

DIÁLOGOS TRUNCADOS E PAPÉIS TROCADOS: O ESTUDO DA INTERAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA¹

Angela B. KLEIMAN²

- **RESUMO:** Este trabalho argumenta que o discurso escolar difere substantivamente do discurso letrado, que supostamente seria o modelo de linguagem da escola, uma vez que a função desta seria a de introduzir o aluno na cultura letrada. Entretanto, esse discurso escolar também difere significativamente da linguagem da criança. Assim, a escola rompe com os padrões discursivos familiares da criança sem, contudo, introduzir efetivamente esse aluno na cultura letrada. Mediante exemplos de interação em sala de aula, examinam-se as conseqüências para o ensino e para a aprendizagem dessa situação, que resulta numa série de mal-entendidos e conflitos, os diálogos truncados a que o título faz referência.
- **UNITERMOS:** Ensino de língua materna; interação e aprendizagem; letramento; cultura letrada; cultura escolar.

Introdução

A linguagem da escola não é a linguagem da criança. Constitui este, diríamos, um ponto consensual nos trabalhos que hoje se ocupam do ensino de língua materna. E, também, segundo opinião consensual, o fracasso da escola no ensino da criança deve-se, em grande parte, a essa diferença que passou a constituir barreira da aprendizagem.

A linguagem da escola não é apenas diferente materialmente: fosse esse o caso, bastaria, para sanar o problema da diferença, fazer com que a criança aprendesse uma segunda variedade, tal como se aprende uma segunda língua. Com essa segunda língua, a criança não teria a intimidade que é constitutiva da primeira, mas, como

1. Uma versão anterior do trabalho foi apresentada como conferência plenária no 3º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, UNICAMP, 31 de agosto a 3 de setembro de 1992. A pesquisa faz parte do Projeto Integrado *Letramento e Escolarização: uma pesquisa para uma prática convergente*, financiado pelo CNPq, e do Projeto Temático *Interação e Aprendizagem de Língua: subsídios para a autoformação do professor*, financiado pela FAPESP.

2. Departamento de Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP – 13084-100 – Campinas – SP.

essa segunda variedade estaria em distribuição complementar com a primeira, pois seria usada em contextos novos e diferentes (contextos públicos), aos poucos, concomitantemente ao ensino da segunda variedade, a escola iria diversificando os contextos familiares da criança e alargando seu universo contextual ou situacional.

Tal concepção está na base das propostas sociolingüísticas que visam ao ensino de um novo objeto. De fato, a diferença entre a linguagem da escola e a linguagem da criança pode ser considerada como uma diferença nos sistemas lingüísticos que serão objeto de reflexão e de aprendizagem.

Tais propostas podem ser mais, ou menos, sofisticadas: as mais primárias focalizam diferenças formais descontextualizadas entre a linguagem da escola e a do aluno, enquanto as mais sofisticadas podem focalizar diferenças discursivas univocamente relacionadas a contextos específicos. Para dar um exemplo dos casos mais primários, tipificados pela abordagem do livro didático, encontraremos a escola se propondo substituir um conjunto de dissílabos da linguagem do aluno (arvre, anja) pelos equivalentes trissilábicos da linguagem institucional (árvore, Ângela). No extremo mais sofisticado, que, em língua estrangeira, corresponde ao pressuposto das abordagens comunicativas, podemos imaginar o ensino de regras variáveis sobre uso de clíticos na variedade padrão segundo um contínuo de formalidade (do registro menos formal até as expressões quase que formulaicas, invariáveis, dos registros mais formais).

Aponta-se uma outra diferença entre a linguagem da escola e a linguagem da criança quando consideramos a linguagem não como sistema formal, objeto de estudo, mas como sistema que reflete a nossa relação com o mundo dos objetos, a nossa cultura, e que está intrinsecamente relacionada com as formas discursivas que usamos para expressão de nossos pensamentos. Um exemplo dessas diferenças pode ser encontrado, por exemplo, nos esquemas de pergunta-resposta próprios do contexto institucional escolar, que diferem do esquema do cotidiano-familiar.

Consideremos o exemplo do ensino de um novo esquema de pergunta-resposta em contexto escolar. Nas versões mais esclarecidas dessas propostas, ensinar-se-ia a criança a responder perguntas retóricas, que se definem por não estarem fundamentadas no desejo de conhecimento e transferência de informação. Teria esse ensino a finalidade de, aos poucos, diminuir a função do contexto de situação no processo de compreensão e produção da linguagem.

A resposta natural para uma pergunta sobre uma figura que perguntador e perguntado estão vendo é apontar ou mesmo perguntar: Você não está vendo?. Isto é usar o contexto de situação e assim evitar dizer aquilo que é óbvio. Entretanto, uma das características do letramento escolarizado é a abstração do contexto imediato na compreensão e produção de sentidos, e poderíamos argumentar que, uma vez que o novo esquema é aceito, o efeito da pergunta retórica é obrigar a abstração do contexto partilhado pelos interlocutores, para poder ser respondida. Em outras palavras, o ensino desse novo esquema de pergunta-resposta contribuiria para retirar gradualmente a dependência, por parte dos interlocutores, do uso do contexto imediato para

tornar significativa a linguagem. Seria essa uma das características do discurso letrado, tanto oral como escrito, que a escola teria como objetivo ensinar.

