da escola e das conversas feitas com a professora - percebeu-se que o eixo condutor do trabalho didático caminhava nas seguintes direções: leitura, interpretação e produção textual, que se intercalavam com exercícios sobre os aspectos ortográficos e gramaticais da língua.

A sala de aula se configurava da seguinte maneira: um quadro branco à frente da sala, uma mesa do professor no canto direito e carteiras dispostas em filas, totalizando cinco fileiras ao longo da sala. A escola, por opção pedagógica, não adota o uso de nenhum livro didático. Desta maneira, as atividades didáticas têm como suporte material cópias de exercícios que são organizados pelos professores e distribuídos aos alunos. Isso levou, diversas vezes, a situações em que os alunos argumentavam não estarem cientes ou acompanhando determinadas atividades por falta do material: ou o perderam ou o deixaram em casa. Essa organização trazia implicações para o andamento do trabalho pedagógico. A organização da sala em fileiras de carteiras constituiu um dado significativo para a compreensão das dinâmicas interacionais. Mesmo que, costumeiramente, os alunos tentassem realizar as atividades em duplas ou em grupos, os professores resistiam a essa atitude, argumentando que a sala ficaria desorganizada e que os alunos se dispersariam mais facilmente. Esse fator demonstrou que, independente da vontade dos alunos em interagir com seus pares, caso apresentassem dificuldades nas resoluções dos exercícios, essa possibilidade de aprendizagem não era considerada pelos professores<sup>22</sup>.

Mesmo que a minha observação das aulas tenha se realizado em todos os conteúdos das disciplinas – Matemática, Física, Biologia, Artes, Língua Portuguesa/Literatura, Química, História e Geografia – optei por compor como *corpus* de análise somente as aulas de Língua Portuguesa/Literatura. Diante do reconhecimento de que não haveria momentos dedicados exclusivamente ao trabalho com a oralidade, reconheci nas aulas de Língua Portuguesa maiores eventos de interação dos alunos com a professora. Mesmo que, posteriormente, as análises pudessem demonstrar-me o contrário, a primeira hipótese no tempo de observação inicial foi de que as aulas de Língua Portuguesa proporcionavam, devido o comportamento e direcionamento pedagógico da professora, momentos em que os alunos se expressavam com mais liberdade e menos restrições que as outras aulas.

As aulas observadas e analisadas apresentaram a seguinte estrutura: i) breve recapitulação sobre aspectos da aula anterior que ficavam para serem discutidos na aula do dia; ii) exposição oral da professora a respeito das atividades que os alunos realizariam durante a aula; iii) realização da atividade diária.

---

<sup>22</sup> Maiores discussões sobre as implicações da regulação das interações realizada pelos docentes serão feitas no Capítulo 4.

Podemos afirmar que todas as aulas presenciadas seguiram estruturas semelhantes de desenvolvimento. A professora iniciava suas aulas com uma recapitulação da última aula. Logo após a exposição oral sobre o tema da presente aula, havia a indicação para que os alunos fizessem os exercícios didáticos propostos a respeito do tema. Em trecho do caderno de campo, há um exemplo significativo:

A professora entra em sala e é esperada por muitos alunos. É volta do feriado de carnaval, e parece-me que vários alunos voltaram ou iniciaram suas aulas somente hoje. Sem se apresentar e sem maiores explicações, a professora pede que os alunos peguem seus cadernos, pois ela irá passar um ditado de frases. Os alunos parecem não gostar da atividade e reclamam um pouco. Perguntam se vai valer ponto e se eles terão que entregar o exercício à professora. Ela afirma que não será preciso entregar o ditado e que, logo após o término, a correção seria em conjunto. Alguns alunos parecem acompanhar o ditado e a escrita da frase, outros, porém, ficam mais perdidos porque a professora dita com relativa rapidez. Ao final do ditado, há um tempo para que os alunos terminem de escrever. Nesse tempo eles conversam entre si ditando frases para um ou outro colega que não consegue escrever na mesma rapidez que a professora. Quando a professora percebe que os alunos estão se comunicando e ditando as frases que ela havia ditado um para o outro, sua atitude é a de começar o exercício de correção. Logo, ela começa a escrever no quadro a correção das frases. (Caderno de campo – 28/02/2009)

Esse exemplo demonstra como as aulas eram sempre iniciadas. Se a professora não conseguia se “fazer ouvir” pelos alunos, devido às conversas que aconteciam no ambiente, a estratégia era iniciar os exercícios para que os alunos, então, pudessem silenciar. O silêncio, em todas as aulas, apareceu como um elemento importante na construção das interações. O que se observou é que a demanda inicial da realização dos exercícios didáticos partia da professora como forma de organizar a dinâmica da sala, fazendo com que os alunos silenciassem e focassem sua atenção nela.

O processo de coleta dos dados foi realizado concomitantemente à delimitação do *corpus* da pesquisa. Aos poucos foram se destacando elementos que revelaram aspectos das interações verbais da turma de EJA.

A construção das dinâmicas interacionais em sala de aula se mostrou como ponto fundamental para que as propostas didáticas dos professores conseguissem efetivamente cumprir os objetivos ao qual se propunham. Consideramos como exemplo a situação abaixo descrita, que serviu para ajudar a compreender de qual forma os processos interacionais poderiam ser percebidos e analisados como um objeto de pesquisa, bem como poderíamos começar a pensar sobre as questões referentes aos significados que o falar e o ouvir podem representar em sala de aula.



Mais uma vez a aula começa silenciosa; não por parte dos alunos, que continuam conversando sobre o feriado, sobre o “verdadeiro” começo das aulas. A professora é que se mostra extremamente calada em suas aulas. Seu trabalho se resume a passar exercícios no quadro, enquanto intercala com pedidos de silêncio e respeito à turma. Como a sala parece não obedecê-la e continua conversando, e apesar do exercício que já havia no quadro, ela faz avisos de que a matéria dela pode dar “bomba”, e que o conteúdo de suas aulas é acumulativo: “no meio do ano posso dar prova de aula que tivemos em fevereiro.”

A atividade no quadro é sobre retas paralelas. Alguns alunos, quando questionados, demonstram dificuldade para definir oralmente o que são retas paralelas. A dificuldade reside na elaboração do conceito; mas souberam exemplificar, utilizando a porta da sala como exemplo, falando que seus lados são paralelos. Os alunos estavam agitados. A sala estava cheia, e fazia um calor muito forte. Alguns conversavam, outros ouviam música, parecia-me que a maioria estava presente somente fisicamente. A professora, quando percebeu a situação, argumentou: “essa hora da noite, todo mundo cansado e vocês conversando.” Quando volta a falar sobre o que são retas paralelas, a professora cita exemplo das ruas do centro de BH. Nesse momento, em que ela pede exemplos de ruas paralelas, os alunos participam e se envolvem mais na aula. Percebo que toda vez que há um assunto em que eles podem opinar sem medo, há maior interação dos alunos em sala de aula.

É interessante notar que a participação dos alunos nem sempre agrada aos professores. Nessa aula, toda a vez que os alunos parecem interessados em falar, a professora usa o quadro para que eles comecem a fazer cópias em silêncio. Ao final da demonstração dos nomes da reta, o sinal toca e a professora pede para que os alunos decorem o que ela passou. (Caderno de Campo – 28/02/2009).

A referida interação aconteceu na aula de Artes, e pôde-se perceber que a professora procurava marcar seu espaço ao tentar se mostrar como uma pessoa mais rigorosa e exigente em relação aos conteúdos trabalhados. Diante desse cenário, percebi que a forma de *negociar espaços* que os alunos encontraram foi através da quebra da regra primeira da instituição escolar: a não permissão de conversas quando os professores não as autorizam. Porém, essa regra foi renegociada não diante das ameaças de *bomba*, mas quando a professora conseguiu trazer o conteúdo ensinado para uma realidade vivenciada pelos alunos diariamente.

Essas dinâmicas interacionais – que implicavam em uma disputa de voz e lugares sociais entre alunos e professores – foram sendo percebidas com bastante frequência na sala de aula pesquisada. Não tive intenção de afirmar que, naquela sala de aula específica, as regras institucionais eram diferenciadas do padrão que se tem em outras escolas. Minhas perguntas e, posteriormente, meu objeto de pesquisa, não pretendeu aprofundar questionamentos a respeito das regras de interação que a instituição escolar estabelece. Mas interessava-me refletir como esses eventos, na Educação de Jovens e Adultos, poderiam se apresentar como facilitadores ou prejudiciais aos momentos de aprendizagem de alunos que já

estão inseridos em diversas esferas sociais em sua vida cotidiana. Nosso objeto de pesquisa, então, adquire razão de se constituir mediante os sujeitos da nossa pesquisa.

## Capítulo 4 – Discussão dos dados: as interações em sala de aula

*Quem fala parece que sou eu, mas não sou. É uma ela que fala em mim.* - Clarice Lispector (grifo do autor)

As dinâmicas interativas que ocorrem dentro da escola têm sido objeto de estudo de variados campos de estudo, dentre eles, a linguística, a sociologia, a psicologia e a educação. Mesmo que em diferentes âmbitos, esses estudos compreendem a escola como instância social, na qual se realizam práticas próprias de uma esfera discursiva regulada por regras e padrões institucionais daquele contexto. Diante das discussões já realizadas nesta pesquisa, nossa compreensão de contexto abarca os processos discursivos que nele ocorrem. Ou seja, o contexto se configura no processo das dinâmicas discursivas que acontecem no momento real das interações. Como demonstrado anteriormente, esse processo não é aleatório; envolve limites, possibilidades de fala e as condições reais dos sujeitos que interagem (BAKHTIN, 1999, 2001; GOFFMAN, 2002; GUMPERZ, 1982a, 1982b). Neste sentido, as pesquisas que analisam os processos interacionais têm revelado indícios sobre os limites e alcances que os processos interacionais têm na aprendizagem escolar de seus alunos como sujeitos que participam ativamente desses processos.

Após se definir as interações orais como objeto de análise da pesquisa, delimitou-se o recorte que possibilitasse visualizar nitidamente aspectos que julgamos mais significativos diante das interações observadas. Para a realização desse procedimento, a primeira delimitação metodológica consistiu em rever as aulas gravadas para se ter a clareza de como se organizavam as atividades didáticas do evento aula.

Conduziram esse trabalho de recorte as seguintes perguntas: quais eram as estratégias orais que os alunos utilizavam para introduzir e manter seus turnos de fala em situações de interação com o professor? Quais eram as formas que o professor utilizava para autorizar e desautorizar as falas dos alunos? Havia um empenho docente em dar voz aos alunos? Por que somente alguns alunos eram autorizados e chamados a terem voz em sala de aula? Em quais situações, é dada a palavra aos alunos?

Matêncio<sup>23</sup> (2001) reflete sobre as estruturas de gerenciamento do *evento de aula* e sobre as estratégias didáticas e discursivas que se impõem no processo de ensino e

---

<sup>23</sup> MATÊNCIO, M.L.M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/aluno*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

aprendizagem. A organização de uma aula incide sobre o conhecimento que o professor tem do objeto de estudo e sobre quais estratégias discursivas ele utiliza para a orientação do planejamento e execução dos métodos didáticos. O professor é a figura responsável pela organização da aula através de ações didático-discursivas que visem o objeto em questão. Saber da intenção didática e provocar a emergência do dizer e refletir sobre o objeto de ensino – processo que ocorre através da interação discursiva - produz o que a autora classifica como sequências didáticas. O conceito de sequência didática se define como um conjunto de atividades que são planejadas pelo professor e têm objetivos e atividades predefinidos. Essas sequências são organizadas para que as atividades particulares, do dia a dia, sejam ligadas a um planejamento global, porém sem perder de vista que os alunos compreendam o próprio processo de atividade da qual estão participando. (Machado, 2000, p.7).

