

INTERAÇÕES EM SALA DE AULA DURANTE UMA PRÁTICA DE LEITURA

Nathalie LETOUZÉ*

ABSTRACT: This work aims to analyse a reading activity that was considerate important for the development of autonomy and critical reflection features in the students. The data for this analysis were related to three episode of a literacy class in high school. The data were registered in video and audio; the episodes were transcribed and submitted to a conversational analysis and to a co-construction knowledge interactional analysis. The results demonstrate the presence of co-construction knowledge interactional which is concerned to cognitive efforts division in order to solve problems and communication strategies of Opened and Closed Questions as well as Simple and Elaborated Answers, Simple and Elaborated Oppositions and Mirroring. The results indicate that Professor seems to be sensible to student's doubts as he tries to answer them without criticizing or judging and he allows alternative moments of role between him and students, he stimulates students to speak and he demonstrates his interest in hearing the students.

KEY WORDS: reading community; interactions; high-school.

1. Introdução

Este estudo teve por objetivo analisar uma atividade de leitura considerada significativa para a formação de características de autonomia e reflexão crítica nos alunos, buscando identificar episódios de ensino dialógico. Entendemos o desenvolvimento da leitura autônoma e crítica como condição que favorece a prática da cidadania e a inserção do indivíduo em práticas sociais diversas.

De acordo com Mercer (2006), no ensino dialógico, o que os interlocutores pensam e dizem ou como dizem molda-se em grande parte pela própria dinâmica da interação, em um processo de influência mútua de modo que o produto da interação frequentemente é um conhecimento construído conjuntamente, algo novo.

Alexander (2005) complementa apontando que o trabalho a partir do enfoque do ensino dialógico explora o potencial da fala dos alunos visando favorecer a construção do raciocínio dos estudantes e assegurar o engajamento deles no aprendizado e compreensão durante as aulas.

2. A relação aluno-aluno na co-construção do conhecimento e o papel do professor

Pontecorvo (2005) defende a possibilidade dos alunos de “pensarem em conjunto” (p. 71), dizendo que é tão possível quanto mais fácil, como uma divisão cognitiva da tarefa. Denominando de co-construção do conhecimento o processo pelo qual o raciocínio sobre um argumento específico se constrói pela contribuição de vários interlocutores, podendo se manifestar de várias formas na conversação. É o caso em que um grupo de alunos discute determinado objeto do conhecimento e indivíduos diferentes acrescentam uma idéia ou parte de idéia à discussão e o raciocínio sobre a questão em discussão vai sendo construído

* Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: nathalieletouze@gmail.com.

coletivamente, como uma divisão do esforço cognitivo cujo resultado é somado aos integrantes do grupo.

A autora classifica as interações de co-construção do conhecimento que pode observar em suas análises: interações de retomada - interação em que um interlocutor retoma a fala de outro acrescentando algo ou apresentando uma nova formulação da idéia inicial, as mais freqüentes; interações de complementação - quando um interlocutor completa o raciocínio de outro acrescentando alguma idéia nova ou palavra e interações elípticas - quando o objeto em discussão não é mencionado pelos interlocutores, contudo o diálogo é perfeitamente inteligível por eles, essa interação ocorre geralmente entre pessoas que possuem muito convívio e intimidade entre si.

Complementando a análise das interações, utilizamos uma análise de conversação baseada em Orsolini (2005) e Andrada (2006) com adaptações. Nesta análise, se busca “explorar os mecanismo conversacionais que estão ligados a uma construção mais complexa do discurso” (Orsolini, 2005, p. 124). As categorias encontradas por meio dessa análise na fala do professor foram: explanação – momento em que o professor explana sobre o conteúdo, sobre a atividade a ser realizada ou sobre o texto lido, apresenta tom professoral, típico das explanações de conteúdo em sala de aula; explicação – categoria que possui um tom menos professoral, como se o professor participasse como os demais alunos, entretanto como um outro mais experiente, compartilhando seu entendimento, sua experiência e maior conhecimento com os alunos; Pergunta Aberta – é uma pergunta ampla, que permite maior liberdade na escolha do que responder e como responder, ao contrário da pergunta fechada, não possui um número limitado de possíveis respostas, em geral a pergunta aberta demanda maior elaboração da resposta por parte do aluno; Pergunta Fechada – é específica, restrita, permite um número limitado de possíveis respostas, em geral a respeito de aspectos diretos do texto, como por exemplo o nome ou profissão de determinado personagem, em geral não possibilitam muita elaboração por parte dos alunos em suas respostas; Pergunta Retórica – o professor constrói essa pergunta quase como uma afirmação, não há expectativa de resposta explícita e verbal por parte do aluno, o professor faz a pergunta e continua seu discurso sem esperar que o aluno lhe responda; Reformulação da Pergunta – o professor reformula alguma pergunta que fez anteriormente, podendo ser Aberta ou Fechada, a reformulação aparenta ser uma tentativa de tornar a pergunta mais clara aos alunos e/ ou incentivá-los a responder, em algumas ocasiões pode reformular uma pergunta Aberta em Fechada, dando mais direcionamento às possíveis respostas; Espelhamento Simples – o professor repete a fala de um aluno, segundo Orsolini (2005) os espelhamentos teriam a função de valorizar a fala do aluno e isso o incentivaria à participação, a continuação ou maior elaboração de sua resposta e possibilita que o aluno possa ouvir seu raciocínio na voz de outro, o que pode ajudá-lo a melhor organizar seu raciocínio; Espelhamento de Confirmação – o professor repete a fala de aluno como forma de avaliação do que o aluno disse, confirmando que a resposta do mesmo estaria correta; Resposta Explicação – o professor responde à pergunta ou pedido de explicação de aluno, esclarecendo às dúvidas que surgem; Oposição Simples – o professor se opõe à fala de algum aluno, discordando do mesmo, sem contudo justificar essa oposição, sem construir uma argumentação que justifique a oposição; Oposição Elabora o professor se opõe a fala de aluno, contudo justificando a oposição, construindo argumentos que a validem.