Por outro lado, podemos muito bem imaginar a introdução de um esquema de pergunta-resposta que é somente válido para a comunicação em sala de aula. Tal é, de fato, a situação constatada por Terzi (1990), em relação à "pseudo-pergunta", imitação mal-formada da pergunta do professor. São perguntas a respeito de informação explícita no texto, típicas da sala de aula: como elas são perguntas a respeito de material escrito, servem de modelo de perguntas letradas a um grande número de crianças que entram em contato com a escrita pela primeira vez na escola.

O diálogo a seguir foi produzido por duas crianças de 3ª série, cuja tarefa era perguntar e responder sobre um texto que acabaram de ler. É o reconhecimento do modelo escolar, naquilo que lhe é essencial, que permite que a segunda criança responda tão naturalmente uma pergunta que nós, fora do contexto escolar, não reconhecemos como pergunta. Formalmente o par pergunta-resposta construído pelas crianças se reduz à leitura conjunta de dois fragmentos concatenados e separados apenas pela entonação ascendente de pergunta bipolar, no primeiro fragmento, e descendente, de resposta, no segundo:

A pergunta: Mário e José escondidos entre a folhagem, de quando em quando apanhavam os descuidados insetos?

B responde: Colocando-os dentro de uma caixinha. (Terzi, 1990, p. 119)

Tal esquema faz parte da cultura escolar, em contraposição à cultura letrada. Tal como o esquema da pergunta retórica, ele acarreta mudanças para a própria essência do esquema pergunta-resposta, uma vez que não há desejo de transferência de informações. Todavia, o esquema típico do discurso letrado não foge às regras sintáticas, como as regras de constituição frasal, nem a princípios de textualidade (Halliday & Hasan, 1976) ou pragmático-discursivos que exigem que o texto que está sendo construído faça sentido, seja coerente. O discurso letrado teria ainda a vantagem de ser socialmente valorizado.

Entretanto, a diferença entre a linguagem da escola e a linguagem da criança não se limita a esses dois aspectos já discutidos, isto é, diferenças no sistema formal e no sistema enquanto representação do mundo, lugar de criação de significados. Também a linguagem enquanto interação, isto é, enquanto construção conjunta de contextos para agir sobre o outro, que a criança já conhece, não é própria do contexto escolar. Isso porque os próprios objetivos da instituição, que são, tradicionalmente, a transferência de informações e de conhecimento, predeterminam papéis diferenciados entre os participantes da situação, de modo que a apenas um deles, ao professor, cabe a palavra enquanto ação sobre o outro. É ele quem define tarefas e modos de agir dos outros participantes, que, dessa forma, não chegam a constituírem sujeitos.

A intersubjetividade, condição essencial para a aprendizagem mediada pela linguagem, implica a adoção temporária, por parte do participante mais experiente, da perspectiva, ponto de vista, definição da situação do participante menos experien-

te. Tal adoção, dizem alguns autores, como Ehlich (1986) por exemplo, deveria ser consequência natural da formação do professor, que é um especialista não apenas de sua matéria, mas também da pedagogia, da "ciência" do ensino ou da educação.

Vários fatores são necessários para que se dêem as condições em que a criança redefinirá a situação para si mesma. Wertsch (1988) cita como algumas dessas condições: uma disposição cognitiva por parte da criança, o desejo do adulto de transferir responsabilidade para a criança sobre a estratégia de resolução da tarefa, avaliações explícitas do adulto. Dadas essas condições, haverá, no nível da interação adulto-criança, uma realização tranqüila, correta, sem sobressaltos, da tarefa, como passo anterior à aprendizagem da mesma, quando há mudança para o nível interior ou intrapsicológico, no qual a criança constrói sua própria definição da situação. Essa é de fato a linguagem que toda criança conhece como a linguagem em contexto de aprendizagem, seja esta predominantemente verbal, como no caso das comunidades letradas, ou não-verbal, como no caso das comunidades menos letradas, semelhantes às comunidades de Trackton e Roadville que Heath (1982, 1983) descreve e compara no seu estudo sobre eventos de letramento.

Aprofundemos, mediante um exemplo, esta terceira dimensão nas diferenças entre a linguagem da escola e a linguagem da criança. Desta vez o exemplo³ não é da aula de língua materna; não é nessa aula apenas que a linguagem da escola entra em conflito com a do aluno. Numa aula de ciências de 5ª série analisada (Kleiman, 1991), a professora parecia ter conseguido interessar os alunos a respeito do assunto da aula, o átomo. Ela enfatizara que de tão pequeno ninguém estava conseguindo imaginar como era o átomo, e isto parecia ter despertado a curiosidade dos alunos. Parecia, então, existir um dos pré-requisitos para a redefinição da situação pelo aluno, isto é, a disposição cognitiva por parte da criança, a sua curiosidade.

O livro didático, que crianças e professora estavam seguindo, trazia uma informação sobre a existência de um microscópio protônico, e que tinha sido lida em voz alta pelos participantes. As crianças estavam tentando acreditar na existência de algo que quase não ocupava espaço e no entanto existia. Uma criança já expressara sua dúvida, como mostra o trecho a seguir:⁴

Profª: Então, por aí vocês imaginam, assim, a diferença que existe entre um grãozinho de areia e um átomo? Um átomo é bem menor que um grão de areia?