As observações feitas durante o período de pesquisa demonstrou que as aulas mantiveram a seguinte estrutura de organização:

<p><b>Abertura:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conversas de inicialização da aula: recapitulação da última aula, conversa com os alunos sobre os exercícios realizados e possíveis dúvidas referentes ao seu conteúdo didático.</li> </ul>
<p><b>Desenvolvimento:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distribuição dos exercícios xerocados, explicação sobre as atividades e conteúdos do dia e realização dos exercícios propostos.</li> </ul>
<p><b>Conclusão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fechamento da aula com indicações de leitura e exercícios para a próxima aula.</li> </ul>

Quadro 1- Sequência didática das aulas transcritas

Diante da quantidade de aulas gravadas tivemos que optar por organizar nossos dados e categorizá-los sob forma de subcapítulos. Após a transcrição integral de todas as aulas, dividimos as sequências de interação de acordo com a sua função na dinâmica da sala. Nossa análise seguirá o seguinte percurso: ao estabelecermos as funções mais comuns que as interações exercem, iremos exemplificá-las com as sequências interacionais que emergiram como as mais representativas, descrevendo-as também através das pistas de contextualização, para, por fim, analisar por que essas interações tornam-se importantes no contexto da EJA.

Quanto às transcrições, optou-se por descrever somente as análises das interações que decorriam das relações estabelecidas entre o professor e os alunos. Ciente da impossibilidade metodológica e instrumental de captar todas as falas que ocorreram em sala

de aula, nosso recorte focou-se nas interações face a face entre professores e alunos. Justifica-se essa escolha por dois motivos:

i) compreender como as interações que envolviam o professor e os alunos instituíam o contexto de aprendizado daquela sala;

ii) focalizar as formas e as maneiras que as interações entre professores e alunos se configuram na construção do aprendizado em EJA.

As sequências interacionais que se encontram analisadas e transcritas nesta dissertação tiveram como critério de seleção a audibilidade das gravações das aulas. Sabendo-se que todo recorte implica que se deixe de considerar inúmeras variáveis e diversas interpretações que podem não ser percebidas, optamos, nesta pesquisa, por agrupar as sequências interacionais em cinco grupos, de acordo com a função que exerciam.

O primeiro momento da escolha do *corpus* envolveu o processo de catalogação e descrição das aulas gravadas para que, posteriormente, houvesse a seleção dos eventos interacionais representativos para nosso objeto de estudo. Ressalto que a divisão conceitual das atividades em sala de aula em *abertura/desenvolvimento/conclusão* se ancorou nas atividades que eram propostas pela professora. Considerou-se que a exposição didática inicial da professora representava o momento de *abertura*, e a cada início das atividades didáticas – discussões, leituras, correção de exercícios e produção textual – considerou-se como o momento de *desenvolvimento* da aula, a *conclusão* se dá quando a professora realiza uma avaliação do que foi feito e apresenta as propostas para a próxima aula. O quadro abaixo possibilita a melhor visualização das estruturas das aulas analisadas e das atividades que transcorreram no tempo da pesquisa.

Aula	Data	Duração	Atividade
Língua Portuguesa /Literatura	12/03/2009	40 minutos	<p><b>Abertura:</b> A professora explica sobre o desenvolvimento da aula e os motivos que a levaram a planejar a aula daquela maneira.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Alunos fazem um exercício em que a professora dita oralmente os enunciados que devem copiar.</p> <p><b>Conclusão:</b> As folhas são recolhidas e a professora afirma que na próxima aula os alunos receberão os exercícios corrigidos.</p>
Língua Portuguesa /Literatura	16/03/2009	40 minutos	<p><b>Abertura:</b> Conversa inicial sobre a folha de exercícios que havia sido distribuída aos alunos na aula anterior. A professora pergunta se houve dúvidas, se os alunos leram em casa e fizeram os exercícios solicitados.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Correção oral em conjunto dos exercícios e orientações sobre o próximo exercício a ser feito.</p> <p><b>Conclusão:</b> Professora pede que os alunos terminem de fazer o exercício que foi iniciado em sala em casa.</p>
Língua Portuguesa /Literatura	23/03/2009	40 minutos	<p><b>Abertura:</b> Conversa sobre os exercícios que foram feitos e sobre as dúvidas que surgiram.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Leitura oral de um excerto do texto: <i>O verde</i><sup>24</sup>. Conversa oral sobre o texto e as impressões e interpretações dos alunos sobre o texto.</p> <p><b>Conclusão:</b> A professora indica que o texto lido servirá como apoio à produção textual que ocorrerá na próxima aula.</p>

<sup>24</sup> Brandão, Inácio Loyola. *Manifesto verde*. São Paulo, Círculo do Livro, 1985. p. 16-7.

Língua Portuguesa /Literatura	25/03/2009	40 minutos	<p><b>Abertura:</b> Recapitulação e conversa sobre o texto lido. A professora realizou um levantamento dos assuntos que os exercícios propostos suscitaram. O levantamento apontou temas como: natureza, meio ambiente e desmatamento.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Os alunos são solicitados a escrever um texto de uma página sobre os temas abordados.</p> <p><b>Conclusão:</b> Professora indica que os textos serão terminados em casa e pede que os alunos os entreguem na próxima aula</p>
Língua Portuguesa /Literatura	30/03/2009	20 minutos	<p><b>Abertura:</b> A professora inicia perguntando quem escreveu os textos pedidos na última aula. E recolhe os textos de quem já terminou a atividade.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> A professora faz em sala de aula um exercício sobre tonicidade e acentuação de algumas palavras encontradas no texto de Inácio Loyola Brandão.</p> <p><b>Conclusão:</b> Reflexão sobre erros ortográficos e acentuação que os alunos têm cometido.</p>
Língua Portuguesa /Literatura	06/04/2009	40 minutos	<p><b>Abertura:</b> Recapitulação sobre as interpretações do texto de Inácio Loyola Brandão. Professora explicita que continuará fazendo exercícios sobre a acentuação e ortografia das palavras.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Exercício sobre a tonicidade das palavras do texto. <i>A atividade proposta é que os alunos corrijam, no quadro, os exercícios propostos.</i> Leitura oral de um texto sobre os costumes alimentícios no continente africano.</p> <p><b>Conclusão:</b> A professora sinaliza que a próxima aula será a continuação da leitura oral do texto</p>
Língua Portuguesa /Literatura	13/04/2009	40 minutos	<p><b>Abertura:</b> Entrega do texto sobre meio ambiente, pedido no dia 25/03/2009, corrigido e explica quais os critérios que ela utilizou para a correção. Sinaliza que</p>

			<p><b>Desenvolvimento:</b> Exercício de treinamento ortográfico. Ditado de frases completas que os alunos devem escrever para entregar à professora.</p> <p><b>Conclusão:</b> Professora pede que os alunos passem as redações corrigidas a limpo e que sejam entregues na próxima aula.</p>
Língua Portuguesa /Literatura	27/04/2009	40 minutos	<p><b>Abertura:</b> A professora comenta sobre o ditado realizado na aula anterior, sobre os erros cometidos em relação às grafias e à acentuação das palavras.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Aula expositiva sobre a tonicidade das palavras e as regras de acentuação das palavras.</p> <p><b>Conclusão:</b> A professora encerra os exercícios sobre acentuação e grafia das palavras.</p>
Língua Portuguesa /Literatura	11/05/2009	40 minutos	<p><b>Abertura:</b> Professora inicia a aula avisando que a aula se concentrará na leitura oral do texto que será distribuído aos alunos para que possam exercitar habilidades de leitura.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Leitura oral do texto: <i>Ler é mais importante que estudar</i>, de Ziraldo. Discussão oral sobre os assuntos do texto lido.</p> <p><b>Conclusão:</b> As discussões se estenderam até o final da aula.</p>
Língua Portuguesa /Literatura	18/05/2009	40 minutos	<p><b>Abertura:</b> A professora explica que a atividade será de interpretação do texto lido na aula anterior.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> A professora realiza uma exposição oral sobre os objetivos que julga serem principais do texto lido. Após essa exposição, os alunos começam a fazer exercícios – que foram previamente entregues pela professora – sobre o texto.</p> <p><b>Conclusão:</b> A professora finaliza com uma conversa sobre a importância da leitura e da escrita para a vida dos alunos.</p>
Língua Portuguesa	01/06/2009	44 minutos	<p><b>Abertura:</b> Conversa inicial sobre a prova diagnóstica, realizada na semana anterior. A professora</p>



/Literatura			<p>entrega as provas corrigidas aos alunos.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Correção da prova, com levantamento das dúvidas que os alunos tiveram.</p> <p><b>Conclusão:</b> Discussão sobre prova diagnóstica. Debate oral sobre dúvidas e questões surgidas na interpretação de texto.</p>
Língua Portuguesa /Literatura	04/06/2009	40 minutos	<p><b>Abertura:</b> Conversa inicial sobre o filme que os alunos irão assistir.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Aula expositiva explicitando as principais características do gênero textual resenha.</p> <p><b>Conclusão:</b> Professora propõe que os alunos escrevam uma resenha sobre o filme assistido.</p>
Língua Portuguesa /Literatura	08/06/2009	51 minutos	<p><b>Abertura:</b> A professora distribui um xerox de uma página de revista de circulação nacional com quatro resenhas de filmes.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Os alunos realizam leitura individual das resenhas e, depois da leitura, os alunos devem identificar elementos da “estrutura” do gênero textual estudado.</p> <p><b>Conclusão:</b> Conversa sobre o filme que seria assistido na próxima aula.</p>
Língua Portuguesa /Literatura	15/06/2009	44 minutos	<p><b>Abertura:</b> Explicação dos motivos da escolha do filme que seria assistido nessa aula, não será possível de ser visto devido à falta de chaves para abrir o auditório onde seria exibido.</p> <p><b>Desenvolvimento:</b> Distribuição de uma folha com exercícios dos sinais de pontuação. Leitura oral feita pelos alunos sobre a explicação dos significados da pontuação, com foco sobre o que são frases declarativas e imperativas.</p> <p><b>Conclusão:</b> A professora finaliza a aula atendendo individualmente aos alunos que tiveram dúvidas em relação à correção da prova.</p>

Quadro 2- Catálogo das aulas transcritas

As aulas acima descritas foram integralmente transcritas. O que resultou em um mapa de análise que apontou para os aspectos representativos sobre o trabalho didático e a forma de organizar o tempo e o espaço naquela sala de aula. Havia a rotina implícita na forma de construir as atividades didáticas e de estabelecer os momentos em que havia maior ou menor interação entre os alunos. A visualização de como o tempo e o espaço foram utilizados no *macro evento* - que denominamos *evento aula* - tornou-se imprescindível para selecionarmos os micro eventos interacionais - que denominaremos de *sequências interacionais* - que se configuraram como representativos para a análise. Nossa opção metodológica e teórica se fez na análise dos micros eventos das situações de interação face-a-face que aconteceram entre professor e alunos no *macro evento aula*. Na análise destes processos dialógicos é imprescindível considerar as seguintes questões: a) as identidades sociais e lingüísticas que se configuram e guiam a interação em curso; b) como os acontecimentos se organizam naquele contexto; c) como as interações orais significam no contexto de aprendizagem.

A investigação das atividades interacionais em que os alunos e professores se engajam, se organizam e se ajustam nos serviu para estabelecer outro critério de recorte do nosso *corpus*.

#### **4. 1 - Análise das sequências interacionais**

A realização do mapeamento acima permitiu que se visualizasse como o trabalho didático do professor determinava a estrutura das aulas. Após a seleção e catalogação das aulas que seriam transcritas integralmente, ainda se fez necessário, devido à quantidade de dados, realizar mais um recorte metodológico para maior delimitação do *corpus* da pesquisa. Desta forma, optou-se por selecionar as sequências interações de relacionando-as as funções e significados que adquiriam em sala de aula. Com esse intuito, as sequências interacionais em sala de aula foram divididas da seguinte maneira:

- i) Interações em que as falas dos alunos não são consideradas pela professora;
- ii) Os significados do silêncio do professor;
- iii) Adequação das falas dos alunos à cultura escolar;
- iv) Falas dos alunos aproveitadas na exposição didática do professor;
- v) Expectativas da professora em relação à fala dos alunos.

Os próximos subcapítulos serão divididos seguindo essa topicalização na tentativa de demonstrar, através da transcrição dos exemplos mais significativos, as funções que as sequências interacionais exerceram na dinâmica discursiva da sala pesquisada.

