



Interação em sala de aula e ensino de vocabulário no ensino fundamental

*Maria Auxiliadora Bezerra**

Introdução

Os estudos de texto envolvendo não só aspectos lingüísticos, mas também cognitivos, pragmáticos, interacionais e outros, ainda exercem pouca influência sobre o ensino de vocabulário. Embora seja uma atividade didática menor (ou inexistente?) em sala de aula – o predomínio continua sendo dos estudos gramaticais (Bezerra, 1993) -, a questão do vocabulário está presente na aula desde, e principalmente, a leitura e a produção de textos diversos até a compreensão de pontos específicos de cada disciplina, passando pela conversa informal entre os interlocutores envolvidos nas aulas.

Por essa razão, realizamos este estudo, com o objetivo de analisar a abordagem sistemática e/ou assistemática do ensino de vocabulário, feita por professores de português do Ensino Fundamental, e as estratégias interacionais que permeiam esse ensino.

Os dados¹ para análise foram coletados por meio de gravações em áudio, anotações em diários e consulta a exercícios respondidos em classe pelos alunos, em turmas de 7ª série de três escolas da Campina Grande (Paraíba): uma pública, sem pré-determinação de metodologia de ensino de língua portuguesa (LP) a ser seguida (aqui denominada de Escola A); uma escola particular que se pauta na metodologia tradicional de ensino de LP (Escola B); e outra particular, pautada nos princípios construtivistas de aprendizagem (Escola C). Essa diversidade metodológica proporcionou-nos uma análise comparativa entre as escolas selecionadas.

Foram observadas aulas de uma turma de 7ª série de cada escola,

* Professora de Lingüística na UFPB.

¹ Agradecemos a coleta de dados a Herciliana Loureiro, Joilma Gomes da Silva e Ranieri Bezerra de Mello.

num total de 32 aulas na Escola A (onde predominou leitura de textos – 11 aulas); 24 aulas na Escola B (onde predominou ensino de gramática – 7 aulas); e 24 aulas na Escola C (predominando a realização de exercícios – 10 aulas).

Embora tenhamos dados de 80 horas/aula, são poucas as ocorrências de estudo de vocabulário e vale salientar que, dessas poucas ocorrências, a maioria se deu na Escola A, cuja professora, após um mês de nossas observações, demonstrava estar incomodada com nossa presença em sala: *vocês não já têm muitos dados?; a partir de hoje vou fazer revisão para a prova*. Deparamo-nos com o paradoxo do observador (Labov, 1972) – de um lado, precisamos de muitos dados que são coletados pelo pesquisador em contato com os informantes; de outro, sua participação pode alterar a naturalidade do evento.

Interação em sala de aula

Consideramos interação, numa perspectiva etnográfica, como comunicação entre membros de uma comunidade, através da linguagem, para dar sentido ao mundo; sendo a linguagem um sistema social cujas regras e normas são parte integrante da cultura dessa comunidade (Schiffrin, 1994).

Assim considerado, esse conceito leva-nos a ver a sala de aula como uma comunidade cujos membros exercem papéis diferentes: em princípio, o professor se encontra numa posição de comando e os alunos, numa situação de seguidores. Essa relação assimétrica pode impedir que haja uma cooperação entre professor e aluno, para dar sentido às suas falas, suas crenças, seus valores, ocorrendo assim uma imposição dos objetivos institucionais, através do professor (representante legal da instituição). É o que vemos, em nossos dados relativos à Escola B e C, quando o professor restabelece o silêncio na sala ou mantém os alunos ocupados na resolução de um exercício escolar, sob o pretexto da *nota*. Ou seja, o poder do professor é imposto com esse instrumento (*é para nota; vou baixar a nota*). Daí a importância dos estudos sobre interação entre professor e aluno, com o intuito de favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, professores e pesquisadores ligados à aprendizagem de línguas devem procurar formas que possibilitem essa aprendizagem

em contextos de ação (sala de aula), com interlocutores reais (alunos e professores), interagindo na construção dessa aprendizagem, eliminando-se, assim, o foco do ensino ora centrado no professor (como a tradição escolar), ora centrado no aluno (como a tendência construtivista).

Em se tratando da escola tradicional brasileira, as atividades ainda são centradas no professor, que, na maioria das vezes, faz uso de um texto ou do manual didático que serve como uma espécie de guia em sala de aula, dando voz não ao professor, mas ao autor do texto ou do manual. Com isso a interação se torna mais difícil, pois o aluno deve negociar sentidos com o interlocutor ausente (o autor) e não com o professor, que está presente. Esse tem como papel definir o tópico e direcionar o foco da interação (Bortoni e Lopes, 1991).