3. Os dados no exemplo foram gravados por Lopes (1981).

4. Foram adotadas as seguintes convenções para a transcrição:

linha entre sílabas: fala pausada, sílaba por sílaba.

{ } : falas sobrepostas

˘ : engatamento (o enunciado de A segue o de B sem pausa)

... : pausa

ː : alongamento de sílaba tônica

(xxx): não-inteligível

[...]: material não transcrito

negrito: material-lido

[.....]

Aluno: Então, não têm nada?

Profª: Não tem nada não, tem alguma coisa.

(Lopes, 1981, p. A73)

A questão não fica resolvida com a resposta do professor, e quando a professora reitera que ninguém consegue ver o átomo, o aluno retoma o assunto da aparelhagem:

Aluno A: Nem com o ... aquela máquina?

Profª: Qual?

Aluna B: Microscópio

Aluno A: Micros ... cópio?

Profª: Micros ...?

Alunos: Cópio!

Profª: Fala outra vez!

Aluno A: Mi-cros-có-pio

Profª: Tira o lápis da boca! Fala bem alto!

Aluno A: Mis-cro-có-pio

Profª: Não é mis! É mi!

Aluno A: Mi-cros-cópio

Profª: Microscópio protônico. Fala

Aluno A: Protônico?

Profª: Protônico. Repete você!

(Lopes, 1981, p. A75-A76)

Nesse exercício, o professor não consegue partilhar a perspectiva do aluno, que se fixa em torno de uma questão central para a construção de um modelo cultural letrado. Note-se que o aluno pergunta sobre as bases para a aceitação e validação de uma nova fonte de conhecimentos: as informações de cunho científico, livrescas, não-comprovadas pela experiência imediata e não-transmitidas por interlocutores confiáveis, como os amigos, os membros de sua família. No exemplo, então, vemos como a linguagem da escola não é a linguagem da criança, uma vez que não permite a definição da situação pela criança a partir da perspectiva que lhe preocupa ou interessa nesse momento, ao mesmo tempo que permite ao professor rejeitar a fala do aluno por causa de sua realização formal lingüística. A terminologia científica, que foi realçada pelo professor como objetivo principal no movimento acima transcrito, não lhe é familiar e, por isso, é-lhe negado o direito de participar.

A simetria, enquanto relação construída pelos participantes para garantir a compreensibilidade mútua, está ausente na troca entre professor e aluno acima mencionada. A substituição por um termo supra-ordenado, mais genérico (máquina), que havia sido uma estratégia adequada para o professor se referir ao microscópio anteriormente (ele usara a palavra aparelho), não é mais adequada quando o aluno a usa, aparentemente porque não haveria pressuposição de conhecimento do termo exato por parte dele.

Tal assimetria constitui uma violação de princípios cooperativos subjacentes a praticamente qualquer tipo de comunicação não-litigiosa. Embora o modelo cooperativo no ensino-aprendizagem não se aproxime do ideal sociointeracional (Mey, 1985), esse é um modelo de comunicação que permite algumas formas de interação, mesmo que não levem à aprendizagem. Temos aí, então, mais uma diferença que afasta ainda mais o modelo de linguagem escolar da linguagem do aluno.

Considerando, então, a linguagem enquanto objeto a ser apreendido e refletido, ou enquanto sistema cultural cognitivo, ou ainda enquanto ação social construída entre os participantes, a escola oferece um modelo divergente daquele que a criança conhece. Que tipo de modelo seria esse que a escola utiliza? Essa é a pergunta que gostaríamos de discutir na segunda parte deste trabalho.

Segunda parte

A escola é a instituição que deve introduzir o aluno na cultura letrada, daí podermos pensar que o modelo de linguagem da escola é o discurso letrado, que incluiria a linguagem escrita e seus reflexos na própria oralidade. Assim, teríamos que tal modelo seria diferente para a grande maioria das crianças, porque justamente muito poucas teriam já contato com ele na sociabilização primária, no lar.

Há muitas evidências, no entanto, a partir de interações de sala de aula gravadas em vídeo ou em áudio, de que a linguagem utilizada na escola não corresponde ao modelo de discurso letrado e particularmente não corresponde ao modelo de letramento acadêmico, que seria o tipo visado pela escola.

O modelo de linguagem vigente na escola incorpora, de uma maneira peculiar, alguns dos traços característicos do letramento acadêmico, porém dispostos de forma diferente: a proximidade e a distância simultâneas corroboram para contribuir para um efeito letrado, que, no entanto, está na periferia do letramento. A seguir, tentaremos caracterizar esse discurso às margens do discurso letrado mediante exemplificação e comparação com o modelo letrado acadêmico.