As categorias que se encontrou nas falas dos alunos por meio dessa análise foram: Resposta Simples – a aluno responde a uma pergunta de forma direta, sem elaborar seu discurso, por exemplo, responde uma Pergunta Fechada com uma única palavra ou expressão ou responde a uma Pergunta Aberta de forma direta, sem elaborar o raciocínio, por exemplo, ao serem perguntados a respeito do estilo de determinado autor em uma aula anterior, alguns alunos responderam terem achado “legal”; Resposta Elaborada – o aluno responde à pergunta

de forma elaborada, acrescenta explicações, justificativas, argumentações ou detalhes à sua resposta, evidencia um raciocínio mais complexo, pode ser construída por meio da resposta de mais de um aluno, quando ocorrem interações de co-construção do conhecimento, como aponta Pontecorvo (2005); Pedido de Explicação – o aluno questiona algo que não tenha entendido ao professor ou a um colega; Contribuição – o aluno compartilha algo do seu entendimento ou sobre assunto sem que nada lhe seja solicitado, é uma participação espontânea do aluno; Complementação – o aluno complementa fala do professor que ficou em suspenso, uma frase que não foi completada, por exemplo; Tentativa de Complementação - o aluno tenta complementar fala do professor que ficou suspensa, contudo não aparenta ter tido êxito; Concordância – o aluno demonstra concordar com algum comentário do professor; Oposição Simples – oposição à fala de outro aluno ou do professor sem apresentar argumentos que a justifiquem, o aluno demonstra discordância de algo que foi dito; Oposição Elaborada - oposição à fala de outro aluno ou do professor com argumentos que a justifiquem, evidenciando um raciocínio mais complexo e elaborado.

Segundo Pontecorvo (2005) as oposições enriquecem a construção do conhecimento a respeito de determinado objeto em discussão, pois surge a necessidade de explicação, esclarecimento ou de tentativa de convencimento do outro. Quando o primeiro falante discorda da oposição, é necessário que ele re-elabore seu modo de pensar, re-construa-o e torne a expressá-lo a fim de tentar convencer o opositor, a partir disso o opositor inicial age da mesma forma que o primeiro falante. Desse modo se vai desenvolvendo formas cada vez mais complexas de raciocínio para que se desenvolvam argumentações durante as oposições, até que se convença um ao outro ou se aceite a diversidade do pensar (Pontecorvo, 2005).

A escola teria, segundo essa autora, grande potencial de promover esse tipo de raciocínio compartilhado pela interação entre os pares, processo que pode ser incentivado e mediado pelo professor, organizando as discussões em grupo de modo que todos os integrantes possam participar.

3. Contextualização do estudo

Este estudo é um desdobramento da minha pesquisa de mestrado, cujo objetivo geral enfocava os processos interativos entre professor-alunos e alunos-alunos que utilizam o texto e a leitura como mediadores no que se refere ao desenvolvimento da leitura autônoma, da reflexão crítica e do sentido de agência dos alunos. Os dados da pesquisa de mestrado, referentes a 16 aulas que compunham, segundo o professor participante, o ensino de leitura para a turma participante, e os que foram utilizados para este estudo foram observados e registrados em vídeo e áudio. Neste estudo, foram descritas e analisadas interações ocorridas em três episódios de uma aula de leitura. Os episódios foram selecionados considerando-se uma maior participação dos alunos. Compõe ainda o corpus do estudo informações obtidas a partir de entrevistas com o professor e com alguns alunos, observações realizadas na escola e conversas informais realizadas com o professor.

O professor participante é formado em letras, português, e tinha experiência com turmas de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental e nos três anos do Ensino Médio. Os 21 alunos participantes da pesquisa tinha idade média de 16 anos e na ocasião da pesquisa cursavam o segundo ano do Ensino Médio, como mencionado. A instituição de ensino em que se desenvolveu a pesquisa é uma instituição da Secretaria de Educação do Distrito Federal e está localizada próximo ao Plano Piloto de Brasília.

Os dados referentes aos três episódios que foram analisados nesse estudo correspondem a quarta aula de leitura registrada. Esta aula pertence a um conjunto de aulas em que vinha sendo lido o livro *A viúvinha*, de José de Alencar. A dinâmica das aulas

referentes a leitura desse livro consistia em serem lidos e discutidos alguns capítulos em sala de aula alternados com capítulos que deveriam ser lidos pelos alunos em casa. Em geral, antes de iniciarem a leitura de um novo capítulo em sala, era feito o resumo do(s) capítulo(s) lido(s) em aula anterior e do(s) lido(s) em casa.