#### **4.1.1- Interações em que as falas dos alunos não são consideradas pela professora**

A interação em sala de aula, como já exposto anteriormente, ocorre em uma esfera institucional e tem como seu principal representante a figura do professor, que ocupa o lugar de poder e de gerenciamento do turno de fala dos alunos. Assim, cabe ao professor estabelecer ou não o espaço para que o aluno fale e seja ouvido. Demonstramos através das sequências interacionais descritas abaixo<sup>25</sup>, o que se considerou como micro eventos em que a fala do aluno não obteve resposta ou não foi considerada por parte da professora.

A primeira sequência aconteceu em uma aula no primeiro horário. Enquanto os alunos chegavam e se acomodavam em suas carteiras, a professora, em pé, no centro da sala, dava início à sua aula explicando que, naquele dia, haveria distribuição de um conjunto de livros literários que a Prefeitura enviou para a escola. Todos os alunos receberiam dez livros para seu próprio uso. Devido à chegada dos alunos, a turma mantinha conversas concomitantemente à fala da professora. Assim, a professora, em uma tentativa de que a turma prestasse atenção a sua fala, ficou em silêncio e, logo depois, pediu para dois alunos separarem suas carteiras. O pedido foi feito através de um gesto que consistiu em um sinal manual que indicava afastamento. Apesar da não verbalização oral do pedido, os alunos se afastaram de acordo com a solicitação da professora. Neste entre tempo, todos os alunos, que antes conversavam muito entre si, ficam em silêncio e focam a atenção na professora.

---

<sup>25</sup> Optou-se por transcrever as sequências interacionais através do conceito de *turnos de fala*. Para a análise inserimos sequências interacionais indicando os interlocutores e o número do turno de fala. Desta forma, 1-P: representa o turno de fala número 1 e quem fala é o professor.

Símbolos da transcrição: / final do turno de fala; (?) tom de pergunta; (( )) vários alunos; (...) pausa longa; [] - sobreposição de turnos de fala; A- Nome - Aluno; As - Alunos; P-: Professor

Sequência Interacional	Pistas de Contextualização
<p><b>1- P:</b> Gente/</p> <p><b>2- P:</b> Gente/</p> <p><b>3- P:</b> Vocês vão receber um conjunto de livros literários/</p> <p><b>4- P:</b> Gente/</p> <p><b>5- P:</b> Tem vários livros que eu não conheço (...)/</p> <p><b>6- P:</b> mas têm vários que eu conheço e que são preciosidades, tá? /</p> <p><b>7- P:</b> Aí, é (...)/</p> <p><b>8- P:</b> a distribuição está começando hoje, mas é no mesmo esquema do kit/</p> <p><b>9- P:</b> Ou seja (...)</p> <p><b>10- P:</b> vocês vão ter que assinar uma lista/</p> <p><b>11- P:</b> É o Heleno que está entregando. O Heleno é o entregador de tesouros /</p> <p><b>12 -A: Marcos:</b> Heleno é o cara/</p> <p><b>13- A: Miramar:</b> É uma caixa azul? /</p> <p><b>14 P:</b> Azul (...)/</p> <p><b>15 P:</b> exatamente parece um baú</p> <p><b>16- A: Miramar:</b> É, uma garota que foi transferida □</p> <p><b>17- P:</b> A caixa é muito bonita, pena que ela é grande (...)/</p> <p><b>18 – P:</b> muita gente quando vai embora tem dificuldade de transportar/</p>	<p>A professora repete três vezes o pronome <i>gente</i> em uma tentativa de obter atenção dos alunos para sua fala. Os alunos ainda não fazem silêncio.</p> <p>Heleno é o disciplinário da escola.</p> <p>A turma está silenciosa e a única voz que aparece é a da professora. Nesse momento, ainda de pé, ela caminha por entre as carteiras enquanto fala.</p>
Sequência 1- Entrega dos livros didáticos	

Os turnos de fala 13 ao 16 desta sequência demonstram que a professora não deixou que a aluna terminasse o que pretendia dizer e continuou a sua exposição em relação à entrega dos livros. A aluna, que não teve sucesso em manter seu turno de fala, prefere, então, continuar contando para a colega do lado sobre a caixa que ela já tinha visto, pois outra conhecida dela já havia recebido no turno da tarde. A fala da aluna interrompida evidenciava um conhecimento prévio sobre o assunto que não foi considerado naquele momento. A escolha por essa sequência justificou-se ao se considerar os turnos **13** ao **14**. Nesse período temos um indício que, ao respondê-la sobre a cor da caixa em que viriam os livros, a professora ouviu o que a aluna expôs. Conclui-se, deste modo, que a opção por não negociar o turno de fala se deu conscientemente pela professora.

Outro exemplo expressivo deu-se em aula posterior, durante a atividade de *treino ortográfico*. A professora explicou que ditaria algumas frases que haviam sido selecionadas de um texto jornalístico. O texto não foi trabalho em nenhuma das aulas anteriores ou posteriores e os alunos não tiveram acesso nem ao texto completo e nem a sua referência. A instrução repassada oralmente em sala era que os alunos deveriam copiar em seus cadernos as frases que seriam ditadas. A professora enfatizou que não deveriam fazer perguntas ou conversar durante o momento do ditado. Ao se avaliar as escolhas das frases, pode-se notar que a intenção didática da atividade era praticar a grafia de palavras com encontros consonantais.

A sequência interacional abaixo aconteceu nesta aula e também pode ser incluída como uma interação em que a professora, ao não responder ao aluno, institui que na aula há momentos específicos em que a fala não é permitida.

Sequência Interacional	Pistas de Contextualização
<b>20-P:</b> Ponto final, viu, gente? (...)/ <b>21- P:</b> Porque isso aí é uma oração/ <b>22- P:</b> um período, aliás/ <b>23- P:</b> e tem que colocar ponto final/ <b>24- A:Edilei:</b> Aí fica mais difícil/ <b>25- A: José:</b> Ponto final é a coisa mais fácil disso aí tudo/	A professora caminha ao longo da sala, entre as fileiras de carteiras, com caderno em mãos, ditando os enunciados que os alunos deveriam copiar.

<b>26 – A:Mirani:</b> Nossa, não tinha nada melhor que isso, não (?)/	Há alunos que não copiam e parecem não entender os enunciados ditados.
<b>27 –A:Marcos:</b> Nois não vai ler o texto, não/	
<b>28- A:Marcos:</b> Professora, nós não íamos ler o texto, não (?)/	Risada de alguns alunos.
<b>29 -P:</b> Não se pode destruir mas o egoísmo destrói/	
<b>28 – A: Marcos:</b> Como é professora(...)/	A professora responde em tom ríspido a solicitação do aluno de repetir a frase.
<b>29 – A:Marcos:</b> não se pode destruir mas o egoísmo/ []	
<b>30-P:</b> Psiu não pode repetir/	

Sequência 2- Treino Ortográfico I

Não há, por parte da professora, nenhuma resposta às intervenções orais dos alunos porque o treino ortográfico pressupõe uma atividade silenciosa. A única voz que poderia se ouvir naquele momento seria a da professora. Impõem-se, dessa forma, as regras interacionais da atividade proposta, às quais os alunos devem se adequar, ou seja, naquela situação não se instaura uma interação dialogada, mas uma interação monológica, exigida pela atividade proposta. Alguns alunos não assimilaram essa especificidade da atividade escolar, quando fazem perguntas e observações.

Nos trechos **24** ao **28** percebe-se que os alunos negociam outra forma de realizar a atividade. Através da transgressão ao pedido de silêncio feito pela professora, mas não são ouvidos e nem obtêm resposta. Quando a aluna pergunta sobre a leitura oral do texto que havia sido combinado em aula anterior, trecho **26-A**, a professora também permanece em silêncio.

A tentativa de negociação realizada pelos alunos não foi bem sucedida, pois através da não resposta verbal da professora diante de seus questionamentos, há implícita a mensagem que os alunos deveriam continuar em silêncio.

Na próxima sequência observamos esse evento mais claramente:

Sequência Interacional	Pistas de Contextualização
<b>45- P:</b> Engraçado (...)/	

<p><b>46- P:</b> a gente já fez um exercício desses e vocês conseguiram se comportar muito melhor/</p> <p><b>47 – P:</b> É o segundo que a gente faz, o esquema foi o mesmo, eu pedi para não ficarem perguntando, pra não ficar fazendo comentário atravessado porque (...)/ []</p> <p><b>48- A:Marcos:</b> É porque tem muito tempo que a senhora não faz, aí a gente esqueceu/</p> <p><b>49 - P:</b> Não, não, não/</p> <p><b>50 – P:</b> Da ultima vez bastava eu ter falado uma vez que vocês já faziam direitinho/</p> <p><b>60 – P:</b> Agora tem essas conversas, essas perguntas fora de hora/</p>	<p>Ao término da atividade a professora recolhe os treinos ortográficos que os alunos fizeram e explica que irá corrigi-los, mas que sua intenção é visualizar quais erros ortográficos mais comuns os alunos estavam cometendo.</p>
Sequência 3 – Treino Ortográfico II	

A fala da professora logo ao término da atividade é recorrente em todas as aulas observadas. No período que categorizamos como *conclusão* a professora realiza uma avaliação e um fechamento das atividades do dia. Comumente essa avaliação diz respeito aos comportamentos e atitudes dos alunos. Na sequência acima a avaliação feita demonstra que as regras da atividade não foram cumpridas pelos alunos e que *as perguntas estavam fora de hora*. Deste modo, é explícito que os alunos têm momentos específicos em que podem ou não dialogar com a professora e isso é instituído tanto pela atividade didática que está sendo realizada, quanto pela autorização ou não da fala dos alunos por parte da professora.

Essas sequências nos fornecem indícios sobre o processo fundamental da aprendizagem escolar: que dizem de como os alunos se constroem discursivamente no ambiente da sala de aula e na lógica de suas interações.

Consideramos que não autorizar a fala do aluno ou mesmo não considerá-la envolve diversos processos interacionais. Há outra forma de dinâmica que evidencia os modos de ser aluno e, além, ser considerado como aluno: considerar a fala de determinados alunos em detrimento a outros.

Sequencia Interacional	Pista de Contextualização
<p><b>50-P:</b> Vamos retomar o nosso texto (...)/</p> <p><b>51-P:</b> que nós já tínhamos começado a fazer/</p> <p><b>52-P:</b> Que é o único que não é tirinha/</p> <p><b>53- P:</b> O texto um foi a tirinha da Mafalda, o dois foi o Hagar (...)/</p> <p><b>54-P:</b> Agora o texto três/</p> <p><b>55-P:</b> Todo mundo lembra do texto (?)/</p> <p><b>56- A-Maria:</b> o texto não foi lido aqui na sala não/</p> <p><b>57-P:</b> Foi nós até começamos a discutir/</p> <p><b>58-P:</b> A primeira e a segunda questão que nós já olhamos/</p> <p><b>59- P:</b> Só que eu queria retomar (...) no seguinte sentido/</p> <p><b>60-P:</b> quem que pode recontar pra nós a história sem olhar pro texto (?)/</p> <p><b>61-P:</b> esquece o texto/</p> <p><b>62-P:</b> fecha ai, ou vira a folha, deixa a parte branca ai só aparecendo/</p> <p><b>63-P:</b> Conta pra nós/</p> <p><b>64-P:</b> O que esse texto, o terceiro, do Inácio de Loyola Brandão, fala?</p> <p><b>65- A- Cristiano:</b> Eu lembro que ele enfatiza a respeito de uma árvore(...)/</p> <p><b>66-A-Cristiano:</b> que na época da sua floração ela deixava a calçada linda e cheia de flores/</p>	<p>A professora direciona a pergunta ao aluno que, em seguida, responde.</p>



