

ISSN 1413-0238

**INTERAÇÃO EM MÍDIA E  
SALA DE AULA**

**Cadernos de Letras 21**

ORGANIZADORAS:  
MARIA JOSÉ PEREIRA MONTEIRO e  
HELOÍSA GONÇALVES BARBOSA

EDIÇÃO ESPECIAL DO  
PROGRAMA INTERDISCIPLINAR DE LINGÜÍSTICA APLICADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
Centro de Letras e Artes  
Faculdade de Letras  
Diretora: Edione Azevedo Trindade

Departamento de Letras Anglo-Germânicas  
*Luiz Barros Montez*  
Supervisora de Setor de Alemão  
*Valburga Huber*

Coordenadora do Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada  
*Maria José Pereira Monteiro*

### **CADERNOS DE LETRAS 21**

**Editor:** *Idalina Azevedo da Silva e Maria José P. Monteiro*  
**Jornalista Responsável:** *Hemílcio Fróes*

#### **Conselho Editorial**

*Aurora Maria Soares Neiva* (Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. UFRJ)  
*Heloisa Goncalves Barbosa* (Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. UFRJ)  
*Idalina Azevedo da Silva* (Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. UFRJ)  
*Judith Grossmann* (Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. UFBA)  
*Manuel Antônio de Castro* (Prof. Dr. UFRJ)  
*Maria José Pereira Monteiro* (Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. UFRJ)  
*Marta Luzie Frecheiras* (Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. UFOP)  
*Mary de Andrade Arapiraca* (Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. UFBA)  
*Percília Santos* (Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. UnB)  
*Ruth Röhl* (Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. USP)  
*Sonia Zyngier* (Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. UFRJ)  
*Wira Selanski* (Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. UFBA)

869.05 Cadernos de Letras: Revista do Departamento de Letras Anglo-Germânicas. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Janeiro, C1221. Faculdade de Letras, Setor de Alemão, Ano 19, nº 21, 2004. Anual. ISSN: 1413-0238

1 - Periódicos - Cadernos de Letras. 2 - Língua Alemã - Linguística Aplicada. 3 - Língua Alemã - periódicos. I. Universidade Federal do Rio de Janeiro. II. Departamento de Letras Anglo-Germânicas da Faculdade de Letras da UFRJ.

CDD: B 869.05

B. FLUFRJ

# **Cadernos de Letras 21**

**INTERAÇÃO EM MÍDIA E  
SALA DE AULA**

## SUMÁRIO

<b>Nota dos editores</b> .....	5
<b>Apresentação</b> .....	7
<b>Análise do artigo "Making text talk" sob uma lente vygotskiana e bakhtiniana</b> <i>Bianca Andreza da Silva Dias</i> .....	13
<b>O conflito de vozes na sala de aula de línguas: uma perspectiva bakhtiniana</b> <i>Liana Menezes Paes</i> .....	27
<b>O poder do professor como elemento de desconstrução do conhecimento</b> <i>Márcio Luiz Corrêa Vilaça</i> .....	43
<b>O contar histórias: intertextualidade e construção do conhecimento na pré escola</b> <i>Hellem da Silva Espíndola</i> .....	55
<b>Leitores universitários: diferenças e semelhanças</b> <i>Danielle de Almeida Menezes</i> .....	79
<b>Cidadãos on-line vs. cidadãos off-line</b> <i>Tania de Oliveira Panaro do Nascimento</i> .....	95
<b>A construção das identidades sociais e o hipertexto</b> <i>Fernanda Alves e Silva</i> .....	105
<b>O blog como ferramenta para a reflexão crítica</b> <i>Márcia Telesca Kerckhoff</i> .....	123
<b>As perguntas do professor e respostas de alunos no contexto troca de e-mails com fim pedagógico</b> <i>Claudia Ferreira da Fonseca</i> .....	145
<b>Iconicidade fonética: um estudo empírico</b> <i>Olívia Fialho</i> .....	161

## NOTA DOS EDITORES

Cadernos de Letras 21 "Interação em mídia e sala de aula" - edição organizada pelas professoras Heloísa Gonçalves Barbosa e Maria José Pereira Monteiro - reúne trabalhos recentes de alunos do Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada. Os artigos aqui coletados apresentam, de um modo geral, um quadro amplo das pesquisas que vêm sendo efetuadas nas linhas de pesquisa do Programa e refletem a sua excelência em doze anos de atividades.

Queremos aqui expressar os nossos agradecimentos ao Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada pelo apoio acadêmico e financeiro dado às edições de Cadernos de Letras

*Idalina Azevedo da Silva e  
Maria José P. Monteiro*

## **6 . Cadernos de Letras**

## APRESENTAÇÃO

### INTERAÇÃO EM MÍDIA E SALA DE AULA

Os artigos aqui coletados pintam, em linhas gerais, um quadro das pesquisas que vêm sendo efetuadas na principal linha de pesquisa do Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada, "A interação em contextos institucionalizados", além de trazer dois trabalhos da Linha de Pesquisa 2, "A interação texto/leitor no discurso literário".

Como é sabido, os pesquisadores do Programa compartilham de uma visão do discurso em que este é construído por seus participantes no contexto social, e a linguagem é vista do ponto de vista processual, privilegiando-se a perspectiva do usuário no processo da interação lingüística escrita e oral. As pesquisas que realizam, portanto, tentam dar conta dos procedimentos de interpretação e produção discursiva que definem o ato da interação lingüística, ao mesmo tempo em que incorpora a visão intuitiva que o usuário tem da linguagem, aprofundando, ao mesmo tempo, a reflexão sobre o ensino e aprendizagem de línguas.

Dentro de uma visão sócio-interacionista do discurso, as pesquisas desenvolvidas fazem um estudo dos processos interacionais que subjazem à construção dos significados em contextos institucionalizados, primordialmente a sala de aula, mas, uma vez que esta hoje incorpora todas as mídias, engloba também os contextos midiáticos. Tais pesquisas voltam-se, também, para a construção da identidade, em diversos contextos institucionais, a partir de estudos dos processos discursivos e interacionais.

## **8 . Cadernos de Letras**

Sabe-se, finalmente, que a espinha dorsal do Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada é a adoção do paradigma de pesquisa qualitativa, principalmente de base etnográfica, utilizando instrumentos da pesquisa qualitativa.

O breve panorama do Programa traçado acima serve de guia para a leitura dos textos que aqui se apresentam. Em primeiro lugar, o texto de Bianca Andreza da Silva Dias, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes, com sua contribuição "Análise do artigo 'Making Text Talk' sob uma lente vygotskiana e bakhtiniana", cria um diálogo entre as teorias de Vygotsky e Bakhtin através de uma releitura do artigo "Making Text Talk" de Lemke (1989). A discussão da autora contrapõe a visão monológica e dialógica, apontando que a leitura, mormente a leitura feita em sala de aula, é um ato de co-construção do significado, que é construído por meio não só da interação dos interlocutores, mas, também, da interação com outros enunciados previamente construídos.

Liana Menezes Paes, orientada pela Profa. Dra. Myriam Britto Corrêa Nunes, com o artigo "O conflito de vozes na sala de aula de línguas: uma perspectiva bakhtiniana", analisa como suas múltiplas vozes se manifestam no diálogo em sala de aula e que efeitos esta multiplicidade de vozes provoca nas atitudes responsivas dos interlocutores. A autora mostra como cada sujeito é, de fato, multiplamente constituído, provocando diferentes respostas e posicionamentos. Deste forma, conclui, o diálogo em sala de aula é capaz de promover um processo contínuo de troca em que múltiplas vozes co-constroem o conhecimento.

Ao efetuar uma micro-análise da interação em sala de aula, Márcio Luiz Corrêa Vilaça, orientado pela Profa. Dra. Maria José Pereira Monteiro, com o artigo "O poder do professor como elemento de desconstrução do conhecimento", aprofunda a discussão a respeito das relações de poder entre professores e alunos, enfocando a assimetria e a construção do conhecimento. Sua investigação de uma sala de aula onde a fala da professora estabelece a assimetria demonstra como o



poder do professor é capaz de calar a voz de toda uma turma e bloquear a interação participativa e propícia à co-construção do conhecimento que vinha ocorrendo, efetivamente desconstruindo a interação.

Hellem da Silva Espíndola, orientanda do Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes, chama a atenção, no seu artigo "O contar histórias: intertextualidade e construção do conhecimento na pré-escola", para o evento de contar histórias na pré-escola como um importante instrumento para a construção do conhecimento, trabalhando com os conceitos de alfabetização e letramento, enquanto vê a leitura como uma prática social. O trabalho aponta, em sua conclusão, para a necessidade de maior número de pesquisas sobre o letramento pré-escolar, com foco na formação de professores.

Danielle de Almeida Menezes, por sua vez, orientada pela Profa. Dra. Sonia Zyngier, com o artigo "Leitores universitários: diferenças e semelhanças", traça o perfil de estudantes de áreas de atuação diferentes (Letras e Matemática) e pertencentes, respectivamente, a uma instituição pública e outra privada. Analisando os questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, que tinham como meta avaliar a importância atribuída à leitura e à formação do aluno-leitor, a autora constata que os alunos da instituição pública tendem a se considerar leitores "bons" ou "muito bons", uma vez que acreditam ler por um número superior de horas por semana. A autora sugere que a comparação que faz entre as auto-avaliações dos dois grupos poderá lançar luz sobre o modo como se deve dar a formação de leitores.

Pertencendo ao Projeto LingNet, voltado para a "Interação e discurso em contextos digitais e multimidiáticos" e que investiga processos interativos e práticas discursivas em contextos digitais e multimidiáticos, especialmente em contextos de ensino e aprendizagem, Tania de Oliveira Panaro do Nascimento, orientada pela Profa. Dra. Heloisa Gonçalves Barbosa e co-orientada pela Profa. Dra. Kátia Cristina do Amaral Tavares, em seu artigo "Cidadãos on-line vs. cidadãos off-line", trabalha com a questão da exclusão digital. Tomando como ponto de partida um

## 10 . Cadernos de Letras

artigo de Christiano German (2000), intitulado "On-line-Off-line: a democracia na sociedade de informação", a autora examina as crescentes exigências de conhecimentos computacionais do mercado trabalho sobre os professores de inglês como língua estrangeira e pergunta: se nem todos os brasileiros têm acesso a computador, como garantir a igualdade de condições no acesso ao emprego?

Fernanda Alves e Silva, orientada pelo Prof. Dr. Luiz Paulo da Moita Lopes, conduzindo sua pesquisa no âmbito de um projeto que se volta para a questão dos "letramentos, discursos midiáticos e os processos de construção das identidades sociais", enfoca um ângulo diferente da digitalização da sociedade em seu artigo "A construção das identidades sociais e o hipertexto". Sua pesquisa parte de uma discussão sobre a relação entre as identidades sociais dos indivíduos e o espaço virtual, descrevendo como este espaço influencia a construção da identidade. A autora define hipertexto e discute como suas características peculiares o modo como se faz sua leitura, o que leva o leitor a ser um co-autor. Finalmente, mostra como tais características interferem no modo como os leitores constroem suas identidades sociais no momento da leitura.

Atuando, também, no Projeto LingNet e sob a orientação das mesmas professoras, Márcia Telesca Kerckhoff focalizou o uso de uma novíssima ferramenta digital, o "blog" ou "diário on-line", na formação de professores. Seu artigo neste número da revista Caderno de Letras, "O blog como ferramenta para a reflexão crítica", investiga as construções discursivas utilizadas e as formas de ação reflexiva desenvolvidas por duas professoras licenciandas em Inglês ao se comunicarem através do blog com a finalidade de discutirem, entre si e com a professora, aspectos pertinentes à sua formação e atuação em sala de aula. A autora conclui por considerar o blog uma ferramenta viável, apesar de eventuais dificuldades tecnológicas, acreditando ser possível adaptá-lo para uso corrente, como propiciador de formação reflexiva, nos cursos de Licenciatura em Letras.

Ainda no âmbito do Projeto LingNet e orientada pelas mesmas docentes, Cláudia Ferreira da Fonseca, em seu artigo "As perguntas do professor e respostas de alunos no contexto de troca de e-mails com fim pedagógico", explora mais uma ferramenta digital e sua utilização no ensino de língua inglesa como língua estrangeira: o e-mail. A autora se detém, especificamente, no exame das perguntas propostas pelo professor com a finalidade de fazer fluir o discurso, analisando também o modo como as alunas respondem às mensagens enviadas pela professora. Finalmente, a autora discute a percepção que as alunas tiveram da atividade realizada.