As escolas que seguem princípios construtivistas de aprendizagem, muitas vezes, confundem essa aprendizagem – envolvendo a relação entre aluno e objeto do conhecimento – com o espontaneísmo, não havendo participação definida do professor nessa relação. E assim o processo ensino/aprendizagem se torna mais lento.

Se interação envolve os membros da comunidade para dar sentido às suas ações, a aprendizagem, necessariamente, dar-se-á na negociação efetiva entre professor e alunos, considerando-se as experiências de ambos. Com isso, o professor e/ou um aluno mais experiente (que tenha mais conhecimentos sobre o que está sendo abordado) favorece(m) a aprendizagem de outro aluno que está num nível de conhecimento inferior (numa perspectiva vigotskyana), sendo fundamental o reconhecimento de que é na interlocução que esse conhecimento se efetiva. A interlocução envolve estratégias variadas, de acordo com os objetivos dos interlocutores: na sala de aula, nosso interesse aqui, há um predomínio de perguntas e respostas, seguidas de avaliação, a que Sinclair e Coulthard (1975) chamaram de evento IRA (iniciação – pelo professor; resposta – dos alunos; avaliação – do professor).

O ensino de vocabulário

Relativamente ao ensino de vocabulário, observamos que é esse tipo de evento que predomina: as questões de vocabulário, quando ocorrem, são apresentadas nos momentos em que se estuda um texto em português padrão, cabendo ao aluno, principalmente, responder ao que o professor

pergunta e a este confirmar ou corrigir a resposta. É o que ilustra o exemplo 1 abaixo.

Exemplo 1

P – então...vejam bem...aqui tem autobiografia de um coco...você sabem o que é autobiografia? hein?

A – ((em silêncio))

P – o que é autobiografia?...pra vocês o que é autobiografia?

A₁ – é a história da minha própria vida

P – a minha autobiografia...se eu for fazer minha autobiografia...eu vou contar minha própria...sétima série...você falaram que esse texto aqui é um coco...é uma autobiografia de um coco...

(Escola C)

A professora apresenta a pergunta (o que é autobiografia?) três vezes à classe, sem um interlocutor determinado, tendo A₁ respondido. A professora confirma a resposta, sem no entanto dirigir-se ao aluno que respondera, mas ao grupo como um todo (sétima série...você falaram...). O fato de a pergunta não ter sido dirigida a um aluno determinado, provavelmente, favoreceu a não tomada de turno, ocasionando a sua repetição. Além disso, parece demonstrar um interesse maior pelo significado de *autobiografia*, do que pelo envolvimento dos alunos na discussão do texto.

Quando as perguntas são feitas pela professora (o que predomina), observamos dois tipos de estratégias em jogo: (1) favorecer através das perguntas a compreensão do assunto que está sendo estudado; e (2) chamar a atenção do aluno para o assunto ministrado, já que é muito comum a ocorrência de conversas paralelas e, conseqüentemente, a desatenção do aluno (uma forma de negociação entre professor e aluno).

Exemplo 2

Contexto: aula sobre provérbios

P – fogo da paixão

A – fogo de palha

P – o que significa fogo de palha?

A – fogo rápido

P – que fogo de palha ela está se referindo? ((conversas paralelas))
Tércio...o que é fogo de palha? ((barulho na sala, não dá para ouvir a resposta do aluno. A professora repete-a para a turma)) Tércio disse que fogo de palha é colocar fogo no rabo de mulher...sendo assim notamos o preconceito em cima das mulheres ((professora volta a pedir silêncio e alguns alunos também))

(Escola B)

A professora pergunta o que é *fogo de palha* à turma para assegurar a compreensão desse item lexical, mas ao dirigir-se a Tércio (Tércio...o que é fogo de palha?) o faz justamente porque o aluno estava conversando com outros; assim, tenta chamar a atenção deste para o assunto em discussão e assegurar o controle do tópico conversacional. É interessante observar que, com a resposta do aluno, a professora faz rapidamente um comentário, que foge às regras do evento IRA, aproximando-se de uma conversa espontânea. Porém volta a desempenhar seu papel de professora ao pedir silêncio, mantendo a assimetria na aula.