Não devem ser lidas opções elitistas implícitas na comparação. Isso porque não pressupomos ser uma concepção de letramento o lugar privilegiado para o desenvolvimento e a manifestação de funções intelectuais mais valorizadas. Acreditamos, seguindo Gee (1990), Street (1984) e muitos outros investigadores, que há diversas formas de letramento, e a supervalorização de alguns é um fenômeno social. Seguindo Rama (1985), consideramos que a concepção cultural letrada na América Latina, dominante desde os tempos coloniais, sustenta-se por sua relação com o poder apenas:

Através da ordem dos signos, cuja prioridade é organizar-se estabelecendo leis, classificações, distribuições hierárquicas, a cidade letrada articulou sua relação com o Poder, a quem serviu mediante leis, regulamentos, proclamações, cédulas, propaganda e mediante a ideologização

destinada a sustentá-lo e justificá-lo. Foi evidente que a cidade das letras arremedou a majestade do Poder, apesar de que também se pode dizer que este regeu as operações letradas, inspirando seus princípios de concentração, elitismo, hierarquização. Acima de tudo inspirou a distância em relação ao comum da sociedade. (Rama, 1985, p.54)

A concepção de letramento socialmente valorizada e articulada pelo poder é a de letramento acadêmico, cujo domínio consolida as vantagens sociais de quem o possui. Tal letramento é caracterizado por uma independência acentuada do contexto, que se manifesta no que tem sido chamado de descontextualização ou abstração, bem como no foco maior no tópico e menor nas relações interpessoais (Tannen, 1980).

Há ainda mais um aspecto a ser considerado em relação ao conceito de letramento aqui usado. Embora consolidado pelo domínio de um sistema simbólico gráfico, isto é, pela escritura, o letramento metamorfoseia a oralidade dos que possuem e dominam a escrita. Surge assim a oralidade letrada, que pode até anteceder o domínio da escrita para algumas classes sociais privilegiadas, e que impõe à linguagem oral algumas das características da linguagem escrita, particularmente em relação à abstração e à descentralização, resultantes de uma orientação para o assunto em detrimento de uma orientação para o interlocutor.

No plano da linguagem, enquanto objeto de saber e de reflexão, o papel da escola é óbvio: numa situação de clara diglossia entre a elite letrada e o povo analfabeto tratar-se-ia de ensinar a variante letrada, oral e escrita, para uso em ocasiões públicas (em oposição a ocasiões íntimas).

Entretanto, até nas versões mais simples desse objetivo, que estaria constituído pela transferência de informação sobre a linguagem escrita, sobre a norma, sobre a gramática, a transferência é equivocada. Nos dois exemplos que apresentaremos a seguir, o primeiro deles discutido em Signorini e Kleiman (1992), e o segundo em Kleiman et al. (1993), causa surpresa o desconhecimento, pelas duas professoras envolvidas, de acervos acessíveis e amplamente divulgados, tais como as gramáticas escolares:

- Cir.: Oh, dona, eles pontuaram errado esse negócio aqui.
Prof^a: Onde tá errado?
Cir.: Aqui, ó. "A acusada referia-se aos negros dizendo". Ele pôs os dois pontos e não pôs o travessão.
Prof^a: Mas e as aspas que está aí não funciona como se fosse uma fala?
Cir. e outros: Não sei.
Prof^a: Olha, geralmente ... tá? quando tem texto de jornal, é ... as aspas elas substituem os travessô ... os travessões? O travessão, tá? Agora, se fosse um texto escrito é ... a, a mão, tá? então seria o travessão ou se fosse o discurso direto, tá? Aqui também pode ser um discurso direto com aspas, tá? Entendeu, Cir.? Bom ...

O segundo exemplo, muito semelhante ao da aula de alfabetização de adultos, foi observado numa 6^a série:

Profª: Quem me dá qualquer outra oração? Faça uma oração livremente (silêncio prolongado, 6 s)
 {É m ...

A: {O ... O cavalo é marrom ou preto

Profª: Tá aqui no texto? O cav ... Tá no texto?
 (escrevendo) o cavalo {dele ... era ...} preto

Alunos: {dele era preto }

Profª: De quem estou falando aqui?

Alunos: Cavalo

Profª: Quem que eu estou de (clar)ando?

Alunos: (rindo) O cavalo

Profª: O cavalo. Então o cavalo é ...?

Alunos: Sujeito

Profª: Sujeito. Que que sobrou?

Alunos: Predicado

Profª: Qual é?

Alunos: dele era preto

Profª: (escrevendo) de ::le ...

Alunos: era preto

Profª: (abaixando a voz) O cavalo dele era preto (silêncio) Espera (silêncio) Gente, junto com o sujeito vem sempre seu adjunto, [...]

Evidências desse tipo mostram, como dizem Signorini & Kleiman (1992), que o compromisso do professor não é com a divulgação de acervos de conhecimentos relevantes, pois no primeiro caso esse acervo sequer integraria o saber do professor. Daí que entendam esses professores que a tarefa consiste em responder perguntas e resolver problemas imediatos de forma verossímil, lançando mão de contextos imediatos, e não em ensinar aspectos do acervo cultural relativo à língua escrita e à norma.

Apontávamos anteriormente que o foco no conteúdo é uma das características do discurso letrado. A manutenção desse foco implica construir uma linha temática consistente, usando um conjunto finito de recursos retóricos. Podemos pensar na existência de princípios ordenadores (isto é, planejamento e princípios de organização discursiva) que permitem transpor realidades físicas a um construto mental ordenado que logo é expresso mediante sistema simbólico que reflita essa ordenação.

A própria aula, tal como é tradicionalmente concebida, poderia servir de modelo para a aprendizagem de formas letradas de organização de informações. Entretanto, há evidências cada vez mais claras de que nem todo professor utiliza, na aula, essas formas.

