



Professor e alunos na relação entre as tarefas acadêmicas e social em uma aula de Língua Portuguesa

*Edmilson Luiz Rafael**

Introdução

Considerando a pressão em se fazer cumprir o currículo escolar normalmente sofrida pelo professor de nível médio, sabemos que, de modo geral, ele tem como principal preocupação repassar um conteúdo exigido pela escola. No caso de aulas de língua portuguesa, esse conteúdo é freqüentemente aquele veiculado por livros e manuais didáticos, fundamentado em conhecimentos advindos da Lingüística Teórica ou da Gramática Tradicional.

Tal conhecimento representa uma cultura altamente especializada, de propriedade de um grupo social elevado e, portanto, nem sempre correspondente à cultura do grupo social a que pertencem professor e alunos (Kleiman, Cavalcanti & Bortoni, 1993). Estamos considerando, assim, que, nesse caso, a relação de professor e alunos com o conteúdo se caracteriza por ser conflituosa, na medida em que se confrontam duas culturas diferentes e que apenas uma delas (a que representa o livro ou manual didático) é privilegiada e sobreposta. O resultado tem sido, conforme mostram as mesmas autoras acima, a resistência dos alunos de classe pobre a tudo quanto representa a escola.

Em conseqüência, sendo o professor o legítimo representante da cultura especializada, ele assumirá na sala de aula a posição de falante detentor do monopólio da fala e da distribuição de turnos aos alunos. A assimetria, portanto, é a característica principal desse tipo de situação social.

* Professor de Lingüística da UFPB – Campus II.

Nesse caso, as falas dos alunos tendem a ser curtas e pré-determinadas pelo professor, uma vez que a preocupação central está no “conteúdo”, na tarefa acadêmica.

Pretendemos, então, observar essa questão na condução de uma aula de língua portuguesa em que a professora tinha tomado como referência informações teóricas da Lingüística para estudo do assunto “coesão textual”. Especificamente, observaremos como se caracteriza a interação, a partir da relação entre a tarefa acadêmica proposta pela professora e a participação dos alunos.

2. Caracterização do evento-aula: uma visão geral

Pretendemos nesse item apresentar algumas noções teóricas sobre o evento-aula, as quais nos ajudarão no entendimento da discussão que nos propomos realizar neste trabalho.

O estudo do discurso de sala de aula é, sem dúvida, o estudo de um sistema de comunicação ambientado em um espaço social (Cazden, 1988). Tal sistema de comunicação se realiza tendo sempre em mira o objetivo escolar central, qual seja a aprendizagem. Por essa razão, a língua falada é, segundo Cazden (op. cit.), o meio pelo qual o ensino acontece e os alunos podem demonstrar ao professor o que aprenderam. O professor ainda tem que controlar toda a fala que acontece em sala de aula e cuidar para que a identidade dos participantes seja respeitada. Isso coloca, portanto, o professor diante de três preocupações: repassar um conteúdo; promover o relacionamento entre ele e os alunos e entre os próprios alunos; preservar a identidade dele e dos alunos.

Essas três preocupações podem ser pensadas conforme o que Erickson (1982) apresenta como caracterização da sala de aula como ambiente de aprendizagem. Segundo Erickson, o engajamento entre professor e alunos na sala de aula ocorre pela utilização, tanto por parte dos alunos quanto do professor, de dois tipos de conhecimento: conhecimento da estrutura da tarefa acadêmica e conhecimento da estrutura da participação social.

A estrutura da tarefa acadêmica diz respeito ao conjunto de regras geradas pela lógica do sequenciamento do conteúdo da aula. Em qualquer

aula, cada sequência será reconhecida pela tarefa a ser desenvolvida naquele momento.

A estrutura de participação social diz respeito ao conjunto de obrigações geradas pela distribuição de direitos e deveres interacionais dos vários participantes na interação. Pergunta e resposta, por exemplo, em uma aula, vão criando expectativas e lacunas que serão preenchidas pelos próprios pares interacionais no decorrer do discurso.

A realização dessas estruturas dá-se não de forma absolutamente previsível, já que acontecem em um ambiente social, no sentido de que todas as ações desenvolvidas levam sempre em conta (ou ocorrem por causa de) as ações dos outros. Em virtude disso é que precisamos considerar qualquer interação social como um “encontro” (Goffman, apud Erickson, op. cit.); uma situação casual, única; com “vida própria”, mesmo recebendo influências do mundo exterior.