No primeiro episódio dessa quarta aula, fez-se o resumo do capítulo 11 do livro, lido em aula anterior, e dos capítulos 12 e 13, combinados de serem lidos pelos alunos em casa. No segundo episódio discutido, após a leitura do capítulo 14 em sala, o professor propôs uma questão para discussão. A questão dizia respeito a um dos personagens coadjuvantes da narrativa. No terceiro episódio, parece que o professor teve a intenção de motivar os alunos a lerem os últimos capítulos do livro em casa. Foram feitos também outros comentários durante e após a leitura do capítulo 14, contudo tais comentários não serão focalizados neste artigo.

4. Metodologia

Conforme anteriormente mencionado, os dados da pesquisa foram registrados em vídeo e áudio. Em seguida, a partir desses registros, foram transcritos episódios selecionados da aula e esses episódios foram submetidos a uma análise de conversação (Orsolini, 2005 e Andrada, 2006, com adaptações) e a uma análise de interações de co-construção do conhecimento (Pontecorvo, 2005). Essas análises consideram o conteúdo das falas dos participantes, bem como os elementos não verbais mais marcantes na interação, como acenos de cabeça, tom de voz, dentre outros.

Foi considerado como turno de fala cada conjunto de fala elaborado por um participante sobre um determinado tópico de um tema da aula, mudanças de tópico durante o enunciado ou de participante foi considerado como novo turno de fala e foi considerado como interação de co-construção do conhecimento o conjunto de turnos de fala construído por mais de um participante ao redor de um mesmo tópico de um tema da aula.

As categorias da análise de conversação (Orsolini, 2005 e Andrada, 2006, com adaptações) encontradas nas falas do professor nos episódios discutidos nesse estudo foram as seguintes: explanação, explicação, pergunta aberta, pergunta fechada, pergunta retórica, reformulação da pergunta, espelhamento simples, espelhamento de confirmação, resposta explicação, oposição simples e oposição elaborada.

As categorias encontradas na fala dos alunos foram: resposta simples, resposta elaborada, pedido de explicação, contribuição, complementação, tentativa de complementação, concordância, oposição simples e oposição elaborada.

As categorias encontradas na análise de interações (Pontecorvo, 2005) encontradas nos episódios discutidos nesse estudo foram: interação de retomada, interação de complementação, interação elíptica.

3. Discussão dos Episódios

Episódio 01

O primeiro episódio a ser discutido refere-se aos resumos dos capítulos lidos anteriormente, capítulos 11, 12 e 13 do livro *A viúvinha*, de José de Alencar. Devido à limitação de espaço serão mostrados apenas alguns fragmentos do episódio a fim de elucidar e exemplificar as questões apontadas.

Esse episódio, que conta com 174 turnos de fala, refere-se a elaboração de resumos dos capítulos lidos anteriormente a fim de continuarem a leitura do livro *A viúvinha*, o professor constrói juntamente com os alunos o resumo do capítulo lido na aula anterior e dos

capítulos lidos em casa, desse modo o professor estimula o uso das estratégias de leitura, síntese das idéias principais (Garcez, 2002, Schoenbach, Greenleaf, Cziko & Hurwitz, 1999; Solé, 1998) e conhecimento prévio necessário para a compreensão da leitura (Almasi, 2003; Solé, 1998). O uso dessas estratégias pode possibilitar que os alunos se “sintonizem” com o texto que será lido, uma vez que é uma continuação de uma narrativa, permitindo que mesmo os alunos que tenham faltado à aula anterior de leitura ou não tenham lido os capítulos em casa possam acompanhar a leitura que será feita.

Esse episódio apresenta várias ocorrências de co-construção do conhecimento (Pontecorvo, 2005). Interações de co-construção do conhecimento, segundo a autora, Pontecorvo (2005), são interações em que um grupo de interlocutores “pensa em conjunto” (p.71), em uma divisão do esforço cognitivo da tarefa, de modo que o raciocínio sobre determinado tópico se constrói pela contribuição de vários interlocutores e o resultado é somado aos integrantes do grupo.

Interações de co-construção do conhecimento puderam ser observadas entre o professor e alunos e entre alunos-alunos. Tendo ocorrido sete interações de retomada (interações em que um interlocutor retoma a fala de outro acrescentando algo ou apresentando uma nova formulação da idéia), como pode ser observado no exemplo a seguir:

Mateus – só que ele foi trocar primeiro na lanchonete [risos] trocou lá na...
Mateus – Trocou na lanchonete.
Rogério – Ele foi lá, trocou o dinheiro.
Professor – ai, ele foi trocar, né, o cara pede para trocar (?)
Mateus – (risos) e deu
Professor – (?) no caixa, com 25 centavos (?)

Houve nesse episódio também a ocorrência de nove interações de co-construção do conhecimento classificadas como sendo interações de complementação (quando um interlocutor complementa o raciocínio de outro acrescentando alguma ideia nova ou palavra):

Augusto – um ambiente janelas largas (?)
Bruno – Paredes negras.
Rogério – uma coisa meio (?)
Mateus - (?)
Lucas – Assim um... meio de marujo, uma coisa assim meio sombria
Professor – Ahãh? (ouvindo) Não só sombria, chega a ser [pausa] (Lendo o texto no livro)
Thiago – Paredes negras (?)
Bruno - Nojento
Professor – é, isso, asquerosa, nojenta, né
Rogério – isso

Foram observadas ainda três ocorrências de interações elípticas (quando o objeto em discussão não é mencionado pelos interlocutores, contudo o diálogo é perfeitamente inteligível para eles). Segundo Pontecorvo (2005), esse tipo de interação demonstra um maior grau de intimidade e convivência entre os participantes.