Bortoni & Lopes (1992) atribuem a formas de organização social em transição a dificuldade que alguns professores experienciam para serem ratificados como falantes primários dentro do contexto de sala de aula. Comparam as autoras duas aulas, A e B, em que a produção da atenção durante a atividade de leitura é bastante diferente. Dizem elas, em relação à aula A, que nela a leitura não é precedida pela explicitação do tópico, e que o anúncio da professora sobre o assunto corresponde ao título do

texto, e o tema expresso no título nem chega a ser tratado no trecho lido. Ressaltam as autoras em relação a essa aula:

O que mais chama a atenção nesta atividade porém é o grau de dispersão da atenção da classe. Enquanto o aluno lê (e simultaneamente come), diversos colegas se envolvem em atividades paralelas: comem, andam pela sala, jogam uma fruta de um lado para outro, falam entre si. A professora, por seu turno, assiste impassível a esta dispersão de atenção. Aparentemente seu objetivo é apenas levar a termo a leitura do trecho indicado. (Bortoni & Lopes, 1992, p. 57)

Quanto à aula B, o processo de produção de atenção é mais fácil e melhor sucedido. A professora observada utiliza recursos de organização de trechos longos de discurso, que as autoras descrevem como "*um enquadramento introdutório do tópico*", que precede à leitura, e "*que se processa simultaneamente pelo estímulo oral (a explicação do tema...) e pelo estímulo visual através da indicação da gravura ilustrativa*" (1992, p. 57). Além disso, a professora não permite a fragmentação do tópico anunciado, e marca também explicitamente as transições entre a atividade de leitura e outras (1992, p. 57-58). Isto é, a professora na aula B mantém o foco no tópico mediante o uso de comentários enquadramentos, conseguindo, assim, também se constituir como falante primário.

Um estudo da pergunta em sala de aula de Kleiman (1992) traz dados relevantes para esta questão. A autora aponta para dois estilos de aula, aula centrada no professor e aula centrada no texto, que se traduzem em diferenças marcantes quanto à organização do discurso do professor. Na aula que a autora chama de aula centrada no texto didático, observa-se que não há decisões pedagógicas do professor sobre como organizar o texto em foco: é o autor do livro didático que determina saliência, topicalizações e outros mecanismos de ordem e seqüência, tornando o discurso de sala de aula menos relevante, menos informativo e com efeitos marcados de artificialidade e dispersão.

Quando o professor cede seu lugar como organizador do discurso ao autor do livro didático, encontramos a seguinte introdução ao tópico, que nada mais é do que a leitura comentada do trecho inicial do livro didático:

Profª: Bons e maus bolores ...
Alunos: da vida.
Profª: Bom ... vocês sabem que bolores, mofos, orelhas-de-pau, chapéus-de-sapo, cogumelos vocês já ouviram falar todos esses nomes, não ouviram? ... champignons são nomes populares. Que quer dizer nomes populares?
Alunos: do povo
Profª: Do povo. O povo denomina assim, né? [...] Heee ... de grande quantidade de vegetais classificados como fungos. Alguém já viu cogumelo? (Kleiman, 1992, p. 193).

Por outro lado, na aula comparada, caracterizada por um enfoque centrado no professor, encontramos o enquadramento reiterado e bastante extenso do tópico por parte da professora. Transcrevemos o início desse enquadramento a seguir:

Anteriormente, que assunto nós começamos ver? [...] Vegetais. Nós vimos, sobre vegetais, o que eles necessitam para germinarem e para se desenvolverem ... hoje nós vamos ver outro tipo de vegetais ... chamados fungos, bolores, ou mofos. ... Quando a gente ouve falar em bolor ... quando a gente ouve falar a palavrinha bolor ... ou mofo ... o primeiro pensamento que a gente tem não é de que ele seja um vegetal, né? ... (Kleiman, 1992, p. 191)

Pelos exemplos citados, dos dois trabalhos anteriormente mencionados sobre a interação em sala de aula, deduz-se que parece estar emergindo, na cultura escolar, a figura de um novo participante, o autor do livro didático, ou *autoritas*, à qual o professor estaria cedendo sua função como organizador do texto expositivo didático e, por extensão, como representante da cultura letrada. Como Kleiman (1992) aponta em seu trabalho, os efeitos de tal ação por parte do professor são devastadores para a construção de um contexto de aprendizagem, e acreditamos que também o sejam na situação observada por Bortoni & Lopes (1992), cuja hipótese explicativa não é excludente da nossa.

No lugar do modelo letrado, a escola oferece, como modelo de linguagem, o texto do livro didático – cujas características, enquanto modelo de escritura, são suficientemente conhecidas –, complementado, como um eco, pelo professor. Este, ao tentar parafrasear o trecho de leitura linha por linha, perde a macroorganização, pois a paráfrase, como vimos, acompanha o processamento e não o significado global, que imporá uma ordenação e seqüenciação congruente com o assunto em foco.

Daí concluímos que a característica superficial, porém extremamente saliente do discurso letrado, a manutenção do tópico decorrente do foco continuado no assunto, nem sequer chegue a ser produzida na linguagem da escola.

Uma outra característica da linguagem da cultura letrada que queremos discutir é o alto grau de explicitude dessa linguagem. Isto não significa que premissas e pressupostos, que subjazem a uma argumentação escrita, precisem ser explicitados pelo autor, mas apenas que eles possam ser recuperados: os argumentos e as premissas subjacentes teriam relações retóricas altamente predizíveis dado o leque limitado de formas de organização retórica, como, por exemplo, silogismos, analogias, relações causais.