Nos encontros sociais, como as aulas, as ações dos participantes são articuladas de duas maneiras: (a) recíproca/seqüencialmente - os pares pergunta-resposta, por exemplo, em que a pergunta feita por um dos participantes obriga uma resposta do outro na próxima lacuna sucessiva na conversa; (b) complementar/simultaneamente - as reações-respostas do ouvinte como acenos de aceitação que podem ocorrer no mesmo momento da fala do outro. (Erickson, op. cit.).

Em tais situações diversos tipos de orientações são dados aos parceiros na interação. São as chamadas pistas de contextualização (Gumperz, 1982), que são recursos presentes na estrutura de fala pelos quais a intenção comunicativa e forma de interpretação são sinalizadas. Funcionam nesse sentido desde uma pergunta, uma frase inteira até meios paralingüísticos e não verbais. Uma pergunta, por exemplo, tanto sinaliza prospectivamente a ocorrência de uma lacuna a ser preenchida por uma resposta quanto retrospectivamente a necessidade de interpretar ou relembrar algo já dito.

Como a realização das tarefas acadêmica e social são mutuamente constitutivas, uma não acontece sem a outra. Lembra Erickson (op. cit.) a importância dessa sinalização por parte dos parceiros interacionais para apontar um ao outro as lacunas que serão abertas. Isso ajudará, por exemplo, no caso de aulas, o aluno a perceber que uma determinada tarefa acadêmica já se realizou e que outra se inicia. Quanto ao professor,

é importante ter controle do tempo de espera por uma resposta de um aluno através dos sinais que esse mesmo aluno pode fornecer, como hesitações na fala, mudança postural, desvio de olhar. Isso pode indicar, por exemplo, que o aluno ainda está processando a resposta.

Em razão disso tudo, podemos pensar uma aula como um ambiente complicado. Erros e hesitações pelos alunos são rotineiros, já que eles são aprendizes. Em consequência, faz-se necessário que o professor realize ajustes nas tarefas acadêmica e social. É comum, então, que do ponto de vista acadêmico, se inicie pelas atividades mais simples. Permitir que os alunos conversem entre si sobre as questões de aula pode ser mais proveitoso em uma determinada situação do que manter uma estrutura de participação do tipo Iniciação-resposta-avaliação, em que todo o poder de falante primário está no professor. Permitir que todos os alunos respondam ao invés de um aluno sozinho, ou, ainda, (re)discutir uma resposta inadequada do aluno ao invés de simplesmente procurar a resposta “certa” com outro aluno são possibilidades de ajustes, entre vários outros, que vão criando o que Erickson (op. cit.) denomina de “improvisação”. Esses desvios de uma forma padrão de aula não devem ser pensados como erros ocasionais, mas como adaptações para as exigências do momento, como ações que fazem sentido em um momento específico.

3. O contexto da aula

A aula, em análise neste trabalho, foi ministrada por uma professora graduada em Letras, realizada numa escola pública de uma cidade do interior do estado da Paraíba, no segundo semestre letivo de 1995, no turno da manhã. A turma era composta por 30 alunos adolescentes, na 2ª série do ensino médio. Todos os alunos e a professora eram residentes na cidade. Os alunos e a professora pertenciam à classe social baixa, filhos de pequenos comerciantes, funcionários públicos, prestadores de serviços (como encanadores, sem escolarização), pequenos agricultores etc.

A aula faz parte de um conjunto maior de aulas sobre “produção escrita”. Em duas aulas anteriores à que estamos analisando neste

trabalho, a professora estudou com os alunos em sala de aula os assuntos “dissertação”, “argumentação” e “coesão textual” (cf. (b) a seguir). Os procedimentos de aula seguiram sempre o mesmo percurso, qual seja (1) exposição oral de pontos teóricos sobre os assuntos; (2) identificação de elementos lingüísticos em textos dissertativos escritos, seguindo a classificação em “provas”, “argumentos”, “elementos de coesão” e “operadores argumentativos”. De forma geral, a tarefa acadêmica mais relevante nessas aulas era a de identificar e classificar itens lingüísticos.