<p><b>67-A-Cristiano:</b> e uma mulher que muito se indignava com aquilo porque para ela a árvore era árvore maldita que fazia que o passeio ficasse sujo/</p> <p><b>67-A-Cristiano:</b> e ela detestava aquela árvore e o seu ódio foi tão grande que ela acabou envenenando a árvore(...)/</p> <p><b>68-P.:</b> Isso, exatamente/</p> <p><b>69-P:</b> Alguém lembra mais algum detalhe (?)/</p> <p><b>70-P:</b> por exemplo, onde que essa árvore ficava, quem era essa pessoa que acabou envenenando a árvore (?)/</p> <p><b>71-A-José:</b> Era uma veiinha de meia idade/</p> <p><b>72-P:</b> Quem era essa pessoa, alguém lembra(?)/</p> <p><b>72- A-Marcos:</b> uma veeinha de meia idade/</p> <p><b>73-P:</b> Uma senhora de meia idade, o texto não fala que ela era velhinha né (?)/</p> <p><b>74-P:</b>Então, lembra aquela idéia das pistas do texto (?)/</p> <p><b>75-P:</b> O texto nos dá pistas/ []</p> <p><b>76-A-Marcos:</b> Era uma moça de meia idade/</p> <p><b>77-P:</b> E é nessas pistas do texto que a gente caminha/</p> <p><b>78-P:</b> E que mais, gente (?)/</p>	<p>Apesar da proximidade física entre a professora e o aluno, não há nenhuma resposta à colocação “uma veinha” que o aluno faz.</p> <p>O aluno, não sendo ouvido, insiste e eleva o tom de voz.</p> <p>A professora se distancia do aluno e segue em sua exposição didática.</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O aluno Cristiano, apesar de não ter tomado o turno de fala, tem o direito de falar mais legitimado que o aluno Marcos. Ao recontar o texto lido, a professora e os outros alunos ouvem em silêncio e com atenção. Cabe aqui explicitar que o aluno Cristiano tem maior experiência com o gênero oral formal e público, pois ele é pastor evangélico de uma igreja próxima a sua casa. Assim, sua fala se aproxima da formalidade esperada pela instituição escolar. Marcos é um aluno que a professora já afirmou ser *difícil e mal educado* e, apesar de tentar manter uma participação ativa em sala, frequentemente não encontra, por parte dos professores, o espaço legitimado de fala junto aos colegas que sempre participam. A sua participação é, maioria das vezes, desvalorizada. Ou os professores o ignoram ou chamam sua atenção para o fato dele não tomar o turno de fala de forma educada e *atropelar* da fala dos professores.

O trecho 72 ao 76, demonstra que ao falar *veinha*, o aluno não compreende que a evento aula exige o uso da linguagem mais próxima ao formal. A maneira com a qual a professora indica que correto seria dizer *senhora de meia idade*, demonstra que o aluno não se adequou ao padrão de linguagem esperado e, por esse motivo, não foi ouvido desde seu primeiro turno de fala. Ao longo do período de pesquisa em campo, observou-se que essa situação com o aluno Marcos era recorrente: sua fala era constantemente corrigida para se adequar ao padrão mais formal do português.

De acordo com Geraldi (1995) a aprendizagem escolar é fundamentalmente aprender a ser aluno; como se portar como um aluno, o que dizer, o quando dizer e a forma do dizer. Assim, a aprendizagem está interligada aos processos discursivos da sala de aula e sua hierarquia.

O lugar de fala do professor produz implicações que revelam o seu papel como agente regulador das vozes que circulam em sala de aula, em interações variáveis conforme as propostas de atividades que exigem formas distintas de interagir com o outro, e que também são passíveis de serem ensinadas aos alunos pouco familiarizados com as regras de cada uma delas. Gumperz (1991) realiza importante reflexão a respeito da configuração do contexto das interações face-a-face em sala de aula. Entre seus apontamentos, nos interessa, neste ponto, refletir sobre o papel social que o professor exerce. Via de regra, ele é o agente controlador das atitudes, comportamentos e fala dos alunos. Mesmo que o controle e a regulação sejam processos inconscientes por parte do professor, o enquadre interacional em que os agentes escolares se inserem determinam os papéis sociais do jogo interacional. Em outros termos, pode haver maior ou menos assimetria nas relações de poder que se configuram entre professor e aluno, porém,

devido aos papéis sociais inerentes à instituição escolar, essa relação tende a se manter assimétrica. (GUMPERZ, 1991; GOFFMAN, 1974, 1999).

Ao transpormos esses estudos para EJA, conseguimos visualizar a *cena* de conflitos que se estabelece, por vezes, entre alunos e professores. Se o professor é legitimado a controlar a dinâmica discursiva no evento aula, há também, por parte dos alunos, a resistência em aceitar pacificamente o que lhes é imposto. Foi perceptível que, ao contrário do aluno que ainda é criança ou adolescente, o aluno da EJA negocia o seu espaço assertivamente com o professor, mas, maioria das vezes, se vê negado em se configurar discursivamente como sujeito dialógico, capaz de gerenciar seu processo de aprendizagem.

#### 4.1.2- Os significados do silêncio do professor

O professor apresenta-se, no contexto das aulas, como o sujeito que deflagra, que conduz, que organiza, que limita, que incentiva, que finaliza ou conclui as interações e suas formas na rotina escolar. Quando esse agente regulador se silencia, seus silêncios produzem diferentes significados, conforme se evidencia em algumas aulas observadas.

Concordamos com a visão de Morato (2001)<sup>26</sup>, se referindo ao estudo de La Plane<sup>27</sup> (2000, p. 78), onde afirma que:

Com isso, postula-se que o silêncio significa, que ele é significado, interpretado. O silêncio, então, não é ausência de interação, não é refúgio voluntário e idiossincrático em meio à batalha verbal e ao domínio da fala; não é falta ou excrescência se comparado à linguagem. Antes, se o silêncio faz parte da construção do sentido (da interação, da comunicação), é também ato de linguagem, ato da significação. Como afirma a autora, “onde há linguagem, há também silêncio”. Se há continuidade e não ruptura entre linguagem e silêncio, o que poderíamos entender da recusa da posse da palavra e do turno de fala por parte de alunos que não falam com adultos em situação escolar? Eis que a aparente não-comunicação também faz parte da idéia de comunicação; a não-interação também faz parte da interação. O silêncio faz parte da linguagem.

<sup>26</sup> MORATO, E. Interação e silêncio na sala de aula: o silêncio como veiculador de sentido e interação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 77, Dec. 2001.

<sup>27</sup> LAPLANE, Adriana Friszman de. *Interação e silêncio na sala de aula*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

Todas as análises das sequências interacionais que realizamos nessa dissertação envolveram os significados do silêncio, tanto por parte do professor quanto do aluno, nas dinâmicas discursivas em sala de aula. Catalogar e transcrever os momentos em que o silêncio tornou-se uma mensagem significativa nas interações não se apresentou como tarefa fácil de realizar. Optou-se por estabelecer os silêncios, as ausências de resposta e os gestos não verbais como categoria de análise diante da observação em campo de sua representatividade.

O que se observa, ao longo das análises, é que os silêncios espreitam e determinam todas as dinâmicas discursivas que ocorrem em sala de aula, se configurando como elemento determinante das relações assimétricas de disputa de poder e lugar de fala e atitude dentro do evento aula. Maioria das vezes as pausas da fala do professor indicam a espera pelo silêncio da turma. Essa atitude estabelece e reafirma a legitimidade de autoridade e do seu lugar de fala como professora. O discurso pedagógico, ao mesmo tempo que visa ser um discurso facilitador, tem caráter de fixação e manutenção dos lugares de professor e aluno nas aulas.

Ainda nos referindo à aula acima anteriormente citada<sup>28</sup> em que haveria a distribuição de livros literários, a professora, ao elogiar a iniciativa da Prefeitura, utilizando argumentos sobre a importância da atividade de leitura para a vida dos alunos, manifesta a vontade de realizar um projeto de leitura coletiva dos livros. A proposta feita por ela consistia em, à medida que as obras fossem lidas, os alunos escreveriam críticas literárias que seriam discutidas em sala.

Pelo fato de a notícia ter sido dada no primeiro horário, alunos ainda estavam chegando à sala e a movimentação era grande. Assim, os alunos pareciam não dar muita atenção ao que a professora falava, mas isso não a impedia de continuar fazendo sua exposição.

Houve, porém, o momento em que a professora silenciou-se completamente e realizou um gesto direcionado a dois alunos indicando que eles deveriam afastar suas carteiras uma da outra. Esse gesto foi realizado com a mão, com um sinal indicativo de que os dois deveriam se afastar. Não há verbalização do pedido, mas os alunos se afastaram de acordo com a solicitação da professora. Após o longo período de silêncio da professora, os alunos, que antes conversavam muito entre si, se calaram e permaneceram calados até que a professora retomasse a sua fala.

---

<sup>28</sup> Sequência 1- Entrega dos livros didáticos

Outro momento, transcrito na sequência abaixo, ilustra a necessidade, comum na instituição escolar, do controle da turma. A professora propôs a produção de um texto escrito sobre o tema desmatamento e meio ambiente. As instruções oferecidas aos alunos pareciam não satisfazer suas dúvidas quanto ao como e o que escrever. Devido este fator, os alunos se agitaram e começaram a manter conversas com seus pares para a solução das dúvidas que apresentavam sobre o texto. A estratégia que a professora escolheu para retomar a condução do processo e fazer com que os alunos se concentrassem foi a de direcionar sua fala a uma aluna que havia chegado atrasada e mexia no celular.

Sequência Interacional	Pistas de Contextualização
<p><b>80-P.:</b> Por que eu não estou vendo o exercício em algumas carteiras (?)/</p> <p><b>81-P:</b> Estou vendo na maioria, graças a Deus/</p> <p><b>82-P:</b> Mas em algumas eu não estou vendo (...)</p> <p><b>83-P:</b> A menininha que chegou agora tá ali comparando celulares/</p> <p><b>84-P:</b> Quer dizer, chegou atrasada e ainda vai ficar trabalhando com celular(?)/</p> <p><b>85-P:</b> Tá bom/</p> <p><b>86-P:</b> Vou pedir na próxima reunião para os professores repensarem a ficha de avaliação e colocarem lá esse quesito lá, né (?)/</p> <p><b>87-P:</b> "Aluna manipula bem o celular durante a aula (?) /</p> <p><b>88-P:</b> Porque esse quesito não tem não, né (?)/</p>	Professora aponta para a aluna.
Sequencia 5- Adequação de atitudes	

Assim, além da estratégia de silenciar para instituir os momentos de autorizar as falas dos alunos, há outra maneira que a professora utiliza para pedir que os alunos permanecessem ou ficassem em silêncio.

Os padrões e regras da sala de aula referem-se, entre tantos outros aspectos, ao aluno se concentrar e acompanhar todas as atividades propostas. Foi comum presenciar cenas em que o professor identificava os alunos que não estavam trabalhando

nas atividades didáticas e os nomeava diante de toda sala como forma de estabelecer o que um *bom aluno* não deve fazer ou se comportar.

O que se percebe nesses eventos são duas características delineadas. Primeiramente, o silêncio da professora em sala mostrou-se mais inquietante do que as conversas dirigidas para criticar o comportamento dos alunos. Assim, a professora ao se silenciar, indica que algo de *errado* está acontecendo naquele momento. A figura do professor - que em sala é o único agente que não necessita da permissão para falar - ao ficar em silêncio, estabelece com os alunos uma interação não verbal, porém dialógica, que faz com que se compreendam que, se o professor não fala, eles também não têm a autorização para continuar o diálogo. As interações não dependem apenas da verbalização para se configurarem como tal, assim, o silêncio e a não resposta se constituem como formas de interação que marcam e constroem significados fundamentais para a organização da estrutura nas dinâmicas interacionais.

A segunda característica marcante diante das análises realizadas foi a constância do pedido verbal, realizado pela professora, para que os alunos ficassem ou se mantivessem em silêncio. Esses pedidos se construíam de diversas formas: mais explícitas, quando a professora verbalizava sua insatisfação e pedia silêncio; ou mais implícitas, quando a professora se referia a determinados alunos que não apresentavam o comportamento esperado como exemplo que não deveria ser seguido ou repetido em sala.