Professor – né, e... o que sig/ que fica esclarecido ai nessa conversa entre o sr. Almeida e o Jorge?
Rogério – o que aconteceu naquele dia do../
Professor – Não, não
Rogério – não

Professor –o que aconteceu naquele dia acho vai acontecer no dia/ no capítulo 14 .
mas há um diálogo entre os dois a respeito (pequena pausa, olhando para a turma na expectativa de resposta)

No episódio há alunos que participam de forma mais ativa nas aulas de leitura, alunos que participam pouco e os que não participam ou que quando participam falam muito baixo, de modo que nem o professor nem os colegas conseguem ouvir (o que pode ser percebido pelas falas que não puderam ser transcritas por não estarem suficientemente audíveis, mesmo havendo três instrumentos de gravação de áudio no ambiente). A baixa participação de alguns alunos pode ser reflexo de anos de escolarização em uma cultura de sala de aula que inibe a participação dos alunos, na qual o professor, mesmo aqueles que procuram ter posturas mais democráticas e romper essa “tradição” de sala de aula, é caracterizado por autoridade avaliadora detentora do direito à fala e os alunos podem participar apenas quando questionados por essa autoridade e geralmente sob alguma forma de avaliação, explícita ou implícita, como coloca Cazden (2001). Desse modo, é possível que esta crença seja internalizada pelos estudantes ao longo dos anos acadêmicos, de forma que se expressem cada vez menos em sala de aula, o que pode levar os alunos a sentirem dificuldade em participar das aulas, mesmo quando incentivados pelo professor, como ocorre nesse episódio.

Professor – então, capítulo 12, o que rola aí? (Fala olhando para algum aluno(a) no fundo da sala) **Pergunta Aberta**

Aluno – (?)

Professor – O que acontece nesse capítulo? **Reformulação da Pergunta Aberta**

No trecho exemplificado acima, pode-se perceber que o professor utiliza a mesma linguagem dos adolescentes (o que rola aí), o que pode ser evidência de uma possível tentativa de aproximação com os alunos e tentativa de que eles se sintam mais confortáveis em participar da aula, contudo mesmo assim não se ouve resposta à pergunta feita. Em seguida, o professor reformula a pergunta, estimulando que participem e só então recebe uma resposta.

Professor – O que acontece nesse capítulo?

Clara – Acontece que Carlos, ele... morava numa casa que nessa casa não tinha muitos móveis e que ele... e que ele não queria que ninguém soubesse onde ele morava. **Resposta Elaborada**

Professor – Ahãh? (demonstrando atenção e estar ouvindo a aluna)

Esse exemplo também ilustra que o professor demonstra interesse na fala dos alunos, pela expressão de atenção (ahãh), como em outros momentos em que ele se esforça para ouvir os alunos que falam mais baixo:

Professor – Ahãh? (inclinando-se para mais próximo da aluna, tentando ouvi-la)

Há, no episódio 13, ocorrências de espelhamentos, ocasião em que o professor repete a fala de aluno. Pontecorvo (2005) aponta, pelos resultados das pesquisas que realizou, que esse tipo de estratégia incentiva o aluno a continuar seu raciocínio, continuar falando, pois valoriza a fala dele, valida essa fala diante da turma e o faz ouvir sua própria argumentação na voz de outrem, de modo que pode refletir melhor sobre essa argumentação e melhor elaborá-la quando julgar necessário. Os espelhamentos nesse episódio fomentaram 3 respostas elaboradas por partes dos alunos, indo ao encontro das colocações de Pontecorvo (2005).

Rogério – ai na casa dele quase não tem móveis. **Continuação Resposta Elaborada**

Professor – Uma casa simples, né. **Espelhamento Simples Reformulado**
Rogério – uma casa simples (?). **Espelhamento do professor**
Professor – (?)
Rogério – (?) só tem uma cama, um balcão onde ele/ **Continuação Resposta Elaborada**

Pode-se identificar momentos em que o professor proporciona aos alunos optarem pelo direcionamento das abordagens textuais, em duas perguntas que fez a turma e foi ignorando, permitindo que os alunos optassem por continuarem debatendo outra temática.

Augusto – [numa... numa/] marinheiros, marujos, soldados no mesmo ambiente, né.
Resposta Elaborada
Mateus – ah, é. **Concordando**
Augusto – uma senhora de aproximadamente 50 anos era a que fazia . trabalhava como cozinheira, balconista, ai... parece que encontrou o sr. Almeida no... restaurante. **Cont. Resposta Elaborada**
Professor – Qual a descrição que ele dá do . Sr. Almeida, é positivo, é negativo?
Pergunta Fechada
Augusto – um ambiente janelas largas (?) **Cont. Resposta Elaborada**
Leandro – Paredes negras. **Resposta Simples**
Rogério – uma coisa meio (?)
Mateus - (?)
Lucas – Assim um... meio de marujo, uma coisa assim meio sombria. **Cont. Resposta Elaborada**
Professor – Ahãh? (ouvindo) Não só sombria, chega a ser [pausa] (Lendo o texto no livro) **Explicação**