Para a condução da aula que estamos analisando, a professora escolheu um poema para realizar com os alunos o mesmo trabalho feito com os textos dissertativos das aulas anteriores, justificando assim:

(a)

28 *P: agora...vejam só...a gente já viu essa questão dos operadores de argumentação*

29 *no texto em prosa...a gente não viu em poesia((copia o poema no quadro))*

30 *ai vocês têm esse texto aqui...Retrato...de Cecília Meireles*

31 *a gente pode dizer que ela utilizou operadores de argumentação aqui?*

32 *os elementos de coesão? onde é que eles estão?*

Para a preparação teórica e prática dessas aulas, a professora nos informou que não utilizava livros didáticos, até porque não tinha livro didático na escola. Segundo a professora, ela se utilizava das leituras realizadas na universidade e das orientações recebidas durante a graduação. Por essa razão, estamos entendendo que a professora tenha utilizado como referência para sua aula a teoria lingüística sobre “coesão textual” proposta por Koch (1989). Inclusive, o livro “A Coesão Textual” (Koch, 1989) fez parte, conforme depoimento da professora, das leituras obrigatórias de disciplinas cursadas durante a graduação.

Já no início da aula fica evidente o assunto de que a professora iria tratar. Observemos:

(b)

- 01 P *o que é que vocês lembram dos operadores de argumentação?*
02 *já faz umas três aulas que a gente tá nisso aqui*
03 *pra que é que serve os operadores argumentativos?*
04 *já faz umas três aulas...que a gente viu...já copiou já fez*
exercícios aqui
05 *sempre operadores de argumentação...operadores*
argumentativos
06 *que lembram que...os conectivos...de coesão...tão lembrados?*
07 *o que é coesão...também...a coesão textual*

Notemos que o conteúdo da aula começou a ser enunciado já na linha 01 (“os operadores de argumentação”), o que é reforçado nas linhas 03 e 05. Nas linhas 06 e 07 a professora enunciou outros termos, “conectivos de coesão” e “coesão textual”, criando, assim, um esquema conceitual que seria responsável pelo sequenciamento temático de sua aula: a relação entre “operadores de argumentação”, “conectivos de coesão” e “coesão textual”.

O poema utilizado pela professora (cf. linha 30 em (a)) para o trabalho de identificação e classificação de itens lingüísticos como “elementos de coesão” e “operadores argumentativos” foi “Retrato” de Cecília Meireles (1963):

RETRATO

*Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.*

*Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.*

*Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
- em que espelho ficou perdida
a minha face?*

A professora começou a aula lembrando os tópicos vistos em aulas anteriores sobre o conteúdo (conforme vimos em **(a)**). Em seguida, copiou o poema no quadro negro e pediu para que os alunos o copiassem no caderno. O passo seguinte, que dura mais de 80% da aula, destinou-se à tarefa acadêmica central da aula: a identificação de itens lingüísticos no poema que funcionassem como “elementos de coesão” e/ou “operadores argumentativos”. De forma geral, como veremos mais detidamente na análise, essa tarefa é desenvolvida seguindo o modelo I-R-A (iniciação- resposta- avaliação). Em suma, dada a tarefa acadêmica, a aula formalmente teria o seguinte movimento:

Iniciação: pedido da professora para que os alunos identificassem itens lingüísticos no poema e os classificassem em “elementos de coesão” e/ou “operadores de argumentação”;

Resposta: expressão verbal dos alunos da identificação e classificação

Avaliação: expressão verbal da professora de avaliação das respostas

4. A relação entre o conteúdo da aula e o texto teórico de referência

Para que possamos perceber a condução da tarefa acadêmica pela professora dentro do assunto de aula, faz-se necessário observarmos como esse assunto aparece no texto de referência e na exposição da professora.

Para Koch (1989), temos duas maneiras de estabelecimento de coesão entre itens lingüísticos na superfície textual. Uma é a referenciação e a outra é a sequencialização. Os operadores argumentativos se incluem exatamente nesta segunda maneira, porque são itens lingüísticos que encadeiam enunciados, determinando a orientação argumentativa dos enunciados encadeados. Assim, em

-Nesse feriado não viajei nem fui ao cinema

o operador argumentativo “nem” encadeia os dois argumentos (“não viajei” e “(não) fui ao cinema”), orientando-os para uma mesma conclusão, como “fiquei em casa” ou “não aproveitei o feriado”. Essa é, portanto, uma informação essencial sobre operadores argumentativos que deveria estar presente na aula da professora.