Como explicitado anteriormente<sup>29</sup>, Goffman (2002)<sup>30</sup> propõe uma análise dos eventos discursivos através da premissa do *o que está acontecendo aqui e agora?*. Ao situar a discussão dos significados que o silêncio prolongado do professor adquire no evento aula, percebemos que os alunos, a todo tempo, balizam suas atitudes em torno do contexto em que se processam as interações. O silêncio, em momentos em que há a pressuposição da exposição didática, modifica o *enquadre* que deveria configurar como padrão; o professor é quem introduz e mantém os diálogos em sala. Ao inverter essa ordem há a mensagem, mesmo não verbalizada, sobre a mudança do *enquadre* que estava em processo. Assim, os alunos, partindo da pressuposição de que algo *está fora da ordem* revêem suas atitudes e posicionamentos para se adaptarem a nova situação que está acontecendo *aqui e agora*. Trata-se da noção de *situação* (GOFFMAN, 1999),

---

<sup>29</sup> Cf. Capítulo 2.

<sup>30</sup> GOFFMAN, E. A situação negligenciada. In: B.T. RIBEIRO e P.M. GARCEZ (orgs.), *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 11-15.

ou seja, comportamentos e regras situados na esfera discursiva que, por serem compartilhadas pelo grupo, instituem as formas de participação dos agentes do grupo.

Em resumo, ao se falar nas funções que os silêncios adquirem na dinâmica discursiva em sala de aula, nos referimos a dois aspectos: a) o silêncios do professor como maneira de legitimar seu domínio sobre a turma; b) os pedidos de silêncio como pistas para a construção da imagem do bom aluno em sala de aula.

#### 4.1.3- Adequação das falas dos alunos à cultura escolar

Ainda refletindo sobre os desvios da conduta padrão esperada dos alunos, na sala de aula pesquisada observou-se outro interessante aspecto. As falas e os posicionamentos lingüísticos que o professor assume durante a aula se estabelecem como um dos principais instrumentos para a delimitação da imagem do que é *ser aluno*, e, por consequência, as atitudes e comportamentos que definem o *mau aluno* em contraposição ao *bom aluno*. Comumente, quando as expectativas sobre o conjunto de regras e atitudes que os alunos deveriam adotar não são correspondidas, cabe ao professor pontuar discursivamente quais as inadequações que os alunos mantêm naquele contexto. As pistas de contextualização (Gumperz, 2002) presentes no discurso do professor apontam para a identidade lingüística e paralingüística que os alunos deveriam assumir.

Abaixo temos um exemplo que melhor exemplifica o jogo de imagens que se constroem nas interações em sala e sinaliza para os alunos a forma valorizada de aluno pela cultura escolar.

Sequência Interacional	Pistas de Contextualização
<p><b>19-P:</b> Bom a distribuição está começando hoje porque vocês lembram (...)/</p> <p><b>20-P:</b> quem era aluno ano passado e ano atrasado também lembra que com o kit de material já vinham os livros de literatura/</p> <p><b>21-P:</b> Eram dois, né (?)/</p> <p><b>22-P:</b> Esse ano eles estão mandando em separado só os livros de literatura e não são dois, são dez/</p>	<p>A turma está silenciosa e concentrada na informação que a professora está explicando.</p>

<p><b>23-A-Marcos:</b> Pra que isso tudo (?)/</p> <p><b>24-P:</b> Bom, para quem acha importante a leitura é até pouco, né, Marcos(?)/</p> <p><b>25-A-Marcos:</b> Corretíssimo/</p> <p><b>26-P:</b> Mas é isso aí (...)/</p> <p><b>27-P:</b> depende de cada um, né(?)/</p> <p><b>28-P:</b> e depende da gente conseguir fazer um trabalho de convencimento/</p>	<p>A professora dirige a fala para a pesquisadora.</p>
<p>Sequência Interacional 6 – Distribuição dos livros de literatura.</p>	

Para a cultura escolar, está implícito que a leitura literária é uma atividade de alto valor cultural e que deve ser incentivada pelos professores e valorizada pelos alunos. No trecho acima percebemos que a pergunta do aluno demonstra que ele não considera, de início, a importância de receber dez livros de literatura. O turno de fala **24-P**, *para quem acha importante a leitura é até pouco, né?* insinua que o aluno pode não se enquadrar entre as pessoas que acham a leitura importante. Por esse diálogo ter ocorrido em um ambiente escolar, o aluno compreende a crítica e corrige, de modo perspicaz e categórico, ao reconhecer esses valores, na sua breve intervenção, concordando de forma superlativa com a expressão *corretíssimo*. A interação aponta uma questão importante a ser também incluída como na aprendizagem dos alunos de EJA que se relaciona à valorização da cultura escrita, no caso a leitura de livros da literatura.

Através da sua fala, a professora parte de uma suposta imagem do bom aluno que deveria *achar a leitura importante* e, por conseguinte, acharia *dez livros pouco* para serem lidos. Podemos inferir que, na construção da imagem do aluno que *deveria* achar que ler muito é importante, a fala do aluno o coloca num lugar de inadequação em relação à cultura escolar por, supostamente, não valorizar as práticas de leitura legitimadas. O que pode significar para o aluno, e para o contexto de aprendizagem, não se enquadrar nas representações do bom aluno?

Foram comuns na sala observada os momentos em que a professora citava o comportamento dos alunos como inadequados ao ambiente escolar. As aulas de português aconteciam três vezes na semana e eram sempre no primeiro horário, por isso eram constantes os atrasos dos alunos por não conseguirem chegar à sala às 19h20min.



Ao longo da observação, os alunos não pareciam se constranger em chegar depois do início da aula, porque esperavam que o professor entendesse o quão difícil era para eles – devido ao trabalho e ao trânsito - estar em sala no horário determinado. Houve vários momentos em que, questionados pelo atraso, os alunos se justificavam falando do trânsito, das dificuldades do transporte público e das exigências do trabalho de ficar até mais tarde no serviço. Em determinados momentos os professores pareciam considerar os atrasos como falta de compromisso ou responsabilidade. Outras vezes o que acontecia é que as entradas tardias dos alunos em sala atrapalhavam o andamento da aula que havia se iniciado. O diálogo abaixo ilustra situações como essas:

<b>Sequência Interacional</b>	<b>Pistas de Contextualização</b>
<b>91-P:</b> Vamos combinar uma coisa(?)/  <b>92-P:</b> Você viu que eu já tinha começado a dar aula(?)/  <b>93-P:</b> Então da próxima vez não bata na porta como você fez (...)/  <b>94-P:</b> e (...)/  <b>95- A-Renato:</b> Uai, mas a gente tem que entrar e bater na porta, não (?)/  <b>96- P:</b> Não/  <b>97- P:</b> quando a professora já começou a dar aula o educado é a gente entrar caladinho e quietinho/  <b>98- A-Renato:</b> porque outro dia eu entrei caladinho e o professor me xingou/ <b>99- P:</b> Não/  <b>100 -P:</b> mas então na minha aula você entra caladinho/  <b>101 – A-Renato:</b> Eu fiquei com a cara daquele tamanho (...)/  <b>102- P:</b> Da próxima vez você pergunta pra ele/  <b>103-P:</b> ô professor, seguinte (...)/  <b>104- P:</b> a professora de português fala que quando já	<p>Professora está em pé, na frente e no centro da sala, perto a porta quando o aluno adentra a sala.</p> <p>Aluno ameaça sair de sala por achar que a professora iria pedir que ele se retirasse.</p> <p>Risada de vários alunos.</p> <p>O aluno se encaminha para sentar no fundo da sala.</p>

começou a aula que a gente tem que entrar calado/  <b>105-P:</b> Como é que eu faço (?)/ []  <b>106- A-Marcos:</b> Tem que entrar bem discreto, né? Entrar bem discreto quando já tiver começado a aula.	Professora caminha até sua mesa e retoma o assunto do qual estava tratando.
Sequencia 7- Adequação de atitudes II	

Apesar do último turno de fala, **106-A**, demonstrar concordância quanto às considerações da professora, o aluno que o pronunciou não ganhou nenhuma resposta à sua argumentação. A professora continuou a sua exposição didática que havia começado, mas certa de que o recado que ela havia dado ao respectivo aluno teria sido considerado por todos como um exemplo a seguir.

As inadequações de comportamento em sala, apontadas pela professora, eram tema de diversos momentos da aula. As conversas a respeito de *como* os alunos deveriam se portar e se comportar em sala se repetiam em todas as aulas e aconteciam, via de regra, sempre que a professora parecia perder o *controle* da aula. Esses diálogos que interrompem o fluxo da aula para a discussão de aspectos relacionados a comportamentos e atitudes dos alunos exibem relações importantes para a compreensão desse aluno que volta a estudar. Conhecer as regras da escola, que orientam modos de conduta, exige desses alunos também o conhecimento de contratos entre professores e alunos de cada disciplina. Existem regras em nível ‘macro’, comuns a todos os professores e a todas as aulas, e regras ‘micro’, específicas para cada professor, adequadas ao modo pessoal de cada um para conduzir as interações da sua aula. Avisar que chegou ou entrar “caladinho” quando a aula já começou fazem parte desta segunda ordem de regras, que também demandam aprendizado no cotidiano escolar.

Sequencia Interacional	Pista de Contextualização
<b>23-P:</b> então agora vocês vão pensar no que o texto quis dizer/  <b>24-P:</b> não se prenda ao texto e de preferência deixe o texto de lado/  <b>25-P:</b> de preferência tampe o texto, tampe o exercício e tente explicar com as suas palavras o que a árvore	A professora explicava a atividade enquanto vários alunos pareciam realizar outra atividade: escreviam, liam ou mesmo manipulavam celulares.

<p>representava para aquele dois grupos de pessoas que identificamos na questão anterior/</p> <p><b>26-P:</b> Só pra gente ter certeza que a coisa vai caminhar/</p> <p><b>27-P:</b> Letícia, que grupo de pessoas é esses que a gente tá falando (?)/</p> <p><b>28-A-Letícia:</b> Ah, não sei professora (...)/</p> <p><b>29-P:</b> Claro que não sabe né (?)/</p> <p><b>30-P:</b> Você não tava acompanhando/</p> <p><b>31-P:</b> Vão lá/</p> <p><b>32-P:</b> quem é que vai poder colocar pra nós quais são os dois grupos de pessoas sem ser o Cristiano.</p>	<p>A aluna estava com celular em mãos, embaixo da carteira.</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------

Sequência 8 – Adequação de Atitudes III

Esse episódio nos mostra como determinado aluno, mesmo que não se habilite a tomar o turno de fala, é colocado como centro da dinâmica discursiva da aula. O episódio acima, em que a professora solicita a resposta da aluna à sua pergunta, torna-se representativo de inúmeras situações semelhantes observadas na pesquisa.

A aluna só é chamada a participar da aula quando o professor imagina que a aluna não está concentrada na atividade da forma esperada e alega que ela não estava participando. A fala, turno **29**, *claro que não sabe, você não estava participando* representa um atestado que o professor já esperava aquela resposta do aluno. O modo como o professor dá a voz ou chama o aluno a participar oralmente em sala de aula pode definir a participação e o papel do aluno naquele contexto interativo. O professor acaba ocupando um lugar do qual se pode controlar quem pode ou não responder e quem sabe ou não o que é pedido.

O professor, ao estabelecer seus objetivos didáticos, planeja, conscientemente ou não, o percurso de aprendizagem que pretende que seu aluno percorra. Desta maneira, se configura um enquadramento interacional que o faz ignorar as respostas e colocações que não correspondem ao que almejam como *corretas*. O risco em que se incorre, tratando no campo da EJA, é da não valorização das contribuições que os alunos poderiam à exposição do professor. Além, os alunos, devido à experiência de vida que têm, fornecem a todo tempo pistas significativas a respeito do seu momento

de aprendizagem, suas dúvidas e, principalmente, seu modo de compreender o que ocorre em aula. Como afirma Garcez (2006, p. 70)<sup>31</sup>:

assim, corre-se o risco de que as contribuições legítimas, interessantes, novas, informativas, surpreendentes, enfim, corretas, na fala do produtor da resposta à pergunta de informação conhecida, tipicamente o aluno, não sejam ouvidas se não forem mapeáveis ao leque de expectativas de quem fez a pergunta de informação conhecida (isto é, tipicamente, o professor). Do ponto de vista do aluno – o aprendiz por excelência e por definição no encontro em sala de aula –, no entanto, esse não-reconhecimento da legitimidade e correção, mesmo que parciais, da sua contribuição pode muito bem servir como elemento para que se entenda a fala-em-interação de sala de aula como um jogo de “fazer o que o professor quer”, ou, quando se quer resistir ao professor e sua pauta, de *não* fazer o que o professor quer, a despeito de quais sejam os propósitos educacionais professados.