Daí esperarmos que o representante da cultura letrada no contexto escolar, conhecedor de tais formas retóricas, e membro dessa cultura, pudesse reconhecer com facilidade, nas perguntas e comentários do aluno, aqueles elementos que remetem a uma premissa que não é coerente com a do autor do texto. Isto é, esperaríamos que o professor poderia ser o mediador entre os dois modelos quando crenças, princípios e premissas básicas do modelo cultural (ou base axiológica) do aluno estivessem em conflito com as crenças implícitas, princípios e premissas do modelo cultural do autor.

Evidências, no entanto, mostram que esse não é o caso. Discutimos anteriormente uma pergunta de um aluno numa aula de ciências, confrontado com a necessidade de aceitar redes referenciais do discurso letrado, que remete a teorias científicas ou, mais comumente, de vulgarização científica. Embora ainda preso à

validação do conhecimento através dos sentidos e da experiência imediata, o aluno constrói o seguinte raciocínio: O átomo é tão pequeno que não pode ser visto. Os cientistas afirmam a existência do átomo. Então há outras maneiras de vê-lo e comprovar sua existência (aparelhagem).

Tal raciocínio não foi, entretanto, reconhecido como uma construção que tentava aproximar a perspectiva do aluno à dos membros da cultura letrada – professor e autor do livro didático. O professor volta-se para o contexto interacional imediato, organizando uma tarefa concreta em função dos elementos superficiais da pergunta, cuja realização foi considerada inadequada pelo professor. Parecia que o professor não dispunha do referencial para a interpretação da pergunta, vinculado ao saber letrado e ao falar sobre esse saber. Tratar-se-ia, então, de mais um exemplo em que a linguagem do professor, adulto mais experiente, não lhe permite a abstração do contexto imediato, necessária para ajudar o aluno a construir uma resposta para sua pergunta. Assim, a linguagem do professor não é modelo de linguagem letrada: apenas é, no exemplo, modelo de pronúncia de uma palavra erudita.

Nos exemplos que temos de explicitação de modelos culturais conflitivos, os alunos tentam, em vão, discutir as premissas que subjazem aos conflitos. O exemplo a seguir torna mais claras as questões que os professores parecem assumir como transparentes, apenas porque são próprias da cultura majoritária. A evidência que apresentaremos consiste do finzinho de uma discussão, após uma atividade de leitura, e resume claramente uma série de conflitos que marcaram os 60 minutos que antecederam ao intercâmbio (descritos estes em Kleiman, 1992a). O diálogo(?) aconteceu bem no fim da aula entre a professora e três alunos: uma jovem alfabetizadora, de classe média, com 4 anos de experiência em alfabetização, e três adolescentes analfabetos, dois deles trabalhadores rurais e o terceiro um trabalhador de circo. Uma longa discussão entre Dirval e a professora sobre a utilidade dos remédios antecedeu este resumo final da professora:

Profª: Mas todo mundo acha assim? Que remédio de agora não presta?...

Dirval: Pra mim é a mesma coisa. Tomar ou não tomar é a mesma coisa.

Alex: Eu gosto de chá de erva-doce.

Jeir: (xxx) mas eu não posso tomar já, se tiver que morrer, morre logo, se tiver que sarar, sare logo. Eu não vou tomar remédio não. Eu não vou tomar remédio não.

Profª: O que nós estamos falando nessa aula, gente, é sobre ... tomar remédio sozinho. E disso que nós estamos falando...

Alex: É mesmo, né

Profª: (sem permitir a interrupção, subindo o tom de voz)
* Você corre o risco

Alex: de morrer

Profª: (subindo o tom e falando mais rápido)* desse remédio não ser, não ser próprio para essa doença, você corre o risco desse remédio não ter mais efeito, porque, de tanto que você já tomou, ele não vai servir pra mais nada, você não vai sarar ... você corre o risco desse remédio ter perdido a validade...

Apesar da afirmação final da professora, o grupo NÃO estava falando sobre os riscos de se automedicar. Muitas foram as evidências do conflito de valores que havia entre alunos e professora, diferenças essas que ficam opacas, apesar das tentativas dos alunos de explicitar os seus valores em relação à questão.

Para impor sua versão, a professora precisou ignorar tudo o que veio antes, que consistia num questionamento sem tréguas, por parte de vários alunos, sobre a utilidade do remédio farmacêutico. Ela precisou, ainda, ignorar a irredutibilidade da posição dos três alunos, a saber: "tomar remédio, ou não tomá-lo, não faz diferença", na voz de Dirval, "eu fico com o remédio caseiro (o chá de erva-doce)", na voz de Alex, e "a doença é um azar cuja resolução é predeterminada, não dependendo, portanto, de remédios para ser curada", na voz de Jeir. Falando mais alto a professora consegue truncar a conversa e impor seu ponto de vista, mas não consegue que os alunos adotem a sua perspectiva, mesmo que temporariamente, nem muito menos consegue entender a dos alunos.

Continuando a caracterização da linguagem da escola, vejamos uma última evidência de interação em sala de aula, através de uma explicação dada pelo professor de uma aula de alfabetização para adultos.