Na verdade, de acordo com Koch, temos em uma escala de abrangência o seguinte: os “operadores argumentativos” são um tipo de “seqüenciadores” (também chamados no mesmo texto de referência de “conectores”) e estes, por sua vez, são “elementos de coesão textual”. Daí, podemos considerar que os “operadores argumentativos” podem funcionar como “elementos de coesão”.

Como já observamos em um trabalho anterior de análise dessa mesma aula (RAFAEL, 1997), a professora toma do texto apenas a última informação da escala de abrangência referida no parágrafo anterior, ou seja, a informação de que “os operadores argumentativos podem funcionar como elementos de coesão”. Essa generalização foi a única informação do texto de referência explicitada durante toda a aula, tendo como recurso a referenciação direta aos termos da teoria. A professora toma alguns termos e expressões do texto de referência, como *elemento de coesão*, *relação de sentido*, *conec(tor)(tivo)*, *estabelec(er)(imento)*, *operador argumentativo*, que são jogados na exposição oral como se a mera presença dos termos fosse suficiente para evocar todo o conhecimento necessário ao entendimento do que seja um “operador argumentativo”, um “conector” ou um “elemento de coesão”. Observemos os trechos de aula abaixo como exemplos das situações em que ocorre esse fato:

(c)

19 P *o que vai dar sentido à redação da gente... à redação da gente e à dissertação*

20 *vai ser os elementos de coesão...tão lembrados qual é a função?*

21 *((a professora exemplifica no quadro))oh...digamos que aqui você tem um traço*

22 *aqui você tem uma barra...no meio...vai ficar isso aqui*

23 *que é o elemento que vai ligar uma idéia a outra*

24 *e vai estabelecer a relação de sentido*

(d)

94 P *porque a gente viu que o conectivo...ele seria acima de tudo*
95 *de ligação...estabelecendo o que? uma relação de sentido*
96 *uma relação de sentido...que...com elemento...com outro da*
frase

(.....)

100 *então que que a gente pode dizer desses operadores*

101 *primeiro...que eles nos servem de reforço*

102 *e depois...eles servem como o que? a ligação de sentido*

A referenciação terminológica, portanto, permite apenas explicitar os “termos” (“elementos de coesão”, “relação de sentido”, “conectivo” e “operadores”) enquanto itens lexicais soltos. O resultado disso é que, como vemos em (c) e (d), “operadores” são colocados no mesmo nível conceitual de “elementos de coesão” ou de “conectores”. Já no texto de referência, conforme vimos acima, trata-se de noções complementares, mas não equivalentes. É claro que a implicitação dessa relação pode ser percebida porque a conhecemos do texto de referência. Como não tivemos acesso às aulas de redação posteriores a essa aula que estamos analisando, não podemos afirmar que essa implicitude seja reconhecida e entendida por eles. No entanto, o jogo parece ser aceito, já que as respostas dos alunos apenas reafirmam a terminologia utilizada pela professora, como veremos adiante na análise deste trabalho.

5. A relação entre as tarefas acadêmica e social na aula

Tomando a aula como um todo, podemos observar que a assimetria de papéis nos pares de pergunta-resposta é marcante na relação entre professora e alunos. Não há qualquer caso de interrupção ou pedido de turno pelos alunos. Todas as vezes que qualquer aluno fala são respostas às perguntas dirigidas pela professora, seguindo o modelo I-R-A, como verificamos em (e) a seguir. Vale salientar que apenas cinco dos trinta alunos da turma expressam respostas para as perguntas da professora.

(e)

09 P: pra gente fazer uma dissertação a gente precisa de que?

10 A1: dos operadores de argumentação

11 P: sim...a gente precisa...se a gente vai dissertar...vai defender uma idéia né?

12 dá um ponto de vista...pra gente defender esse ponto de vista

13 a gente precisa de que gente?

14 de provas...num são provas...que são os argumentos

15 então...se eu digo assim...o aborto é um crime

16 aí você não acha aí você diz...eu não concordo

17 então...pra eu convencer vou precisar de operadores de argumentação

18 vou precisar de argumentos e provas

Em toda a aula a participação do aluno se limita ao que demonstra (e). O que temos na linha 10 é uma resposta que explicita a terminologia determinada pela tarefa acadêmica que a professora pretendia realizar. Observemos que a marca verbal “sim” na fala da professora na linha 11, além de funcionar como avaliação, fechando o modelo I-R-A, anuncia que a resposta do aluno é suficiente, o que vai criar problemas na própria tarefa acadêmica, como veremos adiante. O resultado disso é um predomínio da tarefa acadêmica sobre a participação dos alunos na interação. A atenção excessiva na tarefa acadêmica faz a professora relacionar-se de duas maneiras diferentes com as respostas dos alunos, como veremos nos dois subtópicos seguintes.