Este número da revista Caderno de Letras se encerra com a contribuição de Olívia Fialho, também orientada pela Profa. Dra. Sonia Zyngier. Em seu artigo "Iconicidade fonética: um estudo empírico", a autora explora a relação entre som e significado na constituição da linguagem humana. Contrapõe o naturalismo, que considera tal relação como intrínseca à linguagem, e o convencionalismo, que tem esta relação como sendo essencialmente arbitrária. Após uma revisão da literatura pertinente, que demonstra não haver consenso, a autora procurou verificar de que modo três grupos distintos, constituídos, respectivamente, por crianças, adolescentes e adultos, diferiam ao atribuir certas emoções a determinados sons.

O presente número dos Cadernos de Letras mostra assim um recorte significativo da produção discente do Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, e esperamos que contribua para o diálogo entre os pesquisadores e o conseqüente desenvolvimento da área.

Rio de Janeiro, em março de 2004

*Heloísa Gonçalves Barbosa*  
*Maria José Pereira Monteiro*

## **12 . Cadernos de Letras**

## **ANÁLISE DO ARTIGO “MAKING TEXT TALK” SOB UMALENTE VYGOTSKIANA E BAKHTINIANA**

*Bianca Andreza da Silva DIAS*

**Resumo:** *Pretendo, por meio deste estudo, fazer a leitura do artigo “Making text talk” (Lemke, 1989) a partir do diálogo com as teorias de Vygotsky e de Bakhtin. Serão discutidas as duas visões de se trabalhar um texto em sala de aula apresentadas no artigo: a visão monológica e a visão dialógica. A análise focaliza três seqüências de aulas apresentadas no artigo juntamente com outros trechos. O estudo aponta a importância de se trabalhar a leitura como um ato de co-construção de significado, que será co-construído por meio da interação não só dos interlocutores, mas também de outros enunciados previamente construídos.*

**Palavras-chave:** *Leitura – Alteridade – Vygotsky – Bakhtin*

### **1. Introdução**

Desde o início da leitura do artigo “Making text talk”, percebi que um diálogo com a teoria de Vygotsky e Bakhtin começava a ser estabelecido. Esse fato me levou a observar a bibliografia do artigo, que me chamou a atenção por não haver referências de nenhum dos dois autores. Na verdade, as leituras que tenho das teorias de Vygotsky e de Bakhtin, além de outros estudiosos a quem recorro devido à similitude de argumento com os autores em questão é que foram tecendo a construção de sentido de minha leitura.

Tendo em vista a noção de que um “texto é constitutivamente dialógico; define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo

com outros textos” (Barros, 1997:29), pretendo, por meio desse estudo, fazer a leitura do artigo “Making text talk” a partir do diálogo com a teoria de Vygotsky e de Bakhtin.

O objetivo do artigo “Making text talk” é de explorar algumas das maneiras de fazer o texto “falar” em sala de aula. Partindo da concepção de linguagem defendida por Vygotsky e Bakhtin, discuto as duas visões de se trabalhar um texto em sala de aula apresentadas no artigo. Em seguida, analiso três seqüências de aulas apresentadas no artigo juntamente com outros trechos, estabelecendo um paralelo com as teorias dos dois autores.

Convido o meu leitor a compartilhar de minha leitura para que possamos tecer outras intertextualidades de modo a perceber as contribuições da teorização desses dois autores para o ensino de leitura.

## **2. Teoria vygotskiana e bakhtiniana ecoando no artigo “Making Text Talk”**

Partindo do conceito de intertextualidade apresentado por Lemke (1989:138), de que “o que quaisquer palavras escritas ou faladas dizem para nós depende do que nós trazemos para lê-las ou ouvi-las”, faço a leitura desse artigo partindo de uma leitura vygotskiana e bakhtiniana. Desse modo, entendo que “cada elocução é preenchida com ecos e reverberações de outras elocuições” (Bakhtin, 1986: 91 apud Wertsch 1990/96:113).

Lemke (1989:136) inicia o artigo dizendo que a sua abordagem é baseada “em um entendimento crescente da importância social e acadêmica dos padrões de uso da língua na sala de aula e dos métodos de análise do discurso”. Aponto a abordagem utilizada por Lemke como o ponto de partida para a tessitura do diálogo com Vygotsky e Bakhtin, visto que a importância do social pode ser considerada uma das grandes contribuições desses dois autores para as pesquisas em ciências sociais.

Em seguida, Lemke (1989:136) apresenta o conceito de língua oral como “o meio por meio do qual nós argumentamos com nós mesmos

e falamos do nosso modo por meio de problemas para responder. E, na maior parte das vezes, o meio pelo qual nós entendemos e compreendemos”. Essa definição nos remete ao conceito de linguagem defendido por Bakhtin, que seria o elemento organizador do pensamento. Segundo Bakhtin (1929/2002: 117), “a atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social”.

Vygotsky também teorizou que “a consciência humana é fundamentalmente uma atividade mental mediada” (Lantolf & Appel, 1994:7). Freitas (2000:88-89) apresenta o entendimento acerca da gênese social do pensamento, segundo Vygotsky, dizendo que, para ele, “o pensamento e a consciência não são uma emanção de características estruturais e funcionais internas, mas são fortemente influenciadas por atividades externas e objetivas, realizadas num ambiente social”. Portanto, a consciência é uma atividade humana mediada, pois “se origina da atividade prática e é construída pela interação do sujeito com o mundo, sendo um atributo da relação entre sujeito e objeto” (Freitas, 2000:111). Cabe salientar que essa mediação é de natureza semiótica sendo constituída, sobretudo, por palavra.

O entendimento de consciência preconizado por Bakhtin é um ponto em comum com a teoria de Vygotsky. Ambos os autores acreditam que a consciência humana é constituída por signos construídos a partir da inter-relação entre as pessoas. Nesse sentido, Bakhtin (1929/2002:35) concebe a consciência como “um fato sócio-ideológico (...) que adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”.

Além disso, Bakhtin concebe a palavra como um veículo de comunicação e não como uma abstração lingüística. Vygotsky, do mesmo modo, concebe a palavra como “a atividade comunicativa humana ou o discurso, não a linguagem entendida como um sistema abstrato” (Wertsch 1990/96:110). O pensamento de Vygotsky e de Bakhtin coincide no que diz respeito à mediação semiótica via discurso e à questão da alteridade. Portanto, ambos acreditam que o sentido de uma palavra é construído na interação do eu com o outro.

Gallimore & Tharp (1990/96), partindo das idéias de Vygotsky, propõem uma teoria do letramento, em que o ensino da leitura é visto como intimamente relacionado ao ensino da compreensão. Entendo compreensão, no sentido defendido por Bakhtin (1929/2002:99), em que essa “confunde-se com uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido”. Bakhtin ressalta a noção de atitude responsiva, dizendo que “o locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro” (Bakhtin, 1979/1992:294).

Nesse sentido, Wertsch & Smolka (1993:127-128) argumentam que a compreensão é “um processo no qual as enunciações de um ouvinte contatam e confrontam as enunciações do falante”. Essa noção de compreensão é essencial para o ensino de leitura, que visa trabalhar a partir de uma construção negociada do significado do texto.

Todavia, durante muito tempo, e ainda hoje, trabalha-se a leitura a partir de uma visão logocêntrica. Essa visão entende que o significado está expresso no texto, apaga a dialogicidade e procura instrumentar o leitor com habilidades e competências. Defendo a visão dialógica, que entende a leitura “enquanto um modo específico de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado” (Moita Lopes, 1996:1).

Tendo em vista que a teorização que está por trás do ato de ler determina o modo de compreensão, Lemke (1989:136) apresenta dois modos de fazer o texto significar em sala de aula<sup>1</sup>:

- (1) Nós podemos ler o texto em voz alta
- (2) Nós podemos “falar alto” o texto, contribuindo para seu conteúdo temático, elaborando e comentando o texto com as nossas próprias palavras.

---

<sup>1</sup> Um outro autor que contribui para essa discussão é Lotman (1988 apud Wertsch & Smolka, 1993:135) com o seu estudo sobre o “dualismo funcional” dos textos. Segundo Lotman (1988 apud Wertsch & Smolka, 1993), todo texto pode desempenhar uma função unívoca e dialógica. Dentro do modelo da função unívoca do texto, a construção do significado ocorre por meio de uma transmissão de informações. Assim, “há pouco espaço para que a voz receptora questione, desafie ou influencie a voz transmissora” (Lotman, 1988 apud



Utilizando a noção bakhtiniana de voz, podemos conceber o item (1) como uma fala monológica, no sentido de um fenômeno abstrato e o item (2) como uma fala dialógica, no sentido de uma voz dialogar com outras vozes. Lemke (1989:136) afirma que “apenas nesse segundo sentido, nós podemos trazer o texto para a vida, dando a ele uma voz que não é apenas audível, mas também cheia de significado”. Na fala dialógica, podemos evidenciar o que Vygotsky chama de co-construção do conhecimento, visto que a construção do significado deixa de ser um ato passivo para envolver a interação de várias vozes em colaboração.

Cabe ressaltar que, para Bakhtin (1929/2002:103), “a enunciação monológica constitui uma abstração”, pois é uma situação artificial que é criada para um propósito específico<sup>2</sup>. A fala monológica poderia ser entendida como uma fala descontextualizada. Conforme aponta Wertsch (1990/96:115), esse tipo de fala “atribui definições abstratas, que existiriam independentes do contexto discursivo”, ao passo que a fala dialógica poderia ser entendida como uma fala contextualizada, que leva em consideração “a relação da elocução com o falante, outras expressões e outros participantes” (Wertsch 1990/96:114).

A noção de ensino-aprendizagem como co-construção de conhecimento, defendida por Vygotsky, abandona a visão de linguagem e construção do conhecimento de cunho individual para defender o cunho social. Essa noção traz implicações para o ensino de leitura visto que deixa de entender a leitura como um estudo voltado para aspectos cognitivos, que focaliza habilidades e competências, para entender a leitura como uma prática social, que focaliza a aprendizagem na inter-relação com o outro.

---

Wertsch & Smolka, 1993:136). Ao passo que no modelo da função dialógica do texto, “as enunciações são vistas como propiciadoras de um movimento na forma de negociação e de criação do significado” (Lotman, 1988 apud Wertsch & Smolka, 1993:136). Nesse sentido, Amorim (2001: 48) argumenta que “a compreensão não é lugar de transparências e saturação do sentido, mas lugar de mediação”, posto que é justamente em torno desta mediação que o significado será negociado e construído.

<sup>2</sup> Bakhtin (1979/92:317) postula que “por mais monológico que seja um enunciado (...), ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito”.

## 18 . Cadernos de Letras

De acordo com Lemke (1989:138), “os alunos precisam fazer o texto falar em suas próprias vozes, não o lendo, mas elaborando-o, construindo-o em suas próprias palavras, e fazendo as palavras do texto suas próprias palavras”. Essa visão de ensino de leitura está em consonância com a visão de ensino-aprendizagem proposta por Vygotsky. Vygotsky diz que o indivíduo só consolida o conhecimento quando ele é capaz de se apropriar do conceito e falar com as suas próprias palavras.

Bernhardt (1987) amplia essa noção dizendo que não basta o aluno ler o texto em voz alta ou falar com suas próprias palavras, mas que ele deve ser capaz de elaborar e comentar o texto, e talvez até relacioná-lo a contextos diferentes daqueles dados pelo professor. Nesse sentido, Vygotsky argumenta que a aprendizagem ocorre quando o indivíduo se apropria do conhecimento e tem autonomia para aplicá-lo a um novo contexto.

Essa autonomia seria propiciada a partir do que Vygotsky (1978/1984:112) chamou de zona de desenvolvimento proximal, que é definida como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.<sup>3</sup>

Tendo em vista a noção de Vygotsky de aprendizagem como sendo resultante de zonas de desenvolvimento proximal, o professor precisa ajudar o aluno a desenvolver uma atitude responsiva com relação aos significados que circulam na sala de aula.