No exemplo acima, a pergunta a respeito da descrição do personagem Sr. Almeida é ignorada pelos alunos, eles continuam com a descrição do ambiente onde o personagem principal costuma almoçar. O professor valida a escolha dos alunos no momento em que aceita o direcionamento por eles escolhido e passa a discutir com eles esse outro tema. Nas falas seguintes do professor, ele continua na temática favorecida pelos alunos, concordando com as colocações dos mesmos, lendo trechos que exemplifiquem e justifiquem essas colocações e fazendo comentários que complementem o assunto, contextualizando a obra com período literário, de modo que nesse momento atua como um participante mais experiente, não como uma autoridade que regula e controla a aula. É possível também que essa postura do professor incentive os alunos, como leitores, a serem autônomos, por permitir que eles tomem decisões diante da leitura.

Parece haver uma proximidade entre professor e os alunos, pois ocorre dos alunos responderem a falas do professor em tom de quem concorda ou confirma a mesma, evidenciando uma alternância no papel de avaliador e também há espelhamento de aluno da fala do professor, ou seja, o aluno inverte o papel com o professor.

Professor – 160 réis, né. É algo assim, é como se ele tivesse... feito negócio em torno de uns 60 mil reais aquele dia **Cont. Explicação**
Aluno – é **Concordando**
(...)
Professor – é, isso, asquerosa, nojenta, né **Espelhamento de Confirmação**
Rogério - isso **Confirmando**
(...)
Rogério – ai na casa dele quase não tem móveis. **Continuação Resposta Elaborada**
Professor – Uma casa simples, né. **Espelhamento Simples Reformulado**
Rogério – uma casa simples (?). **Espelhamento do professor**

Há no episódio cinco conjuntos de respostas elaboradas (conjunto no sentido de que uma resposta elaborada pode ser construída por mais de um turno de fala).

Professor – ta, que mais? **Pergunta Aberta**

Aluno – (?)

Professor – Quem é que veio cumprimentar ele [pra cima, pra cima]? **Pergunta Fechada**

Rogério – No começo, quando ele vai, quando ele ta, quando ele recusa de... de... o outro cara acompanhar ele, ele acompanha o cara para ele não ver aonde ele ta indo, falando que é perto e na verdade ele dá uma volta toda para chegar onde ele mora.

Resposta Elaborada

Nesse trecho, o aluno opta por responder a primeira pergunta do professor, ignorando a segunda e fornecendo uma resposta elaborada. As respostas elaboradas demonstram maior esforço de reflexão, de argumentação.

Há indícios de que o professor incentiva respostas mais argumentativas e a reflexão dos alunos sobre aspectos discursivos do texto, como quando pergunta de qual argumento uma personagem se utiliza para justificar sua conduta (E qual argumento que ela usa para continuar usando preto?). A personagem alega ser uma cor alegre e diante do apontamento do professor para essa questão, um aluno questiona a validade desse argumento (Muito alegre (risos) -sendo irônico). O professor direcionou a atenção para a argumentação da personagem propositalmente, possivelmente para chamar a atenção dos alunos para a falta de consistência dessa argumentação e foi bem sucedido nesse aspecto.

Pode-se perceber também, nesse episódio, que o professor se mostra sensível às dúvidas dos alunos, respondendo aos pedidos de explicação (há cinco pedidos de explicação no episódio e sete turnos de resposta explicação) sem críticas ou julgamento de valor dessas dúvidas, respondendo com exemplos atuais e práticos, buscando aproximar suas respostas da realidade dos alunos.

Rogério – O professor o que que/ **Pedido de Explicação**

Professor – Oi? (Olhando para o aluno)

Rogério – o que que é... são essas letras **Cont. Pedido de Explicação**

Professor – São títulos, de uma dívida **Resposta Explicação**

Rogério – ele resgata (?) **Cont. Pedido de Explicação**

Professor – É uma promissória, né, uma (?), alguma letra, alguma... algum/ cheque pré-datado hoje em dia. (Fazendo movimento expansivo com o corpo) **Cont.**

Resposta Explicação

Rogério – cheque pré-datado. (Falando junto com o professor) **Cont. Pedido de Explicação**

Professor – (?) um título, né, ou seja, quem detém... (fazendo gesto de “posse” com a mão direita) aquele na mão é o credor dela, entendeu? Você pode cobrar diretamente de quem/ diretamente de quem deve. você, ou você pode vender [como cédulas] do mercado. Por exemplo, os caras que pegam os cheques pré-datados, né, as lojas que pegam os cheques pré-datados **Cont. Resposta Explicação**

Nesse trecho, o aluno insiste na pergunta várias vezes, sinalizando não estar compreendendo e o professor elabora cada vez mais a resposta, aproximando de exemplo análogo atual e mais comum à realidade dos alunos (cheque pré-datado), buscando elucidar o aluno.

De modo semelhante, quando os alunos não respondem a uma pergunta, o professor a reformula na tentativa de torná-la mais clara ou mais diretiva, menos aberta, no caso de perguntas abertas (os alunos, demonstraram ter dificuldade em responder às perguntas quando eram demasiadas abertas, sem nenhum direcionamento) e de incentivá-los a participar. Esse

recurso se demonstrou efetivo nesse episódio, pois em duas perguntas reformuladas, os alunos construíram duas respostas elaboradas.