5.1. Não exploração das respostas dos alunos

Algumas vezes, o aluno dá uma resposta que, embora seja inadequada para o encaminhamento da tarefa acadêmica proposta pela professora, é coerente no sentido de que realça uma informação significativa para o contexto. A professora, no entanto, não explora os sentidos pretendidos pelo aluno através da resposta. Verifiquemos (f) abaixo:

(f)

- 81 P: *quando eu uso o assim...a constante desse termo ilustra melhor a idéia defendida*
- 82 *ai vejam...((lê um verso))nem estes olhos tão vazios nem o lábio amargo*
- 83 *qual o outro conectivo que tem aí?*
- 84 A1: *negação*
- 85 P: *tá negando...ou ele tá adicionando?*
- 86 A2: *tá adicionando*
- 87 P: *tá adicionando né? olhe...((lendo))eu não tinha este rosto de hoje...assim calmo*
- 88 *assim triste...assim magro...nem estes olhos tão vazios...nem o lábio amargo...nem*
- 89 *você pode...você vê que esse nem não está negando...ele tá adicionando*
- 90 *essas duas qualidades da informação anterior...a informação de mudança*
- 91 *então este nem aqui vai ser outro elemento de coesão*

Notemos que após a leitura do verso do poema na linha 82, a professora pediu através de uma pergunta na linha 83 que os alunos identificassem o “outro conectivo” presente no verso. Portanto, do ponto de vista acadêmico, o aluno deveria identificar um item lingüístico que, no caso, seria o “nem”. Ao invés disso, o aluno enuncia a palavra “negação” não correspondendo, então, à expectativa da tarefa. No diálogo seguinte (linhas 85-87) com o aluno A2, a professora avalia negativamente a resposta de A1 até que ela própria anuncia a resposta na linha 91.

A participação do aluno é, desse modo, negligenciada em favor da explicitação da resposta à tarefa acadêmica proposta. A resposta “negação” do aluno não é considerada, embora seja coerente, já que o “nem”, mesmo funcionando como “operador argumentativo de conjunção” (Koch, 1989), guarda o sentido de “negar”. Assim, a resposta do aluno, mesmo incorreta para a tarefa acadêmica imediata, poderia ser valiosa como uma abertura para que a professora chegasse à resposta pretendida.

Ainda nesse sentido, consideremos (g) a seguir:

(g)

- 57 P: *eu não tinha este rosto de hoje...ai...assim calmo...assim triste...assim magro*
- 58 *então essa aqui é o primeiro argumento que ela vai usar*
- 59 *ela introduziu com esse assunto...assim serve do que?*
- 60 *qual é a função dele? tão lembrados?*
- 61 A3: *mostrar como*
- 62 P: *assim serve de ilustração...tão lembrados não? que assim serve de ilustração*
- 63 *de dizer...de ilustração de exemplificação...de reforço*
- 64 *quando ela diz...olha...eu não tinha este rosto de hoje*
- 65 *assim calmo...assim triste...assim magro*
- 66 *num serve de ilustração...uma exemplificação...mais ainda uma ilustração*
- 67 *como é o rosto? calmo triste e magro...esse assim vejam bem*
- 68 *se ela dissesse só...eu não tinha este rosto de hoje...calmo triste e magro*
- 69 *tem o mesmo sentido...tem a mesma significação?*
- 70 *quando a gente coloca esse conectivo aqui...assim*
- 71 *o que acontece com a presença do assim...hein N. ((dirige-se a um aluno))*
- 72 *assim calmo...assim triste...assim magro*
- 73 *vejam bem esse conectivo aqui ele dá uma nova significação ao texto*
- 74 *dá mais força significativa...dá mais sentido poético*
- 75 *dá mais assim...o sentido de mudança*
- 76 *então se o operador assim é ilustrativo...ele ilustra melhor a mudança que houve*