---

<sup>3</sup> Nesse sentido, Lantolf & Appel (1994:10) definem o nível de desenvolvimento real como a “habilidade da criança de realizar certas tarefas independentes de outra pessoa” e, o nível de desenvolvimento potencial como as “funções que a criança pode realizar com a ajuda de outra pessoa”.

### 3. Análise dos trechos das aulas

---

#### Seqüência 1 (Lemke, 1989:137)

---

1 **Teacher:** Question number 7 ... a. “What-is-an-electron-cloud?” Sheldon?

2 **Sheldon:** “The portion of space about a nuculus [sic] in which the electrons may most probably be found”.

3 **Teacher:** Fine. These are kind of representational diagrams of electron cloud theory. Of course, that’s like most of the time, Sheldon said.

Lemke (1989:137) inicia sua análise observando que a preparação feita pelo professor, que normalmente estabelece o contexto temático para a pergunta, só é identificada pelo número (linha 1). O aluno lê a sua resposta, que foi copiada do livro (linha 2). Ele utiliza a linguagem técnica do livro, que é distante da sua linguagem. Em seguida, o professor aceita a resposta dada pelo aluno com uma avaliação positiva (linha 3).

Lemke (1983 apud Lemke 1989:138) descreve esse padrão como “diálogo externo do texto, onde o texto é considerado um participante invisível no diálogo”. Essa seqüência exemplifica um diálogo instrucional com uma pergunta esquematizada, que pressupõe uma determinada resposta. O diálogo seria externo ao texto, porque trabalha apenas a questão estrutural e mecânica de obtenção do significado, que não traz o texto para a esfera social.

A seqüência 1 ilustra o segundo modelo de pedagogia proposto por Bruner<sup>4</sup> (2001: 61), que vislumbra a “aquisição do conhecimento proposicional”. O aluno lê a resposta contida no livro e, para o professor, ele demonstrou que aprendeu. Nesse caso, o conhecimento encontra-se no livro, e a aprendizagem está sendo vista como uma via de mão única,

---

<sup>4</sup> Um estudo de como os modelos de mente influenciam o modo como entendemos a aquisição do conhecimento, é desenvolvido por Bruner (2001).

## 20 . Cadernos de Letras

em que o diálogo não é contemplado. Podemos observar, que, nessa interação, não houve compreensão por parte do aluno, apenas uma explicação copiada de um modelo. Segundo Freitas (2000:153), no método preconizado por Bakhtin, “não há lugar para a explicação, que considerou monológica. O importante é a compreensão que implica na presença de duas consciências, no encontro de dois sujeitos imersos no diálogo”. Essa compreensão poderá ser percebida nas duas seqüências seguintes.

---

### Seqüência 2 (Lemke, 1989:139)

---

- 1 **Teacher:** “What is the lowest energy having P orbitals?”  
Natalie.
- 2 **Natalie:** P orbitals?
- 3 **Teacher:** Yeah.
- 4 **Natalie:** Uh ... level one.
- 5 **Teacher:** Level one only has an S.
- 6 **Natalie:** Level two.
- 7 **Teacher:** Level two, which is the L-shell. OK. You know why,  
Natalie?
- 8 **Natalie:** P only has one S.
- 9 **Teacher:** P only has one S?
- 10 **Natalie:** I mean ...
- 11 **Teacher:** K has -
- 12 **Natalie:** K. K. has ... (2 sec) one S. L has ... one S, and three  
P’s.

O professor estabelece o contexto temático para a pergunta (linha 1). A aluna responde errado (linha 4). O professor retoma a resposta da aluna para retificar a resposta (linha 5). Lemke (1989:139) ressalta o fato de o professor não fazer uma avaliação negativa explícita da resposta da aluna, apenas sinalizando que ela deve estar errada. A partir dessa fala do professor, a aluna tenta elaborar uma outra resposta (linha 6). O

professor ratifica a resposta dada e em seguida a amplia (linha 7). Além disso, ele questiona se a aluna sabe o porquê da resposta dada. Ao fazer a aluna verbalizar novamente a resposta será possível perceber se ela realmente entendeu ou não. Essa verbalização nos remete a teoria de Vygotsky, que afirma que o pensamento é expresso em linguagem e, portanto, “a fala serve para direcionar ou mediar o processo interativo” (Lantolf & Appel, 1994:10).

Na linha 8, a aluna tenta dar uma explicação, que é retificada pelo professor (linha 9). A aluna tenta retomar a elaboração da resposta (linha 10), mas o professor a interrompe e inicia a resposta (linha 11). A aluna, então, utiliza a fala do professor para completar o seu raciocínio (linha 12). Nessa seqüência, temos uma cadeia de enunciados, que é caracterizada pelo que veio antes e pelo que veio depois, e por uma atitude responsiva provocada pelo professor. O professor vai co-construindo o conhecimento com a aluna. Ele leva a aluna a verbalizar o que ela está pensando para ajudá-la a construir o conhecimento. Ambos se engajam em um processo dialógico. A aluna vai construindo o conhecimento na zona de desenvolvimento proximal com a ajuda de seu professor, que seria o par mais competente nesse momento da interação.

Conforme aponta Lemke (1989:139), Natalie não copia o modelo do livro e nem do professor, “ela fala o padrão, assistida pela estrutura discursiva do diálogo”. Além disso, o autor ressalta o fato de que quando o aluno “reapresenta uma frase ou passagem em suas próprias palavras é o sinal mais seguro de compreensão” (Lemke, 1989:139).

Essa passagem ilustra o processo de aprendizagem defendido por Vygotsky, isto é, ocorrendo primeiro na relação interpessoal para depois ocorrer na relação intrapessoal. Conforme aponta Blanck (1990/96:45), “as funções mentais existem no nível interpessoal, isto é, na interação com o outro, à medida que os processos são interiorizados, isto é, passam a existir dentro do indivíduo, tornam-se intrapessoais”. Dessa forma, Vygotsky resgata a importância da escola e do professor, pois acredita que é na escola que a criança irá receber, a partir da interação com o

professor, “os instrumentos psicológicos que determinarão a reorganização de suas funções mentais” (Blanck, 1990/96:48).

---

Seqüência 3 (Lemke, 1989:140)

---

**1 Teacher:** And ... 12: “Distinguish between an atom in its ground state ... and an excited atom”. Mario.

**2 Mario:** “When an atom is in its ground state, its electrons hold the lowest possible energy. When an atom is in – when, when, an atom is excited, it absorbs energy; therefore an excited atom holds more energy than an atom at its ground state”.

**3 Teacher:** OK. What you’re saying ... Anybody else say it differently? [to Mario] You know what you’re saying? ... Cheryl.

**4 Cheryl:** Um ... the ground state is at a lower energy ...

**5 Teacher:** No added energy. Yeah?

**6 Cheryl:** and the excited is ...

**7 Teacher:** You add something, like thermal energy, like heat. Electrons jump to another shell, another kind of higher energy orbit ... and uh ... they’re excited.

O professor direciona a um aluno a distinção entre “an atom in its ground state and an excited atom” (linha 1). O aluno lê a resposta dada pelo livro, que usa uma linguagem técnica (linha 2). Contudo, o professor questiona se o aluno entendeu o que ele disse, e pergunta se alguém poderia dizer aquilo de uma maneira diferente, ou seja, com suas próprias palavras.

Nesse momento, o professor tenta estimular a construção do meta-conhecimento, levando o aluno a refletir sobre o porquê daquele conceito. Essa seqüência ilustra o terceiro modelo de pedagogia proposto por Bruner (2001), em que a aquisição do conhecimento se dá por meio da troca intersubjetiva dos pares. Bruner (2001:62) argumenta que “o professor,

nesta visão, preocupa-se em entender o que a criança pensa e como ela chega ao que acredita”. Portanto, o conhecimento é revisado e reelaborado na interação e a aprendizagem está sendo vista como uma via de mão dupla.

No momento em que o aluno participa da construção do conhecimento, podemos vislumbrar uma tomada de consciência, que o levará a ter autonomia e controle. Podemos destacar esse procedimento como um meio importante de confirmar se o aluno respondeu de uma maneira automatizada ou se ele está consciente. Quando o aluno demonstra consciência houve aprendizagem e ele será capaz de aplicar o conhecimento aprendido em situações novas.

Ressalto a importância desse procedimento para verificar se o aluno realmente entendeu o que ele está dizendo, ou se ele está apenas repetindo as palavras do livro, ou mesmo as palavras do professor, sem ter consciência do que está falando.

Nas linhas 4 e 6, um outro aluno começa a responder, mas o professor interrompe tentando formular a resposta com uma linguagem mais familiar aos alunos (linhas 5 e 7). Nessa seqüência, Lemke (1989:139) ressalta que “não há uma resposta do aluno, mas uma resposta conjunta do professor e do aluno, e não há avaliação”. A simples avaliação como forma de medição do que o aluno é capaz de fazer sozinho não necessariamente o levará a aprendizagem. A avaliação só se justifica quando é usada para auxiliar o aluno, levando-o a construir o conhecimento.

Na linha 7, o professor retoma a explicação do conteúdo que estava sendo trabalhado. Gallimore & Tharp (1990/96:182) afirmam que um sinal de excelência do ensino é a disposição e a prontidão de um professor para repetir uma lição anterior. O objetivo é refazer o caminho do desempenho assistido à auto-regulação para novamente sair da ZDP por meio de uma nova automatização.

Cabe ressaltar que o professor utiliza uma linguagem cotidiana para retomar a explicação. Essa seqüência ilustra a importância do professor fazer a transposição didática, diminuindo o fosso que existe

entre a teoria (os conceitos científicos), e o mundo do aluno (os conceitos cotidianos). Cabe ressaltar que esse trabalho torna mais familiar a fala mais formal ao mesmo tempo em que integra a fala mais formal à fala mais familiar.

Vygotsky (1978/1984:113) aponta que “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação”. Podemos perceber eco da noção de zona de desenvolvimento proximal no texto de Lemke (1989:140), quando este afirma que devemos “observar o que nós, enquanto professores, podemos fazer para construir diálogos em que os alunos são preparados para falar de assuntos com a gente que eles não poderiam falar sozinhos”. Portanto, conforme aponta Vygotsky (1978/1984:113), “aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã”.

#### **4. Considerações finais**

Ressalto a grande contribuição das teorias de Vygotsky e Bakhtin para a minha leitura do artigo “Making text talk”. Na verdade, a visão de homem e de linguagem dos dois autores aponta para um novo modo de se conceber o ensino de leitura. A partir da visão histórico-social defendida pelos autores, ressalto a importância de trabalharmos a leitura como um ato de co-construção de significado, que será co-construído por meio da interação não só dos interlocutores, mas também de outros enunciados previamente construídos.

Tendo em vista que “a leitura é tanto condição como processo de aquisição de significado” (Gallimore & Tharp, 1990/96:190), acredito que ela deve ser trabalhada como o cerne das atividades escolares. Contudo, não podemos continuar ensinando leitura como se esta fosse uma habilidade a ser desenvolvida. Conforme Lemke (1989:136) argumenta, “quando nos dirigimos a um texto escrito, nós precisamos ser capazes de produzir mais do que apenas a decodificação de letras



em sons. Nós precisamos ser capazes de construir o sentido do texto, de lê-lo significativamente, com a voz da interpretação. Para compreendê-lo, nós precisamos ser capazes de parafraseá-lo, rerepresentá-lo em nossas próprias palavras (...).” Portanto, se entendemos que a leitura desempenha um papel importante na agência do sujeito no mundo, é preciso estudá-la a partir de uma perspectiva dialógica.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2001.
- BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10ª edição. São Paulo: Hucitec, 1929/2002.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979/1992.
- BERNHARDT, E. B. “The text as a participant in instruction”. Columbus, OH: Theory into Practice, 26, 32-37, 1987.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Unicamp, 1997.
- BLANCK, G. Vygotsky: o homem e sua casa. In: MOLL, L. C. (Org.) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas. pp. 31-55, 1990/96.
- BRUNER, J. *A cultura da Educação*. Versão em tradução. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- FREITAS, M. T. A. *Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e educação: um intertexto*. 4ª edição. 2ª impressão. São Paulo: Ática, 2000.
- GALLIMORE, G. & R. THARPO pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L. C. (Org.) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990/96.

LANTOLF, J. P. & G. APPEL (Eds). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation. pp. 1-32, 1994.

LEMKE, J. L. "Making text talk". Columbus, OH: *Theory into Practice*, 28 (2), 136-141, 1989.