Após as perguntas, professora e alunos reagem de formas diversas:

a) A professora pergunta e fornece a resposta (as chamadas perguntas retóricas)

Exemplo 3

P – a interjeição exprime o quê? tristeza...alegria... (Escola B)

b) A professora pergunta e espera a resposta do aluno.

Exemplo 4

P – e anteceder?

A – que acontece antes (Escola A)

c) A professora pergunta, não responde e nem recebe a resposta do aluno.

Exemplo 5

P – foi tirado ((o texto)) de qual revista?

A – de qualquer uma

P – de qualquer uma? (Escola B)

d) A professora pergunta, o aluno responde, porém aquela não leva em consideração a resposta do aluno.

Exemplo 6

P - /.../ o que é sinistro?

A – relativo à morte

P – hoje eu não respondo a não ser que vocês procurem aqui ((mostra o dicionário)) e não encontrem...certo?

(Escola A)

A atitude tanto das professoras quanto dos alunos, nas aulas de vocabulário, demonstra a ausência de diálogo na sala, havendo, possivelmente, apenas um cumprir com a tarefa, sem interação que proporcione aprendizagem.

Quando as perguntas são feitas pelos alunos, verificamos que a maioria delas está direcionada ao exercício que está sendo respondido: ou o aluno não entende o que lhe é solicitado, ou ele desconhece determinada palavra, impedindo-o de dar sua resposta. Geralmente, essas perguntas vêm a favorecer o cumprimento da tarefa escolar, que resultará em uma possível nota, o que na escola serve como medidor do grau de conhecimento do aluno.

Exemplo 7

A₁ – satirizar?

A₂ – isso é um palavrão...o que danado é isso?

P - /.../ ele faz isso para satirizar...criticar...num é?...ironizar...criticar de forma engraçada

(Escola A)

Aqui, conhecer o item lexical *satirizar* é fundamental para os alunos responderem à tarefa estabelecida. A professora dá o significado desse item e espera que eles concluem seu exercício, sem negociar com eles o sentido desse verbo no texto.

Comparando as três escolas entre si, verificamos que (1) as escolas B e C não apresentam diferenças, embora sigam propostas metodológicas diferentes para o ensino de português (Escola B – tradicional; Escola C

– baseada no construtivismo): tanto os alunos como as professoras fazem perguntas (embora poucas) sobre vocabulário – aqueles tentando resolver uma atividade escolar; estas querendo assegurar o conhecimento de novas palavras pelos alunos; (2) a professora da escola A pergunta mais e os alunos menos, limitando-se, quase exclusivamente, a responderem (em todas as aulas gravadas, os turnos desses são curtos, enquanto os daquela são longos e dominantes); (3) a professora da escola A procura prender a atenção dos alunos para o assunto em foco, não alegando, por exemplo, em nenhum momento que a resposta do aprendiz resultará em uma possível nota; ponto divergente em relação às escolas B e C, cujas professoras só conseguem a atenção dos alunos para o assunto exposto mediante a ameaça da nota; e (4) perguntas sobre palavras desconhecidas só ocorreram de forma sistematizada, por ocasião do estudo de textos, e nenhuma pergunta ocasional, fora dos exercícios previstos.

Conclusões

Nas três escolas observadas, o estudo de vocabulário não é freqüente e, quando ocorre, é de forma sistematizada, através de perguntas voltadas para a compreensão textual, embora parcial, pois privilegia-se o significado da palavra retirada do texto, não se considerando o contexto criado pelo autor.

A interação entre professor e alunos é predominantemente assimétrica, cabendo-lhes seguir o que é dito. As perguntas e respostas refletem mais a preocupação com o cumprimento das tarefas escolares do que com a negociação da aprendizagem.

Referências bibliográficas

- BARROS, K.S.M. de. Interpretando a interação na sala de aula: implicações para o ensino. *Boletim ABRALIN*, Macció, n.18, p.59-72, ago. 1996.
- BEZERRA, M. A. Reflexões sobre o livro didático de português. *Revista Ariús*, Campina Grande, v.4, p. 65-70, 1993.
- BORTONI, S.M. e LOPES, I. A interação professora x alunos x texto didático. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 18, p. 39-60, jul./dez. 1991.
- LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Oxford: Blackwell, 1972.
- MOITA LOPES, L.P. da. *Oficina de lingüística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- SCHIFFRIN, D. *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell, 1994.
- SINCLAIR, J. e COULTHARD, M. *Towards an analysis of discourse*. Londres: Oxford University, 1975.