As possíveis implicações que a não adequação às expectativas e à imagem de *bom aluno* acarretam na aprendizagem em turmas de EJA podem ser percebidas no *silenciamento* dos alunos. Ao efetivarem a participação em aula Em conversas informais com os sujeitos da pesquisa era recorrente ouvir relatos sobre a constante sensação de não pertencimento; sentiam-se *estrangeiros* em sala de aula. Considerando que os alunos pesquisados, em sua maioria, são marcados por um histórico de evasão escolar, a volta aos estudos representa mais do que apenas a conquista do diploma. Significa a vontade e a realização de se inserir de outra maneira no mundo social, particular e do trabalho. A análise das sequências interacionais nos fornece indícios dos mecanismos de exclusão social que se processa através dos mínimos gestos, atitudes e palavras.

#### **4.1.4- Falas dos alunos que conferiam a exposição didática do professor**

A exposição didática da professora pesquisada acontecia sempre como momento inicial da aula. Como já dito, a *abertura* e o *desenvolvimento* da aula acontecem predominantemente através da exposição da professora. A dinâmica discursiva mais comum se dá através do silêncio dos alunos e da fala da professora.

Durante as exposições didáticas da professora, as interações que poderiam se configurar como dialógicas, por incluírem as falas dos alunos, apresentavam uma estrutura estável. Os alunos têm lugar para falar na exposição da professora quando

---

<sup>31</sup> GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. Calidoscópio. Vol. 4, n. 1, p. 66-80, jan/abr 2006.

apresentam contribuições didáticas de reforço ao que está sendo dito.

Percebeu-se que todo acerto por parte dos alunos é repetido pela professora como se fosse uma forma de formalizar e sistematizar o que é certo segundo seus objetivos. A palavra do professor é presumidamente sempre a correta, então mesmo que a contribuição do aluno seja significativa, ela só se torna assim, de fato, quando o professor concorda e repete a informação do aluno. Na interação, aquela informação passa assim a ser legítima.

Sequência Interacional	Pista de Contextualização
<p><b>90-P:</b> Não sei se já comentei aqui com vocês, mas se já comentei lembrem, senão fiquem sabendo/</p> <p><b>91-P:</b> Toda palavra da nossa língua que termina em "ancia" ou "encia" tem acento circunflexo/</p> <p><b>92-P:</b> Qualquer uma, "ancia" ou "encia" tem acento circunflexo que é o caso de consciência/</p> <p><b>93-P:</b> Então nós falamos que consciência é (...) /</p> <p><b>94-P:</b> aqui o acento(...) /</p> <p><b>95-P:</b> que é outra coisa que vocês estão engolindo também /</p> <p><b>96-P:</b> Vocês já pensaram a salada que vai ficar dentro do estomago de vocês (...) /</p> <p><b>97-P:</b> acento agudo, com r final do verbo (...) /</p> <p><b>98- P:</b> Consciência é substantivo(...) /</p> <p><b>99- P:</b> o que eu pedi pra colocar depois do substantivo (?) /</p> <p><b>100- A-Mirani:</b> o ponto e vírgula/</p> <p><b>101- P:</b> Isso, ponto e vírgula/</p> <p><b>102-P:</b> então na leitura ponto e vírgula é forte (...)</p>	<p>Atividade didática de correção do exercício relativo à tonicidade das palavras.</p> <p>A professora comenta oralmente os exercícios com os alunos enquanto vai ao quadro para anotar as respostas corretas das questões.</p> <p>As perguntas da professora são direcionadas a todos os alunos, mas observa-se que somente determinados alunos se prontificam a responder.</p>

<b>103-P:</b> igual ao ponto né/	
<b>104- P:</b> Então consciência é substantivo. Conscientizar é (...) /	
<b>105-P:</b> depois do ponto e vírgula é letra maiúscula (?) /	
<b>106- As:</b> ((não))	
<b>107-A-Aparecido:</b> É claro, uai. É maiúscula/	
<b>108-A: Antonio:</b> eu ponho minúscula	
<b>109- P:</b> ponto e vírgula fecha (?)	
<b>110- As:</b> ((é continuação))	
<b>111- P:</b> É continuação (...)	
<b>112- P:</b> continuação na mesma linha inclusive/	
<b>113- P:</b> mas o ponto e vírgula fecha o período (?) /	
<b>114- A-Mirani:</b> Não!	

Sequência 9 – Apoio didático dos alunos

Apesar da aparente dialogicidade entre o professor e os alunos, o que ocorre no exemplo acima é que o professor, ao fazer inúmeras vezes a mesma pergunta – turnos de fala **99** ao **114** - demonstra que a resposta correta ainda não foi explicitada pela turma. Nesse momento de interação, mais do que saber a resposta, os alunos interpretam as pistas dadas pela fala do professor e supõem que se ela fez a pergunta algumas vezes e ainda não concordou com nenhuma resposta, por eliminação, a outra resposta deve ser a correta. Esse aparente conflito de vozes revela uma situação de aprendizagem de quando há contraposição entre o saber do professor e os saberes dos alunos que tentam acertar o que o professor quer ouvir. O pequeno diálogo apresenta comentários do professor de diversas ordens: classe de palavras, ortografia (acentuação), pontuação etc., que mobilizam conhecimentos diversos, mas as perguntas

dos alunos se limitam às dificuldades mais imediatas da escrita: se deve ou não usar ponto e vírgula e o que isso acarreta.

Na organização interacional da sala de aula, o aluno ocupa um lugar relativamente controlado, de aprendiz e receptor de informações. A dinâmica discursiva decorrente da exposição didática é regulada por situações de perguntas e resposta, onde o interlocutor que faz as perguntas também sabe as respostas. Assim, para que o processo de aprendizagem possa se efetivar o aluno se depara constantemente com a pergunta “o que está acontecendo aqui?” e se vê obrigado a reformular suas hipóteses para que elas se adéquiem ao que está sendo solicitado.

Essa dinâmica interacional em que os alunos tinham mais espaço para falar e serem ouvidos foram mais observados nos momentos de correção dos exercícios didáticos. A estratégia adotada pela professora de pergunta e resposta permitia que houvesse momentos de interações com sequências interacionais com mais abertura ao diálogo em sala. A próxima sequência interacional também ocorreu em um momento de correção de um exercício de ortografia.

Sequência Interacional	Pistas de Contextualização
<p><b>123-P:</b> Necessidade de preservar as nascente e os mananciais./</p> <p><b>124-P:</b> A palavra necessidade foi colocada aqui para a gente lembrar que ela é com "c" e depois dois "s"/</p> <p><b>125-P:</b> Então nada de inventar um S a mais além daqueles dois que estão ali não, tá (?) /</p> <p><b>126-P:</b> Necessidade de preservar (...)/</p> <p><b>127-P:</b> qual detalhe da palavra preservar (?) /</p> <p><b>128- A-Mirani:</b> O S/</p> <p><b>129-P:</b> O S, isso mesmo.</p> <p><b>130- A- Aparecido:</b> Isso ai, Mirani, bingo!</p> <p><b>131-P:</b> Pronto, tá certo ali?</p> <p><b>132- As:</b> ((Certo))</p> <p><b>133- P:</b> Tá certo, gente?</p>	<p>A professora copiava no quadro as frases que ela havia ditado no exercício de treino ortográfico.</p> <p>As perguntas não eram direcionadas a nenhum aluno em específico, mas para toda a turma.</p>

**134- As: ((Tá))**

Sequência 10- Correção Exercício

No trecho **127** ao **131** visualizamos como a estrutura de *pergunta/resposta* que a professora utiliza para alcançar seu objetivo didático permite que os alunos possam intervir e introduzir seu turno de fala em sala. A participação verbal dos alunos, mesmo que regulada pela professora, torna-se mais consistente e perceptível nesta dinâmica.

Diante da análise dos vídeos podemos pontuar que os momentos de correção dos exercícios possibilitavam situações de aprendizagem mais significativas exatamente por incluir a participação dos alunos. Através da investigação das respostas corretas dos exercícios, os alunos realizavam um percurso através das tentativas de erros e acertos que forneciam dados para reflexões sobre suas dúvidas.

Outro tipo comum de interação que catalogamos como pertencente às estruturas que permitem maior participação dos alunos foi o que propõe a interpretação oral dos textos que liam. Quando aconteciam essas atividades, os diálogos tornavam-se mais simétricos e menos centrados na professora.

Demonstramos como essa estrutura interacional ocorria através da próxima sequência. A aula consistiu na leitura oral de um texto que havia sido distribuído na aula anterior. A indicação era que cada aluno lesse um parágrafo do texto e, ao término da leitura, foi pedido que os alunos dissessem o que haviam compreendido do texto e qual a opinião tinham sobre as informações que o texto trazia.

Sequência Interacional	Pista de Contextualização
<b>140-P:</b> O que é você acharam de interessante ou de importante no texto (?) /	Os alunos demonstram timidez para iniciarem a discussão.
<b>141-P:</b> E nem precisam consultar porque é o que está na sua cabeça, tá (?) /	
<b>142-P:</b> Quem quer falar (?) /	
<b>143-P:</b> O que achou de interessante ou importante ou não achou de interessante porque não concorda (?) /	
<b>144-P:</b> Qualquer idéia/	
<b>145-P:</b> De preferência sem voltar no texto, eu quero o que ficou na cabeça de vocês /	Diante do silêncio, a professora escolhe um dos alunos para iniciar a interpretação oral do texto. Ela se posiciona no centro da sala, em pé e o





<p><b>167-P:</b> Então você concorda que é fundamental essa parte (?) /</p> <p><b>168- P:</b> Quem mais (?) Vamos gente /</p> <p><b>169-P:</b> Mesmo que seja a mesma idéia, mesmo que você concorde com o seu colega, mas com certeza você vai usar palavras diferentes/</p> <p><b>170- P:</b> Vamos, Gilson, quer falar (?)/</p> <p><b>171-A-Gilson:</b> Professora, eu achei a questão aqui que ler é mais importante que estudar. Só que tinha que juntar as duas né (?)</p> <p><b>172- P:</b> Por que (?) /</p> <p><b>173-A-Gilson:</b> Ler é importante e estudar também é, uai. Essa é só minha opinião /</p> <p><b>174-P:</b> mas por que você acha que tem que ajuntar as duas (?) /</p> <p><b>175-A-Gilson:</b> porque uma faz parte da outra né. Porque as vezes você vai ler um negócio e não entende e aí não adianta nada.</p> <p><b>176-P:</b> Vai lá, Vando. Você de novo.</p> <p><b>177-A-Vando:</b> É que eu conheço uma pessoa no meu bairro que ela parou de estudar, mas ela gosta de ler muito livro, revistas, jornais, esses trem assim e ela sabe muitas coisas que muitas outras pessoas que tá na escola assim não sabem né/</p> <p><b>178-A-Maria:</b> Daí a impotância de ler né (?)/</p> <p><b>179-P:</b> Daí a importância de ler, a Maria concluiu bem /</p>	<p>O aluno não havia pedido ou demonstrado desejo de tomar a palavra, mas quando solicitado verbalmente pela professora, o aluno participa da discussão</p> <p>A aluna não havia se manifestado até então, mas quando o faz a professora legitima sua fala ao repeti-la.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sequência Interacional 11- Discussão Oral do Texto

As sequências interacionais em que se observou uma maior entre professores e alunos aconteciam depois da leitura oral dos textos. A escrita, então, tornava-se suporte para as atividades de oralidade em sala de aula, pois era através das discussões a respeito do conteúdo do texto e da compreensão dos alunos que eles se sentiam estimulados a fazer comentários sobre o que leram. A aula, ao se passar desta forma, adquiria um status de dialogia . Nesses momentos da aula os alunos conseguiam se expressar mais livremente e falar das próprias dúvidas, trazendo aspectos das

experiências e emitindo opiniões sem que tivessem suas falas enquadradas na díade *certo/errado*.