MOITA LOPES, L. P. "Interdisciplinaridade e intertextualidade: leitura como prática social". Anais do III Seminário da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira. UFF, Niterói, 1996.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1978/1984.

WERTSCH, J. (1990/96) A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In: MOLL, L.C. (Org.) *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas. pp. 107-121.

WERTSCH, J. & SMOLKA, A. L. B. (1993) Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, H. (Org.) *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Campinas, SP: Papirus.

## **O CONFLITO DE VOZES NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS: UMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA**

*Liana Menezes PAES*

**Resumo:** *O presente trabalho, a partir de uma perspectiva sócio-dialógica (Bakhtin, 1981), tem como objetivo investigar como múltiplas vozes se manifestam no diálogo em sala de aula e que efeitos provocam ou podem provocar nas atitudes responsivas dos interlocutores. A pesquisa é interpretativista de base etnográfica e os dados foram coletados em uma aula de conversação de um curso livre de inglês. Discuto a multiplicidade que compõe cada sujeito e que provoca diferentes respostas e posicionamentos. Concluo que o diálogo em sala de aula permite promover um processo contínuo de troca, em que múltiplas vozes co-constróem o conhecimento.*

**Palavras-chave:** *dialogismo - alteridade - multiplicidade - co-construção*

### **1. Introdução**

Apesar de Bakhtin não se referir especificamente ao contexto educacional, foi à luz de seus conceitos de dialogismo e heteroglossia que decidi investigar a sala de aula. Afinal, a sala de aula é um evento social onde múltiplas vozes estão em contato permanentemente. Não me refiro somente às vozes de cada participante especificamente, ou seja, professor e alunos, mas também às outras vozes que ecoam através daquelas (por exemplo: família, colegas, outras instituições, mídia, etc.). Há sempre algo que já foi dito por outra pessoa, em algum outro enunciado ou texto, em algum outro tempo e lugar, e que foi trazido à tona em uma nova situação discursiva.

Na verdade, cada situação discursiva é delimitada por condições específicas, entre as quais quero ressaltar o tipo de relação entre locutor e interlocutor (por exemplo, professor e aluno) e a intenção do locutor, o seu querer-dizer (BAKHTIN, 1979/92: 300). Segundo Bakhtin (1981), quem fala, fala para alguém (BAKHTIN, 1981: 113), ou seja, o outro é um elemento fundamental na cadeia de enunciados que se desenvolve no diálogo. Essa cadeia envolve não somente enunciados anteriores, o que já foi dito, mas também, a eventual resposta. Assim, um enunciado sempre pressupõe uma resposta, ou uma atitude responsiva do interlocutor (BAKHTIN, 1979/92: 290).

Um outro ponto relevante que procurei enfocar foi o fato de que, nesse jogo de enunciados e de vozes, o discurso está sendo usado estrategicamente, conscientemente ou não, para posicionar o interlocutor. Ao mesmo tempo em que o locutor assume um determinado posicionamento na prática discursiva, ele também provoca outros posicionamentos (FAIRCLOUGH, 1992: 64-66; MOITALOPES, 1999). E vice-versa, já que essa dialética dialógica é um processo contínuo e permanente. A prática discursiva é, portanto, uma forma de ação, é constitutiva (FAIRCLOUGH, 1992: 63 e 65).

Este é, portanto, um trabalho interpretativista de cunho etnográfico, onde investigo como essas vozes se manifestam no diálogo em sala de aula e que efeitos provocam ou podem provocar nas atitudes responsivas dos interlocutores.

Chamou-me a atenção a atitude questionadora de uma das alunas, o que muito reflete o pensamento de Bakhtin e o princípio da dialética dialógica (Cf. Seção 3). Para ele, nenhuma idéia está totalmente pronta. Esta pode ser contestada, confirmada, alterada, ou seja, está em processo contínuo de transformação (BAKHTIN, 1981: 123). Por isso a importância do outro, das diferenças entre os sujeitos que provocam diferentes posicionamentos e apontam para formas diversas de ver e entender o mundo (STAM, 2000: 19).

Na sala de aula essa é uma questão fundamental que diz respeito também às atitudes e ao trabalho do professor em relação às vozes que

ali se manifestam ou podem se manifestar. Mesmo considerando o fato de ser esta uma sala de aula de conversação, em que está presente o objetivo pedagógico específico de propiciar a comunicação oral, espero despertar em outros colegas a conscientização da importância do diálogo na interação em sala de aula. E que, a partir da análise das vozes nesse trabalho, possam levantar outras questões ou apresentar diferentes pontos de vista que venham a perceber em outras situações de sala de aula.

## 2. Heteroglossia e ventriloquismo

O conceito de heteroglossia reflete o pensamento de Bakhtin que sempre esteve profundamente comprometido com os aspectos culturais e históricos do uso da linguagem. A heteroglossia, ou multilinguagem (STAM, 2000: 12), é a existência de várias sublinguagens, ou linguagens sócio-ideológicas, dentro de uma mesma língua nacional. Essas linguagens sócio-ideológicas (MACLEAN, 1994) ou linguagens sociais podem ser:

(...) os dialetos sociais, o comportamento característico de grupo, os jargões profissionais, as linguagens genéricas, as linguagens de autoridades de vários círculos e de modas passageiras, as linguagens que servem aos propósitos sócio-políticos do dia (BAKHTIN, 1981: 262, apud WERTSCH e SMOLKA, 1993:129).

Na verdade, conforme aponta Wertsch (1990/96: 112), esse conceito muito tem a ver com a preocupação de Bakhtin em situar sócio-historicamente a linguagem. A abordagem bakhtiniana opõe-se à visão de linguagem como um sistema abstrato defendida pela Linguística Tradicional. Para esse pensador, a linguagem só se realiza na situação concreta de uso, que envolve um tempo, lugar e sujeitos específicos. A linguagem existe na comunicação verbal, na interação verbal entre sujeitos diferentes, que se constitui de situações únicas, irreprodutíveis, individualizadas. (BAKHTIN, 1979/92)

Por isso, também, o destaque que Bakhtin dá ao conceito de enunciado, "a unidade real da comunicação verbal" (BAKHTIN, 1979/

### 30 . Cadernos de Letras

92: 293), em oposição aos termos palavra e oração (no sentido restrito da Lingüística). Segundo ele, a palavra e a oração, quando destacadas de uma situação real de comunicação, de um enunciado, são apenas formas abstratas da língua, não têm sentido: "Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc" (BAKHTIN, 1929/97: 95). Portanto, não existem enunciados neutros; há sempre neles alguma marca ideológica, ou seja, uma forma de representação do real (FREITAS, 1999: 127), um posicionamento, um sentido que queremos expressar.

Além disso, na interação verbal, um enunciado é apenas um elo de uma cadeia de enunciados passados e futuros: "dirige-se a alguém, é provocado por algo, persegue uma finalidade". (BAKHTIN, 1979/92: 307). É uma resposta a algum outro enunciado e, por sua vez, provoca também uma resposta, uma réplica de um interlocutor, que poderá indicar (BAKHTIN, 1929/97: 107)

Nessa cadeia discursiva, cada enunciado traz sempre ecos de outros enunciados, ou seja, ecos de outras vozes que já foram ouvidas (ou lidas) antes. Isso ocorre por meio do que Bakhtin chamou de ventriloqüismo, conforme apontado por Wertsch (1990/96: 112). Mas não se trata aqui de, simplesmente, repetir a voz do outro. Como já disse acima, não há neutralidade. Ao utilizar a voz, o enunciado, a palavra (como parte de um enunciado) do outro, sempre acrescentamos a esta/ e algum caráter valorativo, de acordo com nossas intenções, com o nosso objetivo expressivo (BAKHTIN, 1979/92: 311). A própria voz do outro também está carregada de um tom valorativo, que "assimilamos, reestruturamos, modificamos" (BAKHTIN, 1979/92: 314).

Podemos também utilizar a voz do outro como forma de legitimar nossa própria voz:

A época, o meio social, o micromundo - o da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas - que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de normas, dão o tom; são obras

científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apóiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. (BAKHTIN, 1979/92: 313)

### **3. Dialogismo e dialética dialógica**

O termo dialogismo refere-se a diálogo, ou seja, à interação verbal entre dois ou mais falantes diferentes (BAKHTIN, 1981: 123), às "muitas formas como duas ou mais vozes entram em contato" (WERTSCH e SMOLKA, 1993: 127). Nessa interação, cada elemento contribui com vozes múltiplas, ou seja, a voz de cada elemento, na verdade, ecoa outras diferentes vozes, o que nos remete aos conceitos de ventriloquismo e heteroglossia.

Além disso, essas vozes em dialogia podem estar representadas na modalidade oral ou escrita (BAKHTIN, 1981: 123). As referências no texto acadêmico são um exemplo da multiplicidade de vozes que ali co-existem (MOITA LOPES, 1999).

O discurso tem, portanto, uma natureza sócio-dialógica, em que os significados são co-construídos pelas diversas vozes que dele participam direta ou indiretamente, explícita ou implicitamente (BAKHTIN, 1981: 123).

Segundo Bakhtin (1981: 123-4), o diálogo é um processo permanente, uma troca contínua de enunciados e respostas que nunca está terminado. Sempre há algo mais a dizer. Por isso a dialética dialógica: "uma dialética que, nascendo do diálogo, nele se prolonga, colocando pessoas e textos num permanente processo dialógico" (FREITAS, 1999: 151).

### **4. A sala de aula polifônica**

Ao adotarmos a perspectiva sócio-dialógica de Bakhtin, fica difícil referir-se a o discurso da sala de aula, como que se este fosse unitário.

## 32 . Cadernos de Letras

Na verdade, a sala de aula é uma arena social complexa onde múltiplos discursos (MACLEAN, 1994), múltiplas vozes, estão em constante ação e reação. É um espaço heteroglóstico e polifônico.

As práticas discursivas, os diálogos em sala de aula são construídos com múltiplas linguagens sociais (WERTSCH e SMOLKA, 1993), que são ali recontextualizadas a partir de discursos e textos externos, orais ou escritos (da família, dos colegas, da televisão e de livros-texto) (MACLEAN, 1994:234). Conforme Maclean (1994) destaca:

Nas salas de aula, isto (o contato de falantes de diferentes línguas da heteroglossia através do diálogo) ocorre quando o discurso compartilhado, baseado em um número limitado de experiências comuns e de estruturas institucionais, entra em confronto com os muitos recursos textuais que são trazidos de fora pelo professor e alunos na forma de fala, livros, fitas e ilustrações. Esses são então recontextualizados na sala de aula (MACLEAN, 1994: 235-6).

Não se pode deixar de considerar que, apesar dessas múltiplas vozes externas, há também as vozes internas, ou seja, a voz da escola, do currículo, do material didático, da agenda do professor. Mesmo quando se trata de um contexto de sala de aula em que as regras de interação seguem parâmetros não-tradicionais (por exemplo: regras mais flexíveis de tomada de turno em relação a professor e alunos; interação diferente da seqüência IRA) (vanLIER, 1994), a assimetria professor-aluno não deixa de existir. Nessa relação assimétrica, o professor é considerado o par mais competente, aquele que, por ter maior domínio do conhecimento em questão, pode e deve assistir o aluno em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento (VIGOTSKI, 1978/84; GALLIMORE e THARP, 1990/96).

Entretanto, conforme discutido por Magalhães (1996), segundo o pensamento vigotskiano, o professor não deveria ser sempre o par mais competente. A aprendizagem não é vista, portanto, como uma via de mão única onde somente são transmitidos conhecimentos do professor para o aluno; é um processo de troca, dialógico.



Assim sendo, Maclean (1994) destaca que, no diálogo, os discursos estão sempre "buscando por legitimação e competindo pela dominação" (MACLEAN, 1994: 237). E nesses embates discursivos o aluno também pode se tornar um par mais competente para o professor. Dependendo da voz que esteja em foco, que pode ser de uma autoridade (por exemplo, o pai, um professor, etc.) (MACLEAN, 1994: 243), as posições hierárquicas podem ser alteradas. Da mesma forma quando há uma ambigüidade de dois discursos (por exemplo, o discurso da família e o discurso da escola) em um mesmo falante (MACLEAN, 1994: 240), o que pode posicioná-lo de maneira simétrica ou assimétrica em relação ao outro.