Vemos que inicialmente a professora identificou o item linguístico “assim” na linha 59. Em seguida, pediu para que os alunos o classificassem quanto à função (“qual a função dele?” linha 60). A única resposta foi dada por A3 na linha 61. Disse o aluno que a função é “mostrar como”; uma resposta coerente se considerarmos que essa foi a leitura que o aluno fez do verso do poema (linha 57), ou seja, “mostrar como está o rosto; calmo, triste e magro”. Embora a resposta do aluno

esteja inadequada para a tarefa acadêmica, essa possibilidade de leitura apontava para um trabalho com o(s) sentido(s) do texto. O que ocorre é que a professora presa à estrutura da tarefa acadêmica gerou toda uma explicação até chegar a uma classificação equivocada na linha 76 de que o “assim” é um “operador ilustrativo” (classificação inexistente na teoria de referência). Nesse caso, além de desconsiderar o sentido pretendido pelo aluno, como ocorre em (f), ainda gerou um problema na tarefa acadêmica.

5.2. Reafirmação da resposta dos alunos

Outras vezes, o aluno dá uma resposta que, embora esteja incorreta do ponto de vista da teoria, é aceita pela professora. Nesses casos, que se repetem diversas vezes na aula, fica claro o pouco domínio da teoria veiculada pelo texto de referência por parte da professora. Para a professora, a resposta está correta. Por essa razão, ela reafirma a resposta do aluno, já que, coincidentemente ou porque o aluno já domina as regras da participação social, ele cumpriu o preenchimento da lacuna aberta pela pergunta da professora, garantindo, assim, o sequenciamento lógico da tarefa acadêmica. Observemos:

(h)

106 P: ((lendo))eu não tinha estas mãos sem força...tão paradas e frias e mortas

107 eu não tinha este coração que nem se mostra((acaba a leitura))

108 tem aqui... operadores aqui? onde é que estão?

109 ((relê um dos versos))eu não tinha estas mãos sem força

110 A3: [tão

111 P: ((lê o verso))tão paradas e frias... e mortas

112 então aqui nós temos...tão...e nós temos aqui o conectivo e

113 ((lendo))eu não tinha estas mãos sem força...tão paradas e frias e mortas

Vemos em (h) que a professora seguindo a tarefa acadêmica, após a leitura de versos do poema (linhas 106-107), pergunta se há “operadores”

nos versos lidos. O aluno A3, então, já orientado pelo sequenciamento lógico da aula, não espera sequer que a professora acabe a leitura na linha 109 e identifica o item lingüístico “tão”. A professora aceita a resposta conforme atesta a linha 112. Ora, o “tão” não funciona como “operador argumentativo”. Portanto, a resposta está incorreta do ponto de vista do conteúdo do texto de referência (Koch, 1989). Segundo Koch (op. cit.), o “tão” pode funcionar como “operador argumentativo” apenas ao lado de outros itens como “quanto”, quando se tratar de uma relação argumentativa de “comparação”, o que não é o caso do verso analisado nessa aula. Confirmamos o texto de referência:

— *“comparação - expressa-se por meio dos operadores (tanto, tal, tão)...como(quanto), mais...(do)que, menos...(do)que, estabelecendo entre um termo comparante e um comparado, uma relação de inferioridade, superioridade ou igualdade. A relação comparativa possui caráter eminentemente argumentativo: a comparação se faz tendo em vista dada conclusão a favor ou contra a qual se pretende argumentar(...) Ex.: João é tão alto quanto Pedro.” (Koch, op. cit., p. 67)*

A avaliação implícita positiva da professora faz realçar o cumprimento da tarefa acadêmica. Se o aluno identificou um item lingüístico ele teria, desse modo, cumprido com seu papel de “respondente”, posição que lhe cabe nessa situação. Aqui mais uma vez o não questionamento da resposta do aluno compromete a própria realização da tarefa acadêmica, na medida em que alunos e professora seguiram a aula a partir de um “erro” de conteúdo que não foi considerado (pelo menos não dentro do universo de dados que temos). Nesse sentido, consideremos também (i) a seguir:

(i)

147 P: e esses frias e mortas? esse e...tão lembrados? são conectivos de que?

148 A2: adição

149 P: de adição não é? ((lê o verso)) tão paradas...
E...frias...E...mortas

- 150 *então aqui tá adicionando mais duas informações acerca da
mão*
- 151 *ela tá parada...e...fria...e...morta*
- 152 *então esses aqui são os de adição...eles servem de que?*
- 153 *de adicionar outras idéias*
- 154 *aqui...((lendo))eu não tinha este coração que nem se mostra*