A interpretação textual realizada oralmente se constituiu, nas aulas de Língua Portuguesa, como o espaço em que os alunos se expressavam com mais desenvoltura e liberdade. Essas implicações podem advir do trabalho da professora ao sempre enfatizar que na leitura de um texto várias interpretações eram possíveis e assim *não haveria uma resposta correta* para explicar o texto, mas *diferentes interpretações sobre o mesmo assunto*<sup>32</sup>.

#### **4.1.5- Expectativas da professora em relação à fala dos alunos**

Na aula em que os alunos escrevem sobre a natureza, o meio ambiente e as consequências do aquecimento global, o contexto esperado para que a atividade transcorra da forma idealizada pela professora é de silêncio total dos alunos. Para alcançar esse objetivo, a professora anda pela sala pedindo que os alunos não conversem. As conversas entre os próprios alunos mostravam que eles estavam esclarecendo dúvidas a respeito do exercício entre eles mesmos. Isso parece irritar muito a professora, que enfatiza, em vários momentos, que escrever é uma atividade silenciosa. O que se percebe é que os alunos ainda têm muitas dúvidas sobre o quê e como escrever. Isso se torna uma dificuldade também para a professora, pois, na proposta de escrita, não são discutidas as condições de produção do texto, e isso implicou que os alunos buscassem entre seus pares idéias e esclarecimentos a respeito da atividade proposta. Pode-se afirmar que em nenhum momento a professora enfatizou qual seria o leitor daquele texto ou qual deveria ser o gênero textual trabalhado. A escrita teria valor somente pelo ato de escrever, mas não função social do texto.

Os conflitos em sala de aula não partiam somente do “comportamento” dos alunos diante das atividades propostas. Os temas dos assuntos que poderiam ou não entrar em discussão em sala também eram motivo para a configuração do que seria ou não permitido dizer em sala.

No trecho a seguir a professora solicitava aos alunos que interpretassem oralmente o texto que haviam lido e respondessem às perguntas que ela fazia aos alunos. O tema da aula era desmatamento, meio ambiente e aquecimento global. A discussão que o texto suscitava era a respeito das dores causadas às árvores quando elas

---

<sup>32</sup> Caderno de Campo - 18/05/2010.

eram cortadas. A pergunta do aluno, então, remete a uma situação vivenciada por ele, mas a uma situação que não apresenta nenhuma comprovação científica.

Observe diálogo abaixo:

Sequência Interacional	Pista de Contextualização
<p><b>160-A-Marcos:</b> Professora, e a árvore tem sentimento, não tem (?) /</p> <p><b>161-P:</b> Pois é, isso aí é que eu iria questionar na (...) []</p> <p><b>162-A-Marcos:</b> Porque depois que a minha avó passou dessa pra melhor tanta árvore morreu lá, aonde que eu moro /</p> <p><b>163-P e As:</b> ((risadas))</p> <p><b>164-A-Marcos:</b> É sério (...)/</p> <p><b>165-A-Marcos:</b> as bananeira/</p> <p><b>166-A-Marcos:</b> Ó é sério... A senhora não acredita, não (?) /</p> <p><b>167- P:</b> Não foi falta (...)</p> <p><b>168- P:</b> não era ela que cuidava (?) /</p> <p><b>169- A- José:</b> Né não, fêssora/</p> <p><b>170-A-Marcos:</b> Continuou do mesmo jeito, ela não cuidava não.</p> <p><b>171- P:</b> sei não/</p> <p><b>172- A- José:</b> Ah para /</p> <p><b>173- P:</b> Mas isso aí é uma questão que não é pra gente discutir não.</p> <p><b>174-A-Marcos:</b> Ah, mas não tem a ver, não?</p> <p><b>175-P:</b> Vamos continuar na aula.</p>	<p>A pergunta situava-se no contexto do texto lido, que afirmava que a árvore sentia dor ao ser cortada.</p> <p>A turma e a professora acham graça da fala do aluno.</p> <p>A professora ainda mantém um posicionamento irônico quanto à fala do aluno.</p> <p>A professora se aproxima do quadro e volta a escrever a correção do exercício.</p>

Sequência 12 – Conhecimento cultural do aluno

A aparente inadequação não diz respeito somente à cultura escolar, mas também ao fato de a escola ter como objetivo pretendido promover raciocínios lógicos e científicos, e de certa forma censurar leituras mais pessoais dos textos. Quando o aluno afirma que as árvores sentiram falta da sua avó, a professora questiona a opinião apresentada e também não abre espaço para a discussão porque o que se argumenta não poderia ser considerado científico.

O processo de aprendizagem envolve, além do aprendizado de ser aluno, também a pertinência do que pode ser dito em sala de aula. Pressupõe-se que, na escola, o modo de abordar os conteúdos dependa da apropriação de um discurso científico. Os conhecimentos e as hipóteses dos alunos são muitas vezes contestados por não apresentarem essa validade científica.

Entendemos que não validar as idéias que os alunos trazem para a sala envolva mais do que a intenção de ensinar conteúdos acadêmicos. Ensina-se com os silêncios, com a não resposta, com a correção da fala do aluno, ensinam-se comportamentos que são esperados.

Outro exemplo de não resposta às falas que os alunos apresentam pode ser percebido no trecho a seguir:

Sequência Interacional	Pistas de Contextualização
<p><b>40-P:</b> E o exercício de classificação das palavras quanto à tonicidade (?) /</p> <p><b>41-P:</b> Me dêem notícia /</p> <p><b>42-A-Maria:</b> Corrigiu nenhum, professora /</p> <p><b>43-A-Mirani:</b> Você corrigiu o primeiro e parou no comunicado</p> <p><b>44-P:</b> Nenhum, nada nada (?) /</p> <p><b>45-A-Mirani:</b> Estamos no comunicado (...) /</p> <p><b>46-P:</b> Porque na aula passada o que eu anotei aqui (...) /</p> <p><b>47-A-Mirani:</b> Estamos no comunicado, professora</p> <p><b>48-P:</b> A gente discutiu a questão de estética da redação(...)</p> <p><b>49-P:</b> Só isso (?) /</p>	<p>Havia poucos alunos na sala. Professora começa a aula indagando a respeito de onde havia parado na correção dos exercícios iniciada anteriormente.</p> <p>A professora está em pé, no centro da sala, e a aluna que a informa sobre o exercício já realizado encontra-se na sua frente. Mesmo assim a professora parece não ouvir o que ela afirma.</p>

<p><b>50-P:</b> Não é possível que a gente tenha feito só isso. Bom, então vamos pegar / []</p> <p><b>51-A-Mirani:</b> Corrigiu, professora, tô falando /</p> <p><b>52-A-Edna:</b> Corrigiu a questão da estética, aí você falou do evento de quinta feira, falou sobre as trocas do livro também e depois começou a corrigir /</p> <p><b>53-P:</b> Tá, nós começamos a corrigir o primeiro (?) /</p> <p><b>54-A-Maria:</b> Parou numa letrinha aí /</p> <p><b>55-A-Edna:</b> Foi no comunicado /</p> <p><b>56-A-Mirani:</b> Ai, eu tô cansada de falar e ela não me escutar. Que saco /</p> <p><b>57-P:</b> Calma, Mirani, calma /</p>	<p>A aluna aumenta o volume da voz e sobrepõe sua fala a da professora.</p> <p>A aluna fala para a colega do lado, mas a sua fala é audível para toda a sala.</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Sequência 13 – A voz do aluno

Esse episódio torna-se importante pelo que evidencia das formas pouco legitimadas de dizer do aluno na sala de aula. Uma das alunas em questão, Edna, é uma aluna antiga na escola e conhecida dos professores. No começo das minhas observações pude perceber que o papel desempenhado por ela no contexto de sala de aula era expressivo por constituir um ponto de referência para os professores; por sua atitude sempre presente e empenhada nas aulas. Por problemas pessoais, na época da pesquisa, ela ficou afastada da sala de aula por um mês. Porém, quando voltou ainda era percebida como uma figura de referência para os professores. Todos os professores a consultavam para saber o que havia sido feito na última aula e o que havia ficado para ser feito na aula seguinte.

A aluna Edna é chefe de enfermagem de um hospital em Belo Horizonte e, por isso, me disse estar acostumada a falar em público, com os médicos e no seu trabalho. Isso é perceptível por sua facilidade em se expressar aproximando da forma culta da linguagem padrão. (Caderno de campo- 10/03/2009).

Por essa combinação de elementos, ela também foi escolhida, em assembléia que contou com a votação dos alunos, professores e coordenadores, para ser uma das representantes discentes nas reuniões do colegiado. Porém, observei que isso

trouxe para a sala certa insatisfação entre os colegas, que já haviam demonstrado preocupação pelos professores ouvirem somente a Edna.

Podemos nos perguntar quais são as características ou motivos para que os professores elejam determinados alunos como referência em sua aula? Qual a imagem que esse aluno constrói, dentro do contexto de aula, que o legitima como passível de ser ouvido e ter o lugar de fala distinto dos outros alunos?

De uma forma mais ou menos explícita, no interior da turma, determinados comportamentos, atitudes e regras tornam-se mais valorizados do que outros. O aluno passa a regular o seu desempenho em função dos mecanismos de seleção do que é objeto. Neste ponto podemos afirmar que esse mecanismo de seleção se refere às formas discursivas que os alunos se inserem: modos de falar, de se pronunciar e de se portar linguisticamente nas aulas.

## INDICAÇÕES FINAIS

Ao término dessa Dissertação, pôde-se perceber que o processo da análise e o processo do recorte dos dados indicaram que, por mais que se almejasse aprofundar nas implicações que os processos interacionais têm em sala de aula, ainda restariam questões significativas a serem estudadas. A pesquisa chega ao final, assim, evidenciando mais suas perguntas do que suas inúmeras e possíveis respostas.

O primeiro desafio enfrentado no percurso da pesquisa deu-se diante do redimensionamento das questões teóricas que seriam foco de investigação. O projeto inicial, que era o de investigar de quais formas a oralidade poderia se configurar como objeto de ensino na EJA, foi modificado devido a não observação de trabalhos pedagógicos consistentes com a modalidade oral da língua. Ao longo de toda a minha permanência em campo houve somente uma aula que se configurou com aquela que apresentou o exercício didático da oralidade. Apesar de não ter sido descrita na Dissertação, por opção teórica e metodológica, essa aula serviu como indicação das dificuldades enfrentadas pelos professores com atividades especificamente orais; como contar fatos do cotidiano, contar histórias, descrever acontecimentos, debate, entre outros.

Diante das discussões realizadas no **Capítulo 1** e da revisão bibliográfica acerca das pesquisas que apresentaram como tema de estudo a oralidade em sala, pôde-se concluir que ainda há o distanciamento das discussões acadêmicas neste contexto, implicando, ainda que de maneira indireta, em uma possível consolidação da oralidade no cotidiano escolar. No âmbito teórico, inferiu-se sobre a importância do investimento que o professor deveria realizar no diálogo e na interação como instrumentos de aprendizagem e construção do próprio conhecimento, para os alunos da EJA. Assinalamos que os conhecimentos linguísticos, sociais e culturais que os alunos trazem para a sala de aula deveriam ser aproveitados pelos professores como fonte de construção e constituição de uma aprendizagem mais significativa. (FREIRE 1984, 2002; GOULART, 2006; MARCUSCHI, 2003; SCHNEUWLY, 2004).

Mesmo com a (re)definição do objeto de estudo, faz-se importante ressaltar que o projeto de compreender os significados e as implicações que a fala, os silêncios e os discursos podem adquirir em uma turma de EJA não foi abandonado. Caracterizar as interações orais em EJA, diante de tal imprevisto, tornou-se mais instigante, visto



constatarmos a ausência de atividades didáticas que objetivassem trabalhar a linguagem oral.

Assim, e diante da necessária modificação já citada, o objetivo principal da análise dos processos interacionais em sala de aula foi elucidar os mecanismos com que os sujeitos se configuram como *atores sociais* – professor, alunos, diretores, disciplinário – dentro da *cena* enunciativa escolar. Tentou-se descrever de quais formas que a escola – uma esfera institucional com regras, rituais e gêneros discursivos próprios – se configura como arena de conflitos, debates, cooperação e negociação de significados e de aprendizagens.