### **5. Análise da polifonia na sala de aula**

Considerando ser a sala de aula um evento heteroglóssico (Cf. Seção 2), onde múltiplas vozes entram em contato através do diálogo (Cf. Seção 3), quero verificar como essas vozes se manifestam e que efeitos provocam ou podem provocar nas atitudes responsivas dos interlocutores.

Os dados aqui apresentados foram coletados em uma aula de conversação de um curso livre de inglês, na cidade do Rio de Janeiro, em abril de 2001, por meio de gravação em áudio.

As seqüências são de interações envolvendo basicamente uma das alunas e a professora (P), e foram selecionadas principalmente por focar uma atitude questionadora por parte dessa aluna (T), o que ilustra a dialética dialógica defendida por Bakhtin (Cf. Seção 3).

Primeiramente procuro identificar as vozes presentes em cada seqüência, para, em seguida, analisar as prováveis intenções do locutor e os efeitos que essas vozes provocaram.

Nas transcrições, os parênteses duplos indicam comentários meus e os parênteses simples, dúvidas e suposições ou falas ininteligíveis. O sinal (+) indica uma pausa breve (MARCHUSCHI, 1998).

### 34 . Cadernos de Letras

#### Seqüência 1

"...don't you explain why?"

1 P: Naïve is someone that's not worldlywise ok? Naïve ah: like young girls they don't have ah: 2 ah: how can I say? They can't eh: eh: tell the difference between right and wrong because

3 they are ah: (+) ah: they are (+) they have led a sheltered life for example ok? For example,

4 my my daughter (+) I don't let her ah: go (in plain) streets I don't let her do things that/

5 T: yeah:

6 P: ah: some children her own age do ok? So she's been leading a very sheltered life and

7 sometimes she can't quite ah: discern what's wrong what's right ok? And if people are doing

8 things that she doesn't know if it's right or wrong ok? she'll do that too. (+)

9 T: She's not a (inint) I think she she'll (inint)

10 P: She's still naïve you see

11 T: But I think that she can note that is wrong (+) when you don't let her do something don't

12 you explain (+) why?

13 P: Oh yes sure

14 T: so she knows that it's not only to be ah : at home she knows that (+) you are trying to get

15 the best for her (+) and sometimes maybe in the future she'll do something wrong but ah: I 16 think (+) inside she knows that and probably she'll do and will not do again

17 P: Hum hum

Nessa primeira seqüência, a professora, ao usar o exemplo de sua filha (linha 4), utiliza a sua voz de mãe, o que a posiciona, nesse momento, de forma não assimétrica em relação à aluna, que também é

mãe (Cf. Seção 4). Nas linhas 11 e 12, a aluna, na verdade, está se utilizando de sua voz de mãe, ou seja, falando de igual para igual, para desafiar a professora-mãe com uma pergunta direta que pressupõe uma resposta positiva. Afinal espera-se que uma boa mãe oriente seus filhos de forma adequada. Essa resposta, por sua vez, serviu como voz para sustentar seu argumento nas linhas 15, 16 e 17. Assim, cada enunciado é um elo de uma cadeia de enunciados passados e futuros e traz sempre alguma marca ideológica, um caráter valorativo, uma intenção (Cf. Seção 1).

Ocorreu ainda a recontextualização na sala de aula de uma linguagem social externa que resultou em uma ambigüidade de dois discursos em um mesmo falante (tanto na professora como na aluna) (Cf. Seção 3). Afinal, elas são sujeitos situados sócio-historicamente e que participam de muitas outras práticas discursivas também fora da escola.

#### Seqüência 2

"I watch Discovery Channel"

1 P: han han yeah? Do you agree? What about the encounter with the sharks?Wouldn't that be

2 scary if you were ((risos)) face to face to sharks?

3 T: But he was inside the boat and the shark won't jump inside

4 P: Oh but ((risos da classe e da profa.)) the as the sharks can mak/ can turn the the boats

5 over

6 T: No, they don't do this

7 P: They don't do that?

8 T: No, I watch Discovery ((muitos risos))

/.../

9 P: han han and I heard they just bite (+) when they taste eh: the the blood they release

10 T: The problem is that they have a lot of teeth a lot many many many many

11 ((risos e falas simultâneas ininteligíveis))

12 T: And they they can lose their teeth because it grows again

13 P: Allright ((em tom de surpresa)) oh: I didn't know that

14 T: Yes I watch Discovery Channel.

Nessa segunda seqüência, a aluna sempre questiona, ou mesmo contradiz o enunciado da professora (linhas 3, 6 e 10). A professora, também com o objetivo pedagógico de provocar a conversação, desafia a réplica da aluna na linha 4. Nesse processo de ação e reação contínuo, um enunciado é uma réplica e provoca outras réplicas, ou seja, é um elo na cadeia discursiva (Cf. Seção 2). Na verdade, é um exemplo da dialética dialógica (Cf. Seção 3).

Em resposta ao enunciado da professora (linha 7) que demonstra duvidar da sua proposição, a aluna (linha 8) utiliza como recurso a voz de uma autoridade (um programa de TV reconhecido mundialmente), no que diz respeito ao conhecimento sobre tubarões, para legitimar a sua voz (Cf. Seção 2). Nesse momento, a professora se coloca como par menos competente, cedendo a sua posição hierárquica para a aluna (Cf. Seção 4).

Na linha 13, a professora também deixa de ser o par mais competente e legitima a voz da aluna. Novamente (linha 14) a aluna se refere explicitamente à voz da Discovery Channel, talvez como uma forma de reforçar a sua posição conquistada de par mais competente. A atitude da professora coincide com as idéias vigotskianas (Cf. Seção 4), que consideram a aprendizagem como um processo de troca e de transformação contínua e recíproca, e também de Bakhtin (1981), no que diz respeito ao dialogismo (Cf. Seção 4).

Seqüência 3

"The scientists"

1 T: No I don't know, I I don't believe that that there is a cha/ a meaning because/

2 P: There isn't connection with reality

3 T: You always dream you you the the scientists don't know what this (inint) dream or not but

4 they know that we all everytime we we slept and we go to (inint) there's a name

5 P: hum hum

6 T: You dream Even when he say "oh, I didn't dream last night " It's not true We don't know we 7 don't remember

8 B: She saw it on Discovery. ((risos))

9 P: (inint)

10 T: He always dream So how can ou know if you didn't dream with the teeth? How do you

11 know? How do you know?

12 P: Yeah, if you don't remember your dreams, yeah

13 T: so

Assim como na seqüência 2, também nessa terceira seqüência, a mesma aluna utiliza a voz de uma autoridade em termos de conhecimento (linha 3) para legitimar a sua própria voz, validando seu argumento (linhas 6-7 e 10-11) (Cf. Seção 2). Quando se refere aos cientistas (linha 3), recorre a uma classe profissional que representa a racionalidade, a verdade inquestionável. Dessa forma, o fato de sua voz estar ecoando a voz da verdade é uma garantia de sua vitória na disputa discursiva que se desenvolve no processo dialógico. Na linha 12, a professora se apropria da voz da aluna (linhas 6-7) para enfatizar que concorda apenas parcialmente com a mesma no que diz respeito ao seu primeiro enunciado (linha 1).

#### Seqüência 4

"There's something behind"

1 T: that if you (inint) open scissors open I think these superstitions is like ah: Why the the (are)

2 people don't eat pork? Because ah: pork it was the cause of a very big disease for men and

### 38 . Cadernos de Letras

3 was killing most of them (in the old days) So the religious (guy)  
in that country (inint) so we

4 said "oh God said that the pork is impure. Don't eat." So they  
(inint) stopped

5 P: dying

6 T: they stopped the disease

7 P: hum hum

8 T: and the (inint) comes to nowadays

/../

9 T: I think there's something behind

10 P: there's something behind han han ((fala junto com a aluna))

11 T: I think so.

12 P: Yeah probably

13 T: We don't remember because we our society do not use to  
keep the stories You don't

14 ah; don't tell don't pass the stories

15 P: (inint)

16 T: I don't tell this for my son

17 P: Yeah yeah

18 T: and he will not tell for so (+) stopped in me in my house

19 P: Yes that's true hum hum And do you know that why you  
have to touch touch wood ah: to

20 avoid bad luck?

Essa última seqüência é bem interessante, pois a própria aluna, +vírg quando diz que there's something behind (linha 9), está na verdade defendendo a existência de outras vozes por trás, ou seja, implícitas nas superstições (linha 9) (Cf. Seção 2). E essas vozes não são neutras, têm uma marca ideológica, uma intenção (Cf. Seção 2), como ela mesma exemplifica nas linhas 1-4. São vozes que, mesmo implicitamente, continuam ecoando através do tempo (linha 8), mas que também podem ser questionadas (que é o que ela mesma está fazendo). Como ela não valida essas vozes, decide explicitamente não ecoá-las no futuro (linha

18). Demonstra também sua autoridade em relação ao filho no que diz respeito ao conhecimento que considera válido ou não (Cf. Seção 4).

Apesar dessa tentativa da aluna de estender a linguagem social da família para a sala de aula (Cf. Seção 4), a professora mantém o tópico e prossegue com sua agenda (linhas 19-20). Na verdade, o que a aluna estava tentando contestar referia-se exatamente ao tópico proposto e validado pela professora. A professora até concorda com o ponto de vista da aluna (linha 10) quando repete a sua voz, mas não concorda, porém, com a sua posição radical e sua pretensão de querer quebrar de forma absoluta com essa determinada cadeia de vozes. Como se as vozes não ecoassem por outros caminhos...

A voz da estória que contou (linha 1-4 e 6) também serviu como fundamento para sua própria voz em seu argumento (linha 9) (Cf. Seção 2).

## 6. Considerações finais

À luz do pensamento de Bakhtin (Cf. Seções 2-4), os dados mostraram o quanto esta sala de aula é polifônica e heteroglósica, o que nos leva a não querer tratar o discurso da sala de aula como unitário e simples. Na verdade, há vários discursos que se manifestam através das vozes que ecoam nas interações: "a sala de aula é uma arena social complexa onde múltiplos discursos" (MACLEAN, 1994), "múltiplas vozes, estão em constante ação e reação" (Cf. Seção 4).

A partir dessa reflexão, gostaria de conscientizar outros colegas sobre a importância do diálogo em sala de aula, ou seja, a importância de se promover e permitir esse contínuo processo de troca e transformação mútua, em que múltiplas vozes co-constróem o conhecimento, ou melhor, os conhecimentos. É uma tentativa também de contribuir para que novas questões possam ser levantadas em outras situações de sala de aula, a partir de outros pontos de vista, de outras vozes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (Voloshinov), O enunciado, unidade da comunicação verbal. In: BAKHTIN, M. (Voloshinov). Estética da Criação Verbal. Martins Fontes, 1979/92. Versão utilizada: tradução, 1992. pp. 289-326.
- \_\_\_\_\_, Marxismo e Filosofia da Linguagem. Hucitec, 1929/97. Versão utilizada: tradução, 1997
- FAIRCLOUGH, N, A Social Theory of Discourse. In: FAIRCLOUGH, N. Discourse and Social Change. Cambridge: Polity Press, 1992. pp. 62-100
- FREITAS, M. T. A., Vygotsky e Bakhtin. Psicologia e Educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 1999.
- GALLIMORE, G e R. THARP, O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito. In: MOLL, L. C. (org.), Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Artes Médicas, 1990/96. Versão utilizada: tradução, 1996. pp. 171-199.
- vanLIER, L. Language awareness, contingency, and interaction. AILA Review, vol. 11, 1994. pp. 69-82.
- MACLEAN, R., Language Education, Thematic Studies and Classroom Learning: a Bakhtinian View. Language and Education, vol. 8, n. 4, pp. 231-250, 1994.
- MAGALHÃES, M. C. C., Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. The ESspecialist, vol.17/1, 1996, pp. 1-18
- MARCHUSCHI, L.A., Análise da Conversação. São Paulo: Ática, 1988.
- MOITA LOPES, L. P., Stories through which we are woven: constructing masculinity in the language classroom. In: XII World Congress of Applied Linguistics, 1999, Tokyo. Japão, AILA'99. Tokyo. Japão, 1999, mimeo, no prelo.



STAM,R., Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 2000.

VIGOTSKI, L., Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: VIGOTSKI, L. A Formação Social da Mente. Martins Fontes. Versão utilizada: tradução, 1984. pp. 103-119.