Observemos que em (i) a resposta do aluno está adequada quanto à expectativa criada pela professora. Na linha 147, a professora realiza já uma parte da tarefa que é a identificação do item lingüístico “e”, cabendo ao aluno a segunda parte da tarefa que é a classificação, já iniciada pela professora com a pergunta “são conectivos de que?”. Cabe ao aluno apenas responder “adição”. A professora avalia positivamente (linha 149) e explica (linhas seguintes) a razão do “e” ser considerado um “conectivo de adição”. Desse modo, poder-se-ia dizer que se cumpriu a tarefa acadêmica. No entanto, esse caso também se caracteriza como um “erro” de conteúdo. Para o texto de referência, temos o seguinte:

- “conjunção - efetuada por meio de operadores como e, também, não só...mas também, tanto...como, além de, além disso, ainda, nem (=e não), quando ligam enunciados que constituem argumentos para uma mesma conclusão.” (Koch, op. cit., p.65).

A ação da professora de reafirmar a resposta do aluno mascara um problema na própria tarefa acadêmica. Na verdade, nesse caso, o “e” não é um “operador argumentativo” (a professora confundia “operador argumentativo”, “conectivo/conector” e “elemento de coesão”, como já vimos). O “e” não está juntando “argumentos”, mas apenas “palavras” (paradas e frias e mortas). Aqui registramos um conflito entre dois conhecimentos da professora: conhecimento da Gramática Tradicional e conhecimento da Lingüística (RAFAEL, 1997). É interessante observarmos que essa negociação de sentido sobre o “e” já havia sido realizada entre professora e alunos, o que pode ser comprovado tanto pela marca explícita “tão lembrados” quanto pela prontidão da resposta do aluno.

As formas de relacionamento da professora com as respostas dos alunos observadas nesses segmentos da aula imprimem à participação

social um caráter de inferioridade em relação à tarefa acadêmica. Em outros termos, parecem ser mais importantes as tarefas de “identificar e “classificar” itens lingüísticos do que a participação, muitas vezes criativa, dos alunos.

6. Considerações finais

Como estamos tomando para esse trabalho apenas uma aula, não podemos chegar a generalizações sobre a questão aqui colocada nem mesmo em relação a essa professora. Precisaríamos, é bem verdade, observar outras situações. No entanto, pelo menos duas observações podem ser feitas, tendo em vista análises futuras. Em primeiro lugar, chama-nos a atenção a performance da professora como leitora de um texto que é destinado exatamente a um público ao qual ela pertence : professores com licenciatura de ensino fundamental e médio. Fica evidente a pouca “intimidade” (pouco domínio) com o texto teórico de referência por parte da professora, o que poderia nos levar a refletir sobre o impacto que teorias lingüísticas (conceitos e terminologias) podem exercer no processo de formação e atuação profissional de professores. Em segundo lugar, voltando ao objetivo deste trabalho, a análise dessa aula nos revela que a tarefa acadêmica em um modelo de cultura escolar que privilegia o repasse de um conteúdo torna-se uma “camisa de força” para o professor, na medida em que limita a participação de professor e alunos.

Referências bibliográficas

- CAZDEN, C. B. *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: N. H. Heinemann, 1988.
- ERICKSON, F. Classroom Discourse and Improvisation: Relations between Academic Task and Social Participation Structure in Lessons. In: WILKINSON, L. C. (ed.) *Communicating in the Classroom*. New York: Academic Press, 1982.
- GUMPERZ, J. J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- KLEIMAN, A., CAVALCANTI, M. & BORTONI, S. M. Considerações sobre o ensino crítico de língua materna. In: *ATAS. IX Congresso Internacional da Associação de Lingüística e Filologia da América Latina*. Campinas: UNICAMP/IEL, 1993, p. 475-494.
- KOCH, I. G. V. *A Coesão Textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- MEIRELES, C. *Antologia Poética*. 3 ed. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1963.
- RAFAEL, E. L. Explicitação/implicação de informações teóricas pelo professor: o caso de uma aula de língua portuguesa. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. 30: 17-30. Campinas, jul/dez, 1997.