A primeira premissa da pesquisa traduziu-se diante das noções de linguagem e sujeito com a qual trabalhei: compreender o humano como ser inacabado e incompleto, que se constrói pela/na linguagem, implica admitir que é através da interação com o outro que a existência humana se realiza. Assim, as imagens e identidades do *eu* não são fixas e intrínsecas, mas sociais e de natureza dialógica.

A descrição e a análise das sequências interacionais que aconteceram no evento aula elucidaram os processos pelos quais entram em *cena* os papéis sociais do professor e do aluno. As sequências interacionais descritas, de acordo com as categorias de análise estabelecidas no **Capítulo 4**, podem funcionar como pistas de compreensão sobre as práticas dialógicas que se configuram no ambiente escolar. As categorias de análise que foram estruturadas se resumiram nas funções mais comuns observadas. Desta forma, dividimos as interações em: i) falas dos alunos que não são consideradas pela professora; ii) significados do silêncio do professor; iii) adequação das falas dos alunos à cultura escolar; iv) falas dos alunos aproveitadas na exposição didática do professor; v) expectativas da professora em relação à fala dos alunos.

Essa divisão representou a escolha de um recorte possível diante do enorme leque de possibilidades em que se poderia trabalhar com os dados coletados. Porém, ao longo das análises, ficou nítido que as interações relacionavam entre si, formando um complexo conjunto de regras institucionais, de construção de identidades sociais, de situações de aprendizagem e de construção de conhecimento. As análises demonstraram enquadres semelhantes que tiveram um aspecto em comum: a assimetria das relações entre professor e aluno. Em todas as sequências descritas houve o domínio da fala das professoras de um lado; a participação ativa de um pequeno grupo específico de alunos; e a posição não participante da maioria dos alunos.

Na dinâmica discursiva em sala de aula, o aluno desempenha o papel social de sujeito regulado, de aprendiz e receptor de informações. Diante do quadro teórico que se procurou estabelecer no **Capítulo 2**, explicitamos que as identidades dos sujeitos são construídas dialogicamente, mediante o contexto em que se inserem e os objetivos, conscientes ou não, que se visam alcançar. Desta forma, se há um sujeito regulado, há um sujeito com o poder de regular e com função de ensinar e transmitir: o professor.

Em nossas análises o professor surge como peça chave para compreensão das interações na sala de aula. Descrever como as atuações do professor podem influenciar a dinâmica discursiva em sala de aula nos aproxima da possibilidade de se compreender como os alunos constroem sua própria aprendizagem e o seu modo de ser aluno. Os jovens e adultos, diferentemente das crianças e dos alunos da escola regular de ensino, são marcados por uma trajetória escolar de evasão e repetência, e quando retornam para a sala de aula, o fazem por escolha consciente. Esses sujeitos chegam à sala de aula trazendo trajetórias de vida já consolidadas: já estão inseridos na vida social e adaptados às esferas privadas e públicas da vida cotidiana. Todavia, quando retornam à escola são, na maioria das vezes, tratados como desprovidos de um saber que já *deveriam* ter adquirido.

Concluindo nossas reflexões, podemos afirmar que as análises apontaram para as seguintes questões que enfatizamos como mais pertinentes aos processos de aprendizagem no contexto da Educação de Jovens e Adultos: as interações que ocorrem em sala de aula determinam quais os papéis sociais que os atores irão assumir; há a figura do professor que, em um intenso processo de negociação discursiva, estabelece as regras e padrões de comportamento esperados para aquela instituição; nas interações cotidianas é que se configuram, em todos os instantes, os diversos papéis e identidades sociais dos agentes envolvidos nas interações orais face-a-face. Assim, há o bom aluno, aquele que é chamado a participar, a corrigir as atividades publicamente, a falar em sala de aula. Há o aluno que não corresponde às expectativas da cultura escolar, por não dominar o padrão formal da linguagem ou não se enquadrar nas regras de tomada de turno de fala e *atropelar* a fala do professor. Há alunos que, mesmo em silêncio, transgridem as regras de comportamento escolar; chegando atrasado, utilizando o celular em sala de aula ou não realizando as atividades propostas pelo professor. As identidades sociais e discursivas são estabelecidas nas interações orais face-a-face decorrentes do cotidiano escolar.

Diante das análises apresentadas percebeu-se, portanto, que as práticas interacionais, além de definirem a emergência ou não das situações de aprendizagem e as possibilidades de interação do sujeito com o meio escolar, corroboraram para a legitimação das relações de poder envolvendo práticas de controle do professor. Assim, a cultura veiculada pela instituição escolar perpassa a preocupação marcante em controlar as atitudes dos alunos, suas falas e suas contribuições em aula.

Ao definirmos a Educação de Jovens e Adultos como o campo de pesquisa, a intenção era compreender como as dinâmicas interacionais implicavam sobre a aprendizagem dos adultos e suas especificidades culturais e sociais. Alunos jovens e adultos são sujeitos que, por alguma razão ou necessidade, abandonaram seus estudos durante determinado tempo e, por escolha própria, voltam à escola para concluir essa etapa. Os motivos que levaram cada aluno a interromperem sua trajetória educacional são diversos e não foram analisados nesta pesquisa, mas pode-se afirmar que, ao retomarem a escola, trazem consigo suas histórias de vida: aspectos culturais, relações no mundo do trabalho, histórias familiares e conhecimentos e experiências adquiridas ao longo de suas vivências. Analisa-se, então, o ensino destes estudantes. O ensino da EJA precisa se voltar aos sujeitos, além da perspectiva da evasão e carência educacional, mas para um processo de aprendizado que valorize a realidade e as formas de aprender de cada um.

A aula é um processo interacional. As atitudes do professor podem, no entanto, contribuir para estabelecer em maior ou menor grau a dialogia na dinâmica interacional. A interação não é somente o meio em que os processos de aprendizagem se constituem, mas objeto de aprendizagem, de reflexão metalingüística. Ao término do trabalho, concordamos com Geraldi (1995), ao afirmarmos que a aprendizagem escolar se processa em como ser aluno; aspectos sobre como se portar, o que dizer, quando silenciar, como falar e o que falar habilitam os sujeitos a construir suas identidades como estudantes e se inserirem na esfera escolar.

Ao se restringir a participação dos alunos incluindo-os nos moldes estruturais de organização das atividades em sala, delimita-se as possibilidades de diálogo e de criação em sala de aula.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M.B.M. A relevância dos critérios prosódicos e semânticos na elaboração de hipóteses sobre segmentação na escrita inicial. *Boletim da Abralin*, v. 11, p. 203-17, 1991.

ABAURRE, M. B. O que revelam os textos espontâneos sobre a representação que faz a criança do objeto escrito? In.: KATO, Mary (org.). *A concepção da escrita pela criança*. 2 ed. Campinas, Pontes, 1992, p. 135-42.

ANDRE, M. E. Tendências atuais da pesquisa na escola. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 18, n. 43, 1997.

ANDRE, M. E. *Etnografia da prática escolar*. 11. Ed. , Campinas: Papirus, 2004

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BELINTANE, Claudemir. Linguagem oral na escola em tempo de redes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 53-65, Jan./Jun. 2000.

BELO HORIZONTE. *Parecer N° 093/02*. Secretaria Municipal de Educação. Câmara de Política Pedagógica. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. Aprovado em 07 nov. 2002.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2004.

CASTILHO. Ataliba Texeira de. *A língua falada no Ensino de Português*. São Paulo. Contexto, 1998.

DOLZ; SCHENEUWLY, B. Os Gêneros escolares - das prática de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, Local de Publicação da Revista, v. , n. , Maio/Agosto 1997.

ERICKSON, F. *School Literacy, Reasoning, and Civility: an anthropologist's perspective*. *Review of Educational Research*, v.54, n.4, p.525-546. Winter, 1984.

EZPELETA, J.;ROCKELL, E. *Pesquisa participante*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FARACO, C.A. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, A.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. *O interacionismo sociodiscursivo*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007

FÁVERO, L. L. et al. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino da língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*. Vol. 4, n. 1, p. 66-80, jan/abr 2006.

GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 252 p.

GERALDI, João Wanderley. A linguagem em Paulo Freire. *Educação, Sociedade & Cultura*, Revista do Centro de Investigação e Intervenção educativas da Faculdade de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Afrontamento, n. 23, dez. 2005, p. 7-20.

GERALDI, João W. Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. O encontro que não houve in. Norma Sandra de Almeida Ferreira (org) *Leitura: um cons/certo*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 2003.

GOFFMAN, E. *Frame Analysis*. New York: Haper & Row, 1974.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*, Petrópolis, Vozes, 1975.

GOFFMAN, E. *Forms of talk*. Philadelphia: University PennsylvaniaPress, 1981.

GOFFMAN, E. *A situação negligenciada*. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.) *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.13-20.

GOODY, J., WATT, I. The Consequences of literacy. *Comparative Studies in Society and History*, v. 5, n. 3., p.304-345, 1963.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*. V.11, n. 33, set/dez, 2006

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; CASTANHEIRA, M. L. *Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social*. Revista Portuguesa de Educação, v. 20, p.07-36, 2007.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos (org.); MACHADO, Anna Rachel (org.); COUTINHO, M. A. C. D. (org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

GUMPERZ, J. *Language and social identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982a.

GUMPERZ, J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982b. 225p.

GUMPERZ, J. *A Sociolingüística Interacional no estudo da escolarização*. In: COOK-

GUMPERZ, J. (Org.) *A construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GUMPERZ, J. *Convenções de Contextualização*. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p.149-182.

HAVELOCK, E. *Preface to Plato*. Cambridge: Havard University Press, 1963.

HAVELOCK, E. Equação oralidade-cultura: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (org.) *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. p. 17-34.

DIXON, C. N; GREEN, J. L.; ZAHARLICK, A. Ethnography as a logic of inquiry. In: FLOOD, J.; LAPP, D.; SQUIRE, J.; JENSEN, J. (orgs.). *Research in the Teaching of the English Language Arts*. Nahwan, N. J: Lawrence Erlbaum Associates (LEA), 2001. p. 201-224.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 267-291, Jul./Dez. 2001.

KLEIMAN, Angela B. (org). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

Koch, I.G.V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

LAPLANE, Adriana Friszman de. *Interação e silêncio na sala de aula*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000

LÉVY-STRAUSS, C. *O Pensamento selvagem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1989

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. 2ª ed., São Paulo: ÁTICA, 1991

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.) *Investigando a Relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002a.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, Carla. A indeterminação do significado nos estudos sóciopragmáticos: divergências teórico-metodológicas. *D.E.L.T.A. Revista de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*. PUC-SP, 18:1, 2002, p. 87-116.

MATÊNCIO, M.L.M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/aluno*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MCLUHAN, M. *A Galáxia de Gutenberg*. São Paulo: Editora Nacional, 1962.

MORATO, E. Interação e silêncio na sala de aula: o silêncio como veiculador de sentido e interação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 77, Dec. 2001.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M. (org.) *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras/ABL; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

OLSON, David R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Trad. Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1996.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michael Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-161.

POSSENTI, S. Sobre discurso e texto: imagem e/de constituição. *Sobre a estruturação do discurso*. UNICAMP/IEL, 1981.

RIBEIRO, B.; PEREIRA, M.G. D. (2002) A noção de contexto na análise do discurso. *Veredas* v. 6, n.2, p. 49-68, jul./dez.

ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane. A teoria dos gêneros em Bakhtin: Construindo uma perspectiva enunciativa para o ensino de compreensão e produção de textos na escola. In: B. Brait (Org.) *Estudos Enunciativos no Brasil – História e Perspectivas*, pp.163-186. Campinas: Pontes, 2001.

ROJO, R. H. R.; SCHNEUWLY, B.; As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. *Linguagem em (Dis)curso*, Santa Catarina, v. 6, pp.1-28, 2006.

SCHIFFRIN, D. Interactional Sociolinguistics. In: D. SHIFFRIN. *Approaches to discourse*. UK, USA: Blackwell, 1994. p.97-136

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Leôncio; VENANCIO, Ana Rosa. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 29, 2007 .

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 5-16, 1999.

SCHNEUWLY, B. (2004). Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004a

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.