WERTSCH, J. V., A voz da racionalidade em uma abordagem sociocultural da mente. In: MOLL, L. C. (org.), Vygotsky e a Educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Artes Médicas, 1990/96. Versão utilizada: tradução, 1996. pp. 107-121.

\_\_\_\_\_ e SMOLKA, A. L., Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, H. (org.), Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. Papyrus, 1993. pp. 121-150.

**42 . Cadernos de Letras**

## **O PODER DO PROFESSOR COMO ELEMENTO DE DESCONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

*Márcio Luiz Corrêa VILAÇA*

**Resumo:** *Este trabalho é uma micro-análise de uma interação na qual discuto fatores tais como interação, relações de poder entre professores e alunos, assimetria e construção do conhecimento. A interação analisada demonstra como o poder do professor pode desconstruir um ambiente interativo e propício para a construção do conhecimento. A fala da professora estabelece a assimetria de poder e cala a voz de uma turma inteira que participava ativamente da aula. Relato as transformações na sala de aula a partir dessa fala.*

**Palavras-chave:** *interação, aprendizagem, poder, assimetria*

### **1. Introdução**

Este trabalho é uma micro-análise de uma interação. O contexto de pesquisa é uma sala de aula de licenciatura numa universidade federal no Rio de Janeiro.

Neste artigo discuto fatores tais como: interação, relações de poder entre professores e alunos, assimetria e construção do conhecimento. A visão de ensino/aprendizagem que foi empregada neste trabalho é a visão sócio-histórica (também chamada de sócio-cultural e sócio-interacional).

Início a revisão de literatura deste trabalho discutindo uma breve conceituação e caracterização da sala de aula. Em seguida, continuo a primeira parte do trabalho diferenciando as visões dialógica e monológica de ensino/aprendizagem. Para isso, apresento características básicas de cada abordagem. Em seguida, à luz da visão dialógica de ensino,

discuto questões relativas à construção e à negociação do conhecimento. Por fim, concluo a presente revisão da literatura enfocando a interação e, principalmente os modelos interacionais discutidos por Van Lier (1994) e Linnel (1990).

A segunda parte do trabalho refere-se à análise dos dados. Começo com a transcrição da interação a ser analisada. A colocação desta transcrição no corpo do artigo visa a facilitar a recuperação das falas pelo leitor durante a análise da mesma. Além disso, ao ler a interação, o leitor já pode começar a fazer a sua própria análise da interação, baseando-se, ou não, nos fundamentos teóricos presentes na revisão teórica.

A descrição do contexto de pesquisa é intercalada à análise para fundamentá-la e situá-la com mais profundidade. Faço um pequeno comentário sobre as aulas anteriores à gravação, uma vez que isto será útil para a contextualização da análise dos dados.

Prossigo a análise dos dados relacionando o poder da professora com a construção do conhecimento. Esta é a parte central do trabalho, pois o leitor constatará como o poder do professor pode influenciar a interação como um todo e a construção do conhecimento.

## **2. Revisão da Literatura**

Discuto na revisão da literatura questões relacionadas à sala de aula, o ambiente onde os dados foram coletados, às abordagens monológicas e dialógicas de ensino/aprendizagem, à construção do conhecimento de acordo com a visão sócio-histórica e à interação.

### **2.1 A sala de aula**

Em primeiro lugar, inicio esta parte do trabalho apresentando uma pequena definição da sala de aula, o meu contexto de pesquisa. Para Cestari (1994:1):

A sala de aula é uma rede complexa de atos comunicativos produzidos pelo professor e pelos alunos lidando-se com objetos de conhecimento, institucionalmente definido.

Alguns aspectos desta definição são fundamentais para a compreensão deste contexto de construção de conhecimento. Notamos que a definição enfatiza que tanto o professor quanto o aluno participam ativamente da construção do conhecimento e que a sala de aula é um contexto institucional. Embora a primeira parte da definição de Cestari pareça dar direitos e poderes iguais aos alunos e professores, a segunda parte da definição, ao classificar a sala como um ambiente institucional, delimita o poder e a simetria entre professor e alunos. Além disso, devido ao fato de ser institucional, a sala de aula possui características que a diferenciam de outros contextos interacionais não institucionais. Assim, conforme Seedhouse(1996) defende, a sala de aula possui características que são comuns a outros contextos interacionais e, ao mesmo tempo, possui características próprias. Outro ponto que fica implícito nesta definição de Cestari(1994)é a visão dialógica de ensino.

## 2.2. Ensino Monológico vs Ensino Dialógico

Descreverei brevemente duas visões diferentes de ensino: a visão monológica e a visão dialógica. A compreensão destas duas visões será importante para a análise dos dados. Juntamente com esta dicotomia monologismo x dialogismo, tratarei de outros fatores relacionados à sala de aula e ao processo de ensino/aprendizagem. Entre esses fatores destacam-se relações de poder, simetria e interação.

A visão monológica ou tradicional (termo amplamente usado por profissionais e leigos) de ensino entende o professor como o único possuidor de todo o conhecimento que deverá ser passado, transmitido, transferido para o aluno. Isto ocorre geralmente de forma unidirecional, ou seja, o aluno é passivo e o fluxo de informação vai descendentemente do professor para o aluno. Nesta visão a situação típica na sala de aula

é a aula centrada no professor, onde o aluno tem pouca oportunidade de interagir, com pouquíssimas chances de ter iniciativa ou de contribuir para a aprendizagem (Van Lier,1994). Não há construção de conhecimento. O conhecimento é apresentado ao aluno de forma acabada, inalterável. Essa visão tradicional de ensino se enquadra nos modelos pedagógicos de Imitação e Exposição, descritos por Bruner (1996). No primeiro o aluno apenas deve imitar os comportamentos do professor, no segundo, o aluno recebe informações de forma monológica que ele deve acumular, sem nenhum tipo de participação ativa.

Devido a vários problemas decorrentes da visão de ensino apresentada acima, há professores que procuram adotar uma visão dialógica de ensino que advém das teorias de Bakhtin, Vygotsky e dos neo-vygotskianos. Na visão dialógica, o conhecimento e o significado são construídos socialmente na interação com o outro (Cestari,1994; Moita Lopes,1996; Vygotsky,1998; Bakhtin, 1997).

Este processo interacional ocorre através do diálogo entre os agentes sociais (professores e alunos). Para Marková (1990:1), o diálogo, como forma de interação social, está sempre inserido num determinado contexto sócio-histórico, sendo altamente dinâmico. Desta forma, faz-se necessário considerarmos vários presentes na interação social: aspectos culturais, institucionais e relações de poder.

### 2.3 Construção e negociação do conhecimento

Assim, segundo Moita Lopes (1996), a construção do conhecimento depende da negociação que ocorre entre o professor e o aluno, destacando que:

A visão do processo educacional tomada aqui, portanto, passa longe da ênfase tradicional colocada no papel do professor e da ênfase progressista, colocada no aprendiz. Advoga, seguindo Bruner (1986) e Vygotsky (1978), que a educação é um processo essencialmente cultural e social na qual os alunos e professores participam interagindo na construção de um conhecimento conjunto. (Moita Lopes, 1996:96.)

Desta forma, o conhecimento, através da interação social, não é meramente transmitido, mas construído socialmente através da interação (Vygotsky, 1998; Bakhtin, 1997; Marková, 1990; Linnel, 1990; Moita Lopes, 1995) Esta construção do novo conhecimento e dos significados através do diálogo fará com que seja necessária a negociação do significado e do conhecimento pelos agentes sociais (Linnel, 1990:148-149), gerando o que Cestari (1994) chama de harmonização entre o Eu e o Outro. Esta harmonização é fundamental para que o conhecimento possa ser construído, caso contrário ocorre o que Cestari (1994) denomina conflito de lógicas. Para a autora, há dois tipos básicos de conflitos na sala de aula: *conflito de lógicas* (dificuldade do professor ouvir a voz do aluno ) e o *conflito de expectativas* (dificuldade do aluno para entender o ponto de vista do professor). Segundo tal visão, a harmonização entre o professor e os alunos é fator determinante do sucesso ou do fracasso da prática pedagógica. Semelhante ao pensamento de Cestari (1994), Moita Lopes (1995) aponta para a necessidade de um contexto mental comum entre o professor e o aluno para que o conhecimento possa ser construído.

Outro fator fundamental para o entendimento desta visão dialógica de ensino e aprendizagem é o entendimento de que esta interação ocorre situada sócio, histórica e culturalmente. Portanto, o papel do contexto social é essencial. A sala de aula está, portanto, inserida num contexto social bem mais amplo. Afinal, como Moita Lopes (1996) afirma, estes atores sociais que participam da construção do conhecimento não vivem num vácuo social.

#### 2.4. Interação

O modelo interacional básico da sala de aula é o modelo assimétrico-cooperativo (Linnel, 1990:168-170) A assimetria deve-se ao fato de professores possuírem diversos tipos de diferenças, inclusive poder. O caráter cooperativo refere-se ao fato de que possuem um

objetivo que deve ser atingido com a colaboração de todos. Certas situações podem fazer com que o ambiente fique simétrico e/ou competitivo. A compreensão destas duas dimensões (cooperação x competição / simétrico x assimétrico) é importante para a compreensão do ambiente didático e interativo não só da sala de aula, mas de qualquer situação interacional.

Na sala de aula, a negociação e a construção do conhecimento acontecem principalmente através do que Van Lier (1994) chamou de modelos interacionais de *transação* e/ou *transformação*. No modelo de transação, todos os participantes da interação contribuem e trocam informações e conhecimentos. O ambiente é cooperativo e simétrico. Entretanto, a agenda e as estruturas são determinadas previamente. No modelo de transformação, os participantes da interação podem transformar a situação de aprendizagem. A liberdade é maior. Há uma distribuição cada vez mais simétrica do poder.

### 3. Análise dos dados

Apresento nas próximas seções a análise da interação, onde mostrarei a transcrição fragmento analisado. A análise prossegue com breves discussões referentes à construção do conhecimento e incoerências na prática docente da professora.

#### 3.1. A interação

A interação foi gravada numa sala de aula de Psicologia da Educação II num curso de licenciatura, numa universidade federal do Rio de Janeiro. A professora geralmente dava bastante espaço para os alunos interagirem e expressarem seus pontos de vistas. A turma tinha cerca de 60 alunos de cursos variados (Letras, História, Educação Física, Biologia, Música e etc).



---

Transcrição da interação:

---

- 1- A1: De acordo com ...  
2- Profa.: Cuidado gente ... se não a gente não vai acabar .  
3- A1: De acordo com..... não.  
4- Profa.: Não . Eu só quero avisar vocês.  
5- A1: Não, tá tudo bem .  
6- A2: Vai logo. Fala.  
7- Profa.: Pode falar ..  
8- A1: É ... bem .... posso falar ? É a minha última pergunta.  
9- Profa.: Não... pode falar .  
10-A1: De acordo com essa pesquisa aí que você tá falando, tudo pode,  
11- sem desrespeitar a tradição e se tiver a permissão da instituição  
12- obviamente, vocês dizem o que..... tudo pode ser incluído ? ( silêncio )  
13- Profa.: Exatamente isso! Perfeito!  
14- A1: Tudo? Todo tipo de aluno? Na mesma sala de aula? (inaudível )  
15- Profa.: Hum-hum ( abanado a cabeça )  
16- A1: Tudo ?  
17- Profa.: Tudo, inclusive deficientes múltiplos , que não conseguem  
18- andar, não conseguem falar nada (enfazizando o nada). Tudo isso.  
19- (pequeno silêncio) Tudo não . Todos .(enfazizando) (silêncio)  
20- A1 : *Eu não consigo ver isso . ( enfazizando )*  
21- Profa. : *Pois é ... mas eu consigo . ( risos da turma )*  
22- A1 : Então tá bom, né ! ? ( todos falam)  
23- Profa. : A questão ééé... (a professora tenta explicar mas o barulho não

## 50 . Cadernos de Letras

- 24- permite – a maioria não concorda mas os alunos não se manifestam –
- 25- balançam a cabeça e fazem rostos de dúvidas e reprovação)
- 26- A1: Tá bom eu não consigo mas você consegue . Então tá certo.
- 27- Profa.: A questão é (o barulho continua)... Eu vou explicar o porquê.
- 28- A1: Eu não penso assim, mas ....
- 29- A3 : É , não adianta .
- 30- Profa.: O que que a gente falou lá , na palestra .... a questão é como é
- 31- como a gente mobiliza recurso.