A explicação ocupa um lugar especial, enquanto exemplo de discurso letrado, pois a ênfase volta-se, muito mais marcadamente, para o conteúdo, que é não apenas objeto do discurso, mas também objeto abstrato de conhecimento, a ser transformado mediante o discurso explicativo. Ela se caracteriza ainda pelo apagamento quase total das relações entre os participantes (Signorini, 1992).

Com essa sumária caracterização da explicação letrada em mente, mais amplamente discutida em Signorini (1992) e Signorini & Kleiman (1992), consideremos o seguinte exemplo de explicação escolar, observado durante uma atividade de leitura de uma notícia do jornal local sobre a sentença judicial de uma diretora de escola por crime de racismo. Previamente à discussão do texto, os alunos tinham que procurar vocabulário desconhecido, e um aluno, Cir., perguntou sobre o significado da palavra segregacionista, no trecho a seguir:

(...) "Desde o depoimento das crianças negras transferidas da escola até o de merendeiras e professoras, revelam o caráter eminentemente segregacionista que a acusada empregava no estabelecimento de ensino, visando a que alunos negros deixassem de freqüentar a escola."

Ante a pergunta do aluno, um jovem de aproximadamente 15 anos, a professora oferece a explicação que transcrevemos a seguir. São negras tanto a professora como Leandra, a aluna cuja presença ela utiliza para "reformulações enriquecedoras" do conceito.

Profª: [...] uma segregação é ... se ... segregacionista significa você tirar uma pessoa, tá, de um brinquedo, de um determinado lugar.

Aluno: Ahhh!

Profª: Tá? Vamos supor, eu tiraria, se eu fosse segregacionista, eu tiraria a Leandra, tá? (se aproximando até ficar ao lado da cadeira de Leandra, e tocando seu ombro) ela

não poderia brincar com vocês ... então precisaria fazer uma separação, tá? entre vocês.

A explicação, também dificilmente reconhecida como tal pelo observador, é ininteligível enquanto processo discursivo de transformação do objeto a ser explicado: não há inscrição do objeto numa rede generalizante (por exemplo, é uma ação, ou uma atitude, ou uma política baseada no preconceito), nem há reformulações com elementos de outras redes de referência (por exemplo, minorias raciais, minorias religiosas, minorias sociais, separação em atividades como comer, estudar, transporte, lazer etc.).

Torna-se a explicação dessa professora inteligível só quando a consideramos em relação ao contexto construído no texto de leitura, o que mostra que o texto é considerado apenas como um objeto físico do contexto imediato, partilhado pelos participantes e que fornece elementos para a conversa, e não como uma unidade de sentido. O texto traz justamente a descrição da atitude segregacionista da diretora reproduzida pela professora, mediante o exemplo de algumas de suas atitudes: ela não deixava as crianças negras participarem de brincadeiras e as insultava:

"A acusada costumava pressionar alunos negros, tirando-os das brincadeiras e levando-os à Secretaria por qualquer coisa que fizessem. A acusada referia-se aos negros dizendo 'só filho de negro mesmo, para ficar fazendo macaquice'."

Percebe-se que não houve, no discurso da professora, o distanciamento necessário para a construção de uma explicação: em vez disso, temos uma orientação maior para o contexto de produção da interação da qual o texto de leitura também faz parte.

Confrontando o modelo de discurso letrado descrito no início desta segunda parte da apresentação e o discurso na periferia do letramento, próprio da escola, percebemos uma distorção quase sistemática dos traços característicos do primeiro no segundo. Vejamos.

Propusemos como características do discurso letrado acadêmico o foco sustentado no assunto e a conseqüente orientação menor para os interlocutores, para as relações interpessoais construídas no contexto imediato, de que resulta, em ambos os casos, um efeito de abstração, de distanciamento do contexto de enunciação.

Ao voltarmos para as evidências apresentadas, percebemos que o professor tem escassa familiaridade com acervos de informações pertinentes (decorrentes, por sua vez, da inacessibilidade de livros e fontes letradas). Daí ele mostrar, na sua ação pedagógica, um compromisso direto com a situação, de cunho imediatista, que consiste em resolver tarefas, com os dados em jogo, utilizando o contexto de situação imediato na sua construção do objeto de conhecimento e na organização do conteúdo. Ao mesmo tempo, o professor se vê obrigado a abstrair as relações interpessoais que poderiam determinar, se houvesse diálogo, os aspectos do assunto que já são base comum para a construção de outros conhecimentos.

Nesse discurso na periferia do letramento acadêmico teríamos, então, simultaneamente, abstração e dependência na relação com a audiência: abstração das relações interpessoais (que são justamente necessárias para a aproximação de perspectiva, sem a qual não há aprendizagem) e dependência de fatores contextuais discretos imediatos, que são justamente os que dificultam a generalização e manutenção do foco, e de uma determinada maneira de focalizar o assunto. Esse discurso constitui evidência incontestável de que o letramento, ou melhor, os diversos tipos de letramento são contextualmente determinados.

Terceira parte

Que podemos concluir dessas observações, e como o seu conjunto constitui o que estamos chamando de diálogos truncados e papéis trocados na interação e no ensino de língua materna?