Professor – Então, ta, e aí . uma vez saldada essa dívida . qual seria o próximo passo, do Jorge? **Pergunta Fechada**

Aluna – é...

Aluno – (?)

Professor – tinha outra pendência a resolver, né. **Reformulação da Pergunta Fechada**

Rogério – Tinha a viuvinha **Resposta Simples**

Professor – Ahã? (tentando ouvir)

Rogério – tentar... ir falar com a viuvinha pra ver se ela ainda gostava dele. **Reformulação da Resposta Simples em Elaborada**

Durante a discussão das interpretações, o professor recorreu ao texto duas vezes, lendo trechos que comprovassem as respostas dos alunos, associando diretamente a interpretação à evidência textual, demonstrando que apesar de um texto poder ter várias leituras, não pode ter qualquer leitura, a interpretação deve ser construída com base em elementos textuais, de modo a poder ser comprovada pelo texto.

Professor – Olha só [lendo trecho do texto] “

Uma atmosfera espessa, impregnada de vapores alcoólicos e fumo de cigarro, pesava

sobre essas cabeças e dava àqueles rostos um aspecto sinistro.” [pausa] (Levanta o rosto e olha para a turma) né?

Aluno – (?)

Professor – [lendo outro trecho do texto] “*A luz que coava pelos vidros embaciados da janela, mal esclarecia o aposento e apenas*

servia para mostrar a falta de asseio e de ordem que reinava nesse couto do vício e da

miséria” (relê últimas palavras, dando ênfase e olhando para a turma) “couto do vício e da

miséria”

Episódio 02

Esse episódio conta com 37 turnos de fala e poderá ser apresentado inteiramente, devido ao fato de ser um episódio menor. Após a leitura oral do capítulo 14 por um aluno, durante a qual o professor fez alguns comentário e perguntas, ele formula uma questão a respeito da atuação de um personagem na narrativa até então (todo o livro até o capítulo 14).

Professor – Ta, posso fazer uma pergunta para vocês? Quem vocês acham que é o verdadeiro herói dessa história? (Fazendo gestos com a mão direita, apontando para frente um lápis) **Pergunta Fechada**

Aluno 1 – Sr. Almeida. **Resposta Simples**

Apesar da pergunta aparentar ser complexa, pois o professor está apontando para um personagem coadjuvante e a argumentação para justificar essa análise não é explícita, baseia-se em um percepção inferencial, observa-se que o aluno não teve dificuldades em responder, pois respondeu imediatamente ao professor. No entanto, na seqüência, quando o professor solicita que o aluno justifique sua resposta, perguntando por que o Sr. Almeida seria o verdadeiro herói da história, os alunos encontram maior dificuldade em responder a questão, mas conseguem construir uma resposta elaborada pela contribuição de vários interlocutores,

apontando uma possível divisão do esforço cognitivo em interações de retomada e complementação, nas quais o professor participa em igualdade com os alunos. Ao fim do episódio, Rogério evidencia o produto final da interação em uma resposta elaborada síntese do que havia sido discutido anteriormente.

Observa-se que o professor incentiva que a interpretação esteja fundamentada em elementos textuais e complementa a argumentação dos alunos.

Professor – Por quê? **Pergunta Aberta**
Augusto – Porque ele impediu que o Jorge se matasse. **Resposta simples**
Professor – só isso? **Oposição Simples**
Paulo – Ele comprou as ações dele. **Resposta simples**
Aluno – (?) (Fala junto com o outro aluno)
Professor – Comprou as ações, que mais? **Espelhamento, Pergunta Aberta**
Aluno – hummmm.... (Pensando)
Luiz – Acho que (?)/
Professor – Foi o tutor do menino quando o pai morreu. **Explicação**
Alunos (as) – (?)
Professor – né, que aconselhou o menino. **Cont. Explicação**
Aluno – (?)
Professor – Comprou uma letra dessa só para lavar a honra de um cara morto já.
Cont. Explicação
Rogério – Ele induziu toda a história, né, professor? **Contribuição Elaborada**
Professor – enfim.... (Falando juntamente com o aluno e se interrompendo ao perceber a fala do aluno)
Professor – Ahãh? (Tentando ouvir e olhando para Rogério)
Rogério – Ele induziu toda a história, na hora que ele ia casar ele falou, né, sobre o que ele ia fazer, na hora que ele ia se matar já comprou o negócio para ele viajar e já guardou o negócio, comprou mais barato já sabendo que... **Resposta Elaborada**
Professor - Ahrram **Concordando**
Rogério – As pessoas [não queriam] Toda a história sendo contada (?). **Cont. Resposta Elaborada**
Professor – é, mais parece que ele é que é o grande . o grande condutor da história (fazendo gesto com a mão direita, de conduzir por um caminho), né, parece que as coisas giram porque ele faz.../ né, parece que Jorge e Carolina são mero [pausa]
Explicação
Ana – [coadjuvante] **Complementação**
Professor – coadjuvantes **Espelhamento**
Aluno – isso **Concordando**
Professor – são apenas... é... o que? (Fazendo gestos com a mão, como quem procura uma expressão adequada)
Eduardo – Fantoches (?)? **Tentativa de Complementação**
Professor – Fantoches, não sei, talvez sejam até fantoches do... do... de quem realmente conduz a história, de quem é o verdadeiro herói . da história, né . é o sr. Almeida (olhando para o texto e novamente para a turma)
Professor – Vocês concordam com isso também? **Pergunta Fechada**
Rodrigo – Eu concordo. **Resposta Simples, Concordando**
Alguns alunos concordam com a cabeça **Resposta Simples, Concordando**
Felipe concorda com o polegar **Resposta Simples, Concordando**
Julia – Eu concordo **Resposta Simples, Concordando**
Professor – Não sei (olhando para um aluno) isso me ocorreu agora porque... acho que... [e olha que eu já li várias vezes/] (?) (olhando para o texto no livro.)