Anteriormente, já tinham sido abordadas as teorias de ensino/aprendizagem de Ausubel, Bruner e Piaget. A aula anterior constou de uma palestra com um professor inglês sobre Inclusão na educação. Devido às dúvidas e curiosidades dos alunos sobre a palestra, a aula seguinte que seria sobre Vygotsky foi substituída por um debate sobre inclusão na educação. A professora falou sobre um projeto realizado em quatro países e levou transparências com fotos do projeto na Índia.

### 3.2. O poder *desconstruindo* o conhecimento

Na linha 1(L1) da interação aqui transcrita, a aluna 1 (A1) toma iniciativa mas é interrompida pela professora. Esta interrupção já demonstra um certo grau de negação e insatisfação da professora em abordar o tópico a ser introduzido pela aluna. Isto ocorreu por volta de 20 minutos antes do fim da aula.

Na linha 3 (L3), a aluna tenta tomar iniciativa de novo, mas é outra vez interrompida pela professora. Na linha 8 (L8), a aluna pede permissão à professora para falar, o que é uma marca nítida de disputa pela simetria de poder. A professora concede a permissão (L9).

Tendo permissão para interagir, a aluna apresenta a sua dúvida para a professora (L10 até L12):

De acordo com essa pesquisa aí que você tá falando, tudo pode, sem desrespeitar a tradição e se tiver a permissão da instituição obviamente, vocês dizem o que...tudo pode ser incluído? (silêncio)

A professora responde positivamente a pergunta da aluna (L13). A aluna demonstra não concordar com a opinião da professora (L16). Isto fica evidente devido as várias perguntas que a aluna faz sobre o mesmo tópico (L10-12, L14, L16). Neste ponto da interação não ocorreu o que Moita Lopes (1995) chama de contexto mental comum entre aluno e professor.

Da L18 até a L19, a professora reforça a sua posição. Outro fato interessante registrado em minhas notas de campo é que durante quase toda a interação e principalmente durante essas linhas, a professora reforça a sua fala batendo com um leque não mão. Isto pode ser entendido como uma forma de acompanhar a sua fala ou para atrair a atenção dos alunos. O leque funciona como um importante fator paralingüístico na interação, uma vez que este é marca da voz da professora já que a velocidade e a força da batida do leque variam proporcionalmente à força e à velocidade da voz da professora.

O ponto crucial da interação ocorre nas linhas 20 e 21, quando a professora cala a voz da aluna ao afirmar fortemente que ela é capaz de ver o que a aluna não é capaz. Isto estabelece uma forte relação de assimetria de poder em favor da professora.

Esta fala da professora foi o ponto decisivo em toda a interação e na aula como um todo. Vejamos algumas das conseqüências e alterações causadas pela voz dominante da professora.

A partir deste momento (L21), o ambiente de sala de aula mudou de simétrico-cooperativo para assimétrico-competitivo (Linnel, 1990:168-170). O ambiente que era propício para a aprendizagem (alunos atentos e interessados; ambiente simétrico e cooperativo; diálogo) é transformado num ambiente prejudicial à aprendizagem (alunos desinteressados e descrentes, ambiente competitivo e assimétrico; monólogo).

Não há a harmonização entre o eu e o outro, que Cestari (1994) afirmou ser fundamental na sala de aula. O *Eu* da professora prevalece sobre o *Outro* (a aluna, linha 21). Também não houve ajuste recíproco das expectativas (Cestari, 1994).

A voz da aluna (L21) gerou uma contra-palavra (Bakhtin,1997) da professora repleta de autoritarismo que determinou a imposição do ponto vista de quem assumiu uma posição de poder (Cestari, 1994). Conforme Stam (2000) argumenta, a linguagem evidenciou-se, nestes dados, como uma arena onde batalhas sociais são travadas.

A aula mudou de dialógica para monológica. Marková (1990:1-3) afirma que o conhecimento é construído através do diálogo, mas neste caso o conhecimento foi desconstruído por causa do poder da professora exercido através da linguagem (Moita Lopes, 1995).

A aluna, consciente da assimetria de poder em relação à professora, omite a sua voz e pelo menos finge aceitar a (im)posição da professora ( Linhas 22, 26 e 28) .

### 3.3 A prática contradiz a teoria

Outro aspecto relevante é que a aula seria sobre Vygotsky e, de última hora, ela foi mudada. Na aula analisada, a professora se coloca como o único par mais competente da interação (Vygotsky,1988). A única pessoa na interação capaz de entender e visualizar a situação em debate(L21). A professora não criou condições para que, com a sua ajuda como par mais competente, a aluna construísse conhecimento. Ou seja, a professora não deu assistência ao desenvolvimento da aluna, para que ela também visualizasse a inclusão na educação como ela, a professora, visualiza.

A professora ainda tenta recuperar o ambiente inicial da aula (L 23, L27, L30, L 31) mas a sua voz, carregada de poder e de assimetria, calou os alunos e os desestimulou a participar da interação. A turma já não presta atenção ao que a professora diz e muitos demonstram, com

palavras, gestos e expressões faciais, descrença na professora e reprovação pela sua fala inibidora (Linnel, 1990).

#### 4. Considerações finais

Este trabalho analisou uma interação numa sala de aula e demonstrou o quanto o poder do professor pode ser prejudicial à construção do conhecimento. A força com a qual a professora defendeu a sua posição teórica inibiu os alunos e alterou completamente o ambiente de aprendizado. A voz da professora transformou uma aula que poderia ser dialógica em monológica. A professora abusou do papel de par mais competente na interação para enfraquecer as vozes dos alunos.

O conhecimento, que poderia estar sendo construído a partir da participação ativa e dialógica dos alunos, foi desconstruído com a manifestação exagerada do poder da professora.

Os professores precisam estar conscientes de que o uso exagerado de seu poder pode ser extremamente negativo para o processo educacional. O abuso deste poder pode se transformar numa espécie de ditadura pedagógica, onde os alunos não têm a opção democrática de se manifestar pró ou contra idéias e conceitos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo. Hucitec.1997.

BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre. Artes Médicas.1996.

CESTARI, M. L. *Classroom communication: monological and dialogical acts*. Conference: Social Practices and Symbolic Mediations, Université de Neuchâtel, Switzerland, 16-18 March 1994.

LINNEL, P. *The power of dialogue*. In: MARKOVÁ, I & K. FOPPA

(eds) *The Dynamics of Dialogue*. Nova York. Harvester Wheatsheaf. Pp.147-177. 1990.

MARKOVÁ, I. *Introduction* . In MARKOVÁ, I & K. FOPPA (eds) *The Dynamics of Dialogue*. Nova York. Harvester Wheatsheaf. Pp.1-22. 1990.

MOITA LOPES, L. P. *Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: A linguagem como condição e solução*. In: D.E.L.T.A., Vol. 10, NO 2 , 1994.

\_\_\_\_\_ *Linguagem, Interação e Formação do professor*. Palestra proferida na 37ª Reunião do SBPC, Associação de Lingüística Aplicada do Brasil. S. Luís. Mimeo. 1995

\_\_\_\_\_ *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas. Mercado das Letras. 1996.

SEEDHOUSE, P. *Classroom interaction: possibilities and impossibilities*. *ELT Journal*. Vol. 50/1. pp. 16-24 , 1996 .

STAM, R. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. Rio de Janeiro. Ática. 2000.

VAN LIER, L. *Language, awareness, contigency and interaction*. *Aila Review*. Vol. 11 pp. 69-81 1994.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro. Martins Fontes. 1998.

## **O CONTAR HISTÓRIAS: INTERTEXTUALIDADE E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA PRÉ-ESCOLA**

*Hellem da Silva ESPÍNDOLA*

**Resumo:** *Neste trabalho chamo a atenção para o evento de contar histórias na pré-escola como um importante instrumento para a construção do conhecimento. Trabalho com os conceitos de alfabetização e letramento e tomo a leitura como uma prática social, focalizando também a intertextualidade.*

**Palavras-chave:** *alfabetização, letramento, intertextualidade.*

### **1. Introdução**

Desde o momento em que surgimos no mundo, já passamos a nos envolver com ele interagindo através de nossos sentidos. Os bebês ouvem, enxergam, tocam objetos de diferentes formatos e texturas, sentem cheiros e sabores e respondem cada vez mais e mais aos diferentes estímulos da sociedade em que estão inseridos. Em outras palavras, podemos dizer que já começamos a nossa história interagindo, lendo o mundo e construindo significados (Paulo Freire, 1982). A partir deste entendimento, é importante percebermos que saber ler é mais do que juntar letras, formar sílabas, palavras, frases. Saber ler é, essencialmente saber, antes de mais nada, ler o mundo. Assim, os termos alfabetização e letramento não podem ser associados em uma relação de total equivalência (Soares, 1999).

Na verdade, a alfabetização estaria mais relacionada à decodificação enquanto o letramento ao papel social da escrita. Desta forma, há pessoas letradas embora jamais tenham sido alfabetizadas, ou

seja, o letramento escolar é apenas um dos letramentos existentes e reconhecidamente o mais valorizado (Street, 1984; Kleiman, 1995).

A questão da valorização do letramento escolar como o único tipo de letramento é especialmente relevante se considerarmos a distância existente entre o que a escola espera de seus alunos e aquilo que efetivamente produzem. Primeiramente, é necessário entender a visão de leitura que permeia as práticas escolares, para que então se possa entender a natureza da distância entre as perspectivas institucionais daquelas dos alunos. Tradicionalmente, as práticas escolares são guiadas por um modelo autônomo de letramento (Street, 1984; Kleiman, 1995), o que caracteriza os eventos de leitura a partir de significados logocêntricos, ou seja, como decodificação.

Por outro lado, se considerarmos o modelo ideológico de letramento, estamos necessariamente entendendo a leitura como um evento social. De acordo com Bloome (1993:10), "ver a leitura como um processo social é definir a mesma como um evento social e cultural, mais do que simplesmente uma interação entre um leitor e um texto". Portanto, ler de acordo com a perspectiva acima citada é um processo que está intimamente relacionado à construção de significados pelos participantes de um evento de leitura.

Outro aspecto importante para o entendimento de um evento de leitura como um evento social e cultural é a visão de seus participantes não como receptáculos dos significados do autor. Na verdade, os significados são co-construídos, exatamente porque as pessoas têm histórias, experiências, vozes que ecoam através do discurso (Bakhtin, 1981). Assim, os significados dos textos podem ser construídos por meio de relações intertextuais que cada um de seus participantes utiliza durante a negociação de conceitos. Os eventos de leitura, deste modo, são contextos estabelecidos através de vários textos que fazem com que o texto presente receba uma pluralidade de significados. Sendo assim, se considerarmos crianças não-alfabetizadas, entendemos que os significados que trazem para um evento de leitura fazem parte de relações



intertextuais da leitura que fazem do mundo, ou seja, do desenho animado ou do filme que assistiram, do passeio que fizeram, de histórias que ouviram, das figuras e paisagens que observaram, das conversas de que participaram.

O contar histórias, assim, é uma atividade essencial para que as crianças possam fazer uso das vozes que constituem suas experiências. Então, na relação com o texto escrito negociam e constroem significados a partir de atividades intermentais.

Desta forma, objetivo investigar crianças não-alfabetizadas participando de um evento de leitura de histórias e observar como as relações intertextuais de que lançam mão colaboram para a construção de significados.

Para tanto, desenvolverei a base teórica no capítulo de Revisão da Literatura. No item seguinte tratarei da Metodologia de Pesquisa mencionando o contexto, os sujeitos e instrumentos utilizados. Posteriormente, passarei à análise dos dados e, por último, indicarei minhas considerações finais e bibliografia utilizada.

## 2. Revisão da Literatura

### 2.1. O que é ler?

Afinal, quando falamos de leitura, a que estamos exatamente nos referindo?

Tradicionalmente, ler equivale a uma habilidade desenvolvida a partir da alfabetização, ou seja, um indivíduo consegue ler porque é alfabetizado. A leitura assim entendida é superficialmente associada à técnica de extração de significados do texto (Soares, 1999).