A resposta parece-nos clara. Há nessas trocas de informações em sala de aula uma alteração nos papéis tradicionalmente representados pelo adulto, sem que haja, como na verdadeira interação, uma transformação da relação social entre os participantes. Assim, questões de poder e de controle, que tornam esses papéis imutáveis, não cedem lugar a questões relativas à responsabilidade e aos direitos mútuos, partilhados na construção de um contexto de aprendizagem. Trouxemos evidências de um esvaziamento da função tradicional do professor, como organizador dos conteúdos de ensino e como representante pleno da cultura letrada.

As funções didáticas, decorrentes de organização e preparação do texto expositivo para ensinar, passam a ser delegadas ao autor do livro didático. Isto é, o controle é exercido por um participante ausente, *autoritas*, que, já mostramos em outro trabalho, é mais autoritário do que o professor, pois é sustentado por crenças rígidas sobre, por exemplo, a infalibilidade da palavra escrita. Ele é, também, menos informativo do que o professor, já que não pode adaptar-se às necessidades do contexto, e, mesmo ausente, inibe a mobilização de estratégias pedagógicas que poderiam talvez promover melhores condições para aprender (Kleiman, 1992).

Por outro lado, o papel de representante *bona fide* da cultura letrada não é preenchido. O aluno, ao contrário do professor, não perdeu ainda as intuições sobre a sua linguagem, como, por exemplo, a de que é mediante a linguagem que representamos a nossa relação com o mundo, nossos valores e crenças. Assim sendo, ele não pode, por força da instituição e do lugar que ele representa na sociedade, preencher o papel de sujeito letrado, no melhor e talvez idealizado sentido da palavra. Isto é, daquele que explicita relações e princípios, que explica, que ordena.

O esvaziamento de funções reconhecidamente limitadas e sua substituição por outras ainda mais restritas, pois inúteis e insensatas (*nonsensical*), produz os diálogos truncados a que fazíamos referência no título deste trabalho. Não é a polêmica nem

a controvérsia que transcendem dessas falas incompletas, embora às vezes, graças à resistência dos alunos, resultem numa polarização de opiniões. Mais freqüentemente, em situações de culturas diferentes em contato, é o conflito o que se instaura entre professor e aluno. A comunicação em sala de aula é uma seqüência de diálogos truncados, como os que exemplificamos, não no sentido de serem apenas incompletos, esperando o momento de sua conclusão, mas no sentido de serem mutilados, e, portanto, nunca podendo completar-se no sentido.

KLEIMAN, A. B. Broken dialogues and switches in roles: a study of the interaction in mother tongue teaching. *Alfa*, São Paulo, v. 37, p. 59-74, 1993.

- **ABSTRACT:** *This paper argues that school discourse and literate discourse are different in substantive ways, even though literate discourse is supposedly the model for the language spoken at school, since the school's function is to introduce the student to literate culture. School discourse is also significantly different from the student's language. Therefore, the school disrupts the discursive patterns which are familiar to the student, and does not succeed in making that student a member of the literate culture. Through examples of classroom interaction, we examine the consequences, for both teaching and learning, of such a situation, which results in misunderstanding and conflict, the truncated dialogues which the title is referred.*
- **KEYWORDS:** *Mother tongue teaching; interaction and learning; literacy; literate culture; school culture.*

Referências bibliográficas

- BORTONI, S. M., LOPES, I. A. Interação professora x alunos x texto didático. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 18, p. 39-60, 1992.
- EHLICH, K. Discurso escolar: diálogo? *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, n. 11, p. 145-72, 1986.
- GEE, J. *Social linguistics and literatures: ideology in discourse*. London: The Falmer Press, 1990. 199 p.
- HALLIDAY, M. A. K., HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976. 374 p.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, v. 11, n. 2, p. 49-76, 1982.
- _____. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983. 421 p.
- KLEIMAN, A. B. Perguntas autogeradas na sala de aula: aprendizagem na interação? In: SEMINÁRIO SOBRE INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM, 1991, Campinas.
- _____. Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions. *Delta*, v. 8, n. 2, p. 187-204, 1992.
- _____. Misunderstanding and control: teacher-student interaction in an adult literacy program. FORUM ON ETHNOGRAPHY FOR EDUCATION, 13, 1992a, Philadelphia, PA.

- KLEIMAN, A. B., CAVALCANTI, M., BORTONI, S. M. Considerações sobre o ensino crítico de língua materna. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, 11, 1993. *Anais...* (No prelo)
- LOPES, D. K. *Teoria e aplicação: uma visão crítica de um modelo de reconhecimento de sentença*. Campinas, 1981. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas.
- MEY, J. *Whose language: a study in linguistic pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, 1985. 412 p.
- RAMA, A. *A cidade das letras*. São Paulo: Brasiliense, 1985. 156 p.
- SIGNORINI, I. Explicar e mostrar como fazer em situações dialógicas assimétricas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 18, p. 127-55, 1992.
- SIGNORINI, I., KLEIMAN, A. B. When explaining is saying: teacher talk in adult literacy classes. In: CONFERENCE FOR SOCIOCULTURAL RESEARCH, 1, 1992, Madrid.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 243 p.
- TANNEN, D. Implications of the oral/literate continuum for cross-cultural communication. In: ALATIS, J. E. (Org.) *Georgetown University round table on language and linguistics 1980: current issues in bilingualism*. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1980. p. 326-47.
- TERZI, S. B. A interação em sala de aula e sua influência no esquema de perguntas e respostas das crianças. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 16, p. 115-25, 1990.
- WERTSCH, J. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988. 264 p.