Nesse episódio, o professor parece criar um espaço confortável para os alunos participarem das interpretações, valorizando as respostas deles e muitas vezes as validando como também possíveis, apesar de demonstrar suas dúvidas a respeito, o que não o leva a desmerecer a interpretação do aluno, como no exemplo em que Eduardo diz que os

personagens principais seriam apenas fantoches do Sr. Almeida, o professor responde “*Fantoches, não sei, talvez sejam até fantoches do... do... de quem realmente conduz a história*”. Nesse trecho o professor se mostra receptivo às percepções dos alunos, às novas colocações a respeito do texto. Dessa forma, aparenta-se que o professor possibilita um ambiente favorável à expressão dos alunos, pois se destitui da posição de único detentor do conhecimento em sala de aula, valorizando e validando as participações dos alunos, colocando-os também em posição de pessoas capazes de contribuir para a construção do conhecimento em sala de aula.

A valorização da opinião dos alunos é reforçada na penúltima fala do professor, quando ele inverte o papel com os mesmos e pede validação dos alunos a respeito da análise que ele acabou de fomentar a respeito do texto, perguntando se os alunos concordavam com esse ponto de vista, de que o Sr. Almeida seria o verdadeiro herói da história. Nesse momento ele se coloca em posição de paridade com os alunos, destituindo-se do papel de autoridade do conhecimento na sala de aula, colocando-se em posição de ser avaliado pelos alunos e passível de aprender também com eles e como pessoa também em processo de desenvolvimento, que juntamente com os alunos está construindo novos conhecimentos, “*Não sei, isso me ocorreu agora porque... acho que...*”.

Episódio 03

O terceiro episódio a ser discutido nesse estudo, corresponde ao último episódio transcrito da quarta aula e conta com 17 turnos de fala. Nesse episódio, o professor aparece no papel de motivar os alunos a lerem os dois últimos capítulos do livro.

Professor – Muito bem, esse capítulo aqui (o próximo que será lido) é o típico capítulo de novela imperdível.

Ana – tá certo (aluna parece entender a intenção do professor de motivar a leitura)

Alunos – risos (alunos parecem entender a intenção do professor de motivar a leitura)

Lucas – O penúltimo capítulo.

Aluno – (?)

Professor – Ahm, muita coisa esclarece, muitas coisas se revelam, né. (O professor olha para a turma toda, girando a cabeça, meio que sorrindo, com humor, como que sabendo que os alunos percebem seu recurso para incentivar a leitura) Então, mais uma vez, né. são as novelas de hoje que utilizam recursos dos folhetins, dos antigos folhetins, que eram publicados semanalmente ou diariamente em jornais ou revistas. né, no... no século XIX, (?) o romance romântico, né. os folhetins. (alunos parecem dispersos, falam paralelamente ao professor)

Professor – (Elevando o tom de voz chamando a atenção da turma que está muito dispersa e conversando paralelamente) Então imagina uma cena, é tipo aquela.../ eu li para vocês aquela cena de (fazendo gesto com a mão)

Aluna – hum rum

Professor - José de Alencar era menino ainda?

Os alunos demonstram entender a intenção do professor e entram no “jogo”, rindo da tentativa de persuasão do professor, o que leva, por sua vez, o professor a entrar mais ainda no “jogo”, assumindo um tom ainda mais teatral e em seguida relembra aula em que apresentou o contexto de leitura do livro no período de produção, fazendo um paralelo entre os folhetins e as novelas atuais, destacando a emoção que se devia sentir durante a leitura dos últimos capítulos do livro como hoje se emociona com a leitura dos últimos capítulos de novela.

Professor – então imagina uma cena dessa (alunos estão dispersos com conversas paralelas), um capítulo desse aqui, em pleno século XIX, em fim da tarde, início de noite, né. iluminado, né, é... ahnn, com candeeiros, com lâmpões e em volta a é... numa sala, as senhoras todas sentadas, é... bem acomodadas e alguns [estudantes] e alguém lá na frente fazendo a leitura, uma leitura dramática, uma leitura apaixonada desse capítulo. (Professor fala fazendo movimentos com o corpo, gestos com a mão)

Professor – Imaginem quantos soluços, quantas lágrimas

(...)

Professor - não se derramavam nessas noites, né.

Professor – Assim como hoje em dia as pessoas choram diante do último capítulo de novela, o último capítulo de novela é bom a gente ter um lenço na mão, né.

Em uma pesquisa realizada na França, Applegate (2007), aponta que um professor engajado com a leitura tem mais propensão a ter alunos também engajados com a leitura, embora não tenha sido feita uma análise minuciosa desse aspecto nesse estudo, percebeu-se pela entrevista realizada com o professor que ele é bastante envolvido com a leitura, aparecendo em todo seu discurso comentários paralelos a respeito de diversos livros que leu e ele é bastante envolvido com os projetos governamentais de aquisição de mais livros para a biblioteca, ouvindo a opinião dos alunos a respeito de quais livros lhes seriam de maior interesse e em projetos de incentivo à leitura na escola (havia na ocasião um projeto de um horário de leitura na escola, em que toda a escola, desde funcionários a alunos, deveria parar para ler). Os quatro alunos entrevistados dessa turma também se mostraram apreciadores da atividade de leitura, apontando livros extra classe que teriam lido e gostado ou que gostariam de ler. A biblioteca da escola apresentava listas de espera para a leitura de livros que não estavam nem no programa curricular da escola nem nos programas de vestibulares da cidade e em mais de uma das visitas que foi feita à escola pode-se observar alunos lendo nos degraus da escola ou nos bancos. Desse modo, apesar de não ter sido estudado esse aspecto em particular, consideramos ser mais provável um professor engajado com a leitura vir a ter alunos que também são engajados, pelo fato de lhe ser mais fácil transmitir esse prazer pelo ato de ler, a atividade de leitura não apenas como uma obrigação, mas também como uma atividade que pode ser prazerosa.

No fim da aula, o professor negocia com os alunos se os últimos capítulos do livro devem ser lidos em casa ou em conjunto na próxima aula, como as opiniões dos alunos se dividem, o professor sugere que leiam em casa e releiam na sala as passagens que julgassem mais interessantes. Dessa forma o professor se posiciona de modo a outorgar autonomia de decisão aos alunos, compartilhando com eles a autoridade de determinar ou não tarefas a serem realizadas.

4. Considerações finais

Nos episódios discutidos dessa aula, observou-se que a construção da leitura era uma atividade conjunta entre professor e alunos, em que o professor, sem que abdicasse de sua autoridade em sala de aula, permitia que os alunos direcionassem temas e assuntos na aula, construía a dinâmica das aulas considerando a participação desses alunos, incentivando-os a autonomia, a tomada de decisões e a interpretações textuais que fossem além daquelas apresentadas por ele, professor. Desse modo, o professor valorizava as participações dos alunos e chegou mesmo a se colocar em posição de aprender juntamente com os alunos quando solicitou que eles avaliassem sua (do professor) interpretação do texto. O professor se colocava como um outro mais experiente, participando de interações de co-construção do conhecimento com os alunos, dividindo com eles o esforço cognitivo para a resolução de problemas, ao mesmo tempo incentivando que os alunos fossem mais além de suas

capacidades atuais, avançassem em seus raciocínios e argumentações, buscando também não dar respostas prontas aos alunos, fomentando que as interpretações fossem construídas em conjunto. Por fim, consideramos que a dinâmica de participação descrita funcionava de modo a caracterizar episódios dialógicos, em que o potencial da fala dos alunos era explorado, favorecendo a construção do raciocínio deles (Alexander, 2005) e o produto da aula era uma construção conjunta, não algo pronto, pré-determinado pelo professor, pode-se observar, como coloca Mercer (2006) que o que os interlocutores diziam, inclusive o professor, moldava-se em parte pela própria dinâmica da interação, de modo que o professor se mostrava receptivo a novas colocações, às percepções dos alunos e construía conjuntamente com eles.

5. Referências

- ALEXANDER, R. *Culture, dialogue and learning: Notes on an emerging pedagogy*. University of Durham, UK: 10th International Conference – Education, culture and cognition: Intervening for growth – International association for cognitive education na psychology (IACEP), 2005.
- ALMASI, J. *Teaching Strategic Processes in reading*. New York: The Guilford press, 2003.
- ANDRADA, L. P. *Interação e construção de conhecimento em situação de roda na educação infantil*. Dissertação de mestrado defendida em junho de 2006. Brasília: Instituto de Psicologia, UnB, 2006.
- APPLEGATE, M. Teacher`s use of comprehension questioning to promote thoughtful literacy. *Journal of reading education*, v. 32, n. 3. spring/ summer, 2007.
- FIELDING, A. SCHOENBACH, R. & JORDAN, M. *Building Academic Literacy – lessons from reading apprenticeship*. São Francisco: Jossey-Bass; A Wiley imprint, 2003.
- GARCEZ, L. H. C. *Técnica de redação – O que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MERCER, N. *Words and minds – how we use language to think together*. London: Routledge, 2000.
- MATUSOV, E.; SMITH, M.; CANDELA, M E LILU, K. Culture has no internal territory: Culture as dialogue. Em Valsiner, J. e Rosa, A. *The Cambridge handbook of sócio-cultural psychology*. Cambridge, University Press, 2007.
- ORSOLINI, M. A construção do discurso nas discussões em sala de aula: uma análise sequencial. In PONTECORVO, C., AJELLO, A.M. & ZUCCHERMAGLIO, C. (2005) *Discutindo se aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PONTECORVO, C. Discutir, argumentar e pensar na escola. O adulto como regulador da aprendizagem. In: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M. & ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende – interação social, conhecimento e escola*, Porto Alegre , Artmed, 2005.
- SCHOENBACH, R., GREENLEAF, C., CZIKO, C. & HURWITZ, L. *Reading for understanding – a guide to improving reading in middle and high school classrooms*. São Francisco: Jossey-Bass; A Wiley imprint, 1999.
- SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*, 7ª.edição, São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.