No entanto, a leitura não está ligada apenas ao *entendimento*<sup>1</sup> do texto escrito nem aos significados que o autor traz para o evento de leitura. Na verdade, passamos os nossos dias, desde o momento em que

---

<sup>1</sup> Estou aqui me referindo à interpretação, à percepção que o autor tem do texto que acabou de ler.

nascemos, admirando-nos com o mundo, lendo as imagens, os cheiros, os sabores, as texturas, enfim, participando do mundo e interagindo com ele em um processo interminável de trocas. Portanto, o leitor também faz parte do processo de construção dos significados do texto como co-autor (Duranti, 1986). A interpretação, portanto, não é passiva, não equivale a decodificar ou adivinhar o que o autor quis dizer, mas a associar os significados do texto aos do leitor para que este o entenda como significativo.

O texto escrito, por sua vez, embora não seja algo que nos é natural, ou seja, que tenha nascido conosco, que faça parte da nossa natureza, nos é apresentado bem cedo<sup>2</sup> como um outro objeto de leitura. Em outras palavras, acredito que começamos lendo o mundo para então lermos o texto escrito. É neste sentido que "para ser capaz de ler é preciso já ter lido" (Vigner, 1988:6).

Se tomarmos como base a leitura do texto escrito, também percebemos que há diferentes tipos de leitura e diferentes fluxos serão utilizados de acordo com os objetivos do leitor. Por exemplo, podemos ler para responder algumas perguntas sobre um texto, para discutí-lo com um grupo, para apresentá-lo. Enfim, há diferentes tipos de leitura que estão relacionadas aos diferentes objetivos dos leitores, além de características culturais diversas.

É interessante observar, portanto, que diferentes grupos sociais têm diferentes visões de leitura. Assim, a leitura também pode ser entendida como um fenômeno cultural, o que equivale a dizer que diferentes grupos sociais usam a leitura a partir de perspectivas diferentes.

Desta maneira, que visões de leitura determinam a forma como esta é desenvolvida em um dado contexto sócio-histórico? Para tal entendimento, acredito ser relevante fazer considerações sobre alfabetização e letramento. Com isto, objetivo explicar melhor porque ler é, antes de mais nada, ler o mundo.

---

<sup>2</sup> Tenho em mente sociedades letradas.

## 2.2 Alfabetização e letramento

A partir do momento em que entendemos a leitura como uma atividade que vai além da decodificação, saber ler passa a representar muito mais do que a utilização de técnicas (Soares, 1999). Na verdade, ler é "instaurar uma situação discursiva" (Soares, 1999:9) e "o sentido do texto é construído a partir da relação estabelecida entre o autor e o leitor" (Soares, 1999:9). Sendo assim, a palavra alfabetização já não dá conta da relação existente entre a leitura e as práticas sociais que a exigem. Ser alfabetizado, de acordo com esta perspectiva, é conhecer o alfabeto, é saber juntar as letras, formar palavras e ser capaz de lê-las, ou melhor, de identificá-las. Segundo Soares (1999:18), "tornar-se alfabetizado é adquirir a "tecnologia" do ler e do escrever".

Por outro lado, se acredito que o sentido do texto não é extraído dele, mas sim co-construído, é porque entendo que aquelas palavras que decodifico (porque possuo a técnica para fazê-lo e portanto sou alfabetizada) podem me dizer e realmente me dizem muito mais do que simplesmente o que está marcado no papel. É então que me refiro ao letramento para designar o "resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita" (Soares, 1999:18).

A diferença aqui estabelecida entre alfabetização e letramento é especialmente relevante para o desenvolvimento deste trabalho por nos fazer entender que as palavras alfabetização e letramento não podem ser consideradas sinônimas, ou seja, embora um sujeito seja analfabeto pode ser, nas palavras de Soares (1999), de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

A autora ainda traz como exemplo crianças não-alfabetizadas que se envolvem em tais práticas:

Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são

lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda "analfabeta", porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, já é, de certa forma, letrada (1999:24).

Na verdade, quando falo de letramento, é importante ressaltar que me refiro às práticas sociais de leitura e de escrita (Soares, 1999), isto é, podemos entender que há diferentes letramentos e que a alfabetização é apenas um deles: o letramento escolar. A questão é que o letramento escolar é freqüentemente tomado como o único tipo de letramento, fazendo com que as outras modalidades não sejam consideradas. Segundo Street e Street (1991), a valorização do letramento escolar como a única forma de letramento é tão comum que muitas vezes não conseguimos perceber que há outras variedades: o letramento está tão inserido nestas instituições na sociedade contemporânea que algumas vezes é difícil separarmos e reconhecermos que para a maior parte da história e em grandes seções da sociedade contemporânea, as práticas de letramento permanecem inseridas em outras instituições sociais.

Tal mecanismo foi chamado por Street e Street (1991:44) de pedagogização do letramento, isto é, o letramento está assim associado às práticas escolares, "aos processos institucionalizados de ensino e aprendizagem, geralmente associados à escola, mas crescentemente identificados em práticas domésticas de leitura de escrita". Esta é uma visão de letramento que, segundo os autores, contribui para a construção do chamado modelo autônomo de letramento (Street, 1984).

Portanto, desenvolvo este estudo entendendo que há vários tipos de letramento (em casa, na igreja, na comunidade), embora o letramento escolar seja muitas vezes tomado como o único. Por esta razão, passo agora ao estudo do modelo autônomo de letramento, assim como do modelo ideológico, explicando porque este último melhor se adequa às concepções deste trabalho.

### 2.3. Modelos de letramento

Como dito anteriormente, o letramento, ao ser relacionado somente às práticas desenvolvidas na escola, além de ser definido a partir do conceito alfabetização ainda mascara e desvaloriza outras práticas de letramento existentes (Street, 1984; Kleiman, 1995). Segundo Kleiman (1995), as práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática - de fato, dominante - que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita.

Definido a partir deste entendimento, o letramento está intimamente relacionado ao que Street (1984) chamou de modelo autônomo. Segundo esta perspectiva, a escolarização desenvolve competências intelectuais que não são desenvolvidas nos sujeitos que não são submetidos ao sistema educacional. Assim, é criada a dicotomia ignorante/esclarecido, sendo o primeiro condenado às trevas, à falta de informação e ao fracasso, enquanto ao segundo é atribuído o título de emancipado, daquele capaz de agir no mundo, de ser dono de sua própria sorte. Desta forma, a escolarização torna esclarecido o ignorante, transformando-o num ser autônomo (Signorini, 1994).

O modelo autônomo, então, estaria ligado ao sucesso, ao progresso e, conseqüentemente, à mobilidade social. Por outro lado, é importante ressaltar que o modelo autônomo se presta à ideologia da classe dominante, sendo assim responsável não pelo acesso ao saber e gerenciamento da mobilidade social, mas pela manutenção de conceitos hegemônicos. De acordo com o modelo autônomo, a leitura/escrita não é considerada a partir de seu contexto socio-histórico e seu significado é logocêntrico, o que faz com que tais práticas discursivas hegemônicas apaguem identidades. Por outro lado, ao tomar as práticas de letramento como

social e culturalmente determinadas, a questão da situacionalidade do discurso é central.

Assim, diferente do modelo autônomo, o modelo ideológico (Street, 1984; Kleiman, 1995) destaca que as práticas de letramento mudam com o contexto, o que já determina que não há apenas um tipo de letramento, mas letramentos. As práticas de letramento segundo as quais o modelo ideológico se orienta dizem respeito a diferentes práticas culturais que são determinantes para a valorização de diferentes perspectivas durante eventos de letramento. Nas palavras de Kleiman (1995), "o modelo ideológico, que leva em conta a pluralidade e a diferença, faz mais sentido como elemento importante para a elaboração de programas dentro dessas concepções pedagógicas".

Pontuo, assim, a necessidade do entendimento de leitura como prática social situada, já que "os leitores se engajam no discurso com as marcas sócio-históricas que os situam no mundo social" (Moita Lopes, 1996) A partir da concepção do modelo ideológico de letramento, passo ao item seguinte focalizando exatamente a leitura como uma prática social.

#### 2.4. Leitura como prática social

Como já mencionado anteriormente, a leitura vai muito além da atividade durante a qual um texto é decodificado, ou seja, ler não é tão somente um processo cognitivo (Bloome, 1983). Na realidade, a partir do momento em que entendemos a natureza dialógica da linguagem (Bakhtin, 1981), ou seja, o fato de que não estamos atados somente às nossas próprias perspectivas, mas também orientados pelas perspectivas dos outros (Marková e Foppa, 1990), podemos afirmar que os significados são co-construídos pelos sujeitos envolvidos em um processo comunicativo. Assim, "a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada [...], mas pelo fenômeno social da interação verbal" (Bakhtin, 1981).

Portanto, ao ser estabelecida como uma prática social, a leitura determina eventos em que os participantes interagem co-construindo e reconstruindo significados plurais. Esta visão de leitura é chamada por Bloome (1983) de visão construtivista, isto é, o significado do evento se dá através da interação entre os sujeitos a partir da leitura do texto, o que se aproxima do modelo ideológico de letramento já tratado neste capítulo. O modelo autônomo, por sua vez, relaciona-se a uma visão convencional de leitura em que o significado é tratado como inerente ao texto.

Além da decodificação de um evento de leitura a partir da co-construção de significados entre os participantes envolvidos, outro fator importante para a caracterização do processo social de leitura é o entendimento deste como uma prática social situada. Segundo Moita Lopes (1996), "os significados construídos por leitores refletem o contexto social imediato no qual estão localizados como também o mundo social mais amplo no qual estes contextos estão situados". Desta forma, ao lermos trazemos para o evento do qual estamos participando as marcas sociohistóricas que nos definem, já que não podemos nos despir das características mais particulares que nos situam no mundo social.

Além disso, é importante ressaltar a natureza intertextual de um evento de leitura assim definido. Isto porque ao nos comunicarmos, fazemos uso não só da nossa voz, mas de todas as vozes que a constituem (Bakhtin, 1981), ou seja, somos naturalmente polifônicos, já que partilhamos de uma gama de conceitos que fazem do dito uma grande rede de referências intertextuais.

Portanto, focalizarei a noção de intertextualidade no item seguinte tendo em mente a leitura como um processo social e cultural.

## 2.5. Intertextualidade

A leitura, ao ser tomada como uma prática social, é apresentada a partir da interação entre os sujeitos que participam do evento de leitura.

Então, da interação entre eles, brotam leituras intertextuais importantes para a co-construção de significados, ou seja, a intertextualidade pode ser entendida como essencial para a legibilidade do texto (Vigner, 1988).

Desse modo, ao negociarem os significados de um determinado texto, os participantes interagem a partir de referências feitas aos textos que constituem a sua experiência. Em outras palavras, lançam mão de uma série de leituras que fizeram de histórias, filmes, conversas, desenhos. Neste sentido, destaco a visão de intertextualidade apresentada por Bloome e Robertson (1993) como uma construção social, ou seja, os significados são construídos a partir de relações entre os textos trazidos pelos leitores para um determinado evento de leitura.

Isto significa que a partir de uma visão sociointeracional da linguagem, a perspectiva bakhtiniana de atos dialógicos, isto é, da importância da contribuição do outro, localiza a intertextualidade nas interações sociais mantidas entre as pessoas. Segundo Bakhtin (1981),

"toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as".

Contudo, nem todas as relações intertextuais feitas são consideradas relevantes pelos participantes de um dado evento de leitura, isto é, nem sempre tais relações são sancionadas.

Este fato está relacionado "às regras que governam a construção social de processos intertextuais que também constituem parte da ideologia cultural" (Bloome e Bailey, 1992).

Desta forma, para que relações intertextuais sejam estabelecidas, é preciso que sejam antes aceitas pelos sujeitos envolvidos no evento de leitura. Em um ambiente institucional, por exemplo (como é o caso deste estudo), há características muito particulares que definem quem faz as relações intertextuais, como e quando (Bloome e Bailey, 1992).

Assim, nos eventos de leitura observados neste estudo, ou seja, eventos em que crianças não-alfabetizadas ouvem histórias contadas pela professora, objetivo investigar que relações intertextuais são trazidas



pelas crianças, se são sancionadas e como podem propiciar a construção de significados do texto lido.

Com base no objetivo deste trabalho já mencionado anteriormente, passo à discussão da atividade de contar histórias. Intenciono, assim, dialogar com outros textos buscando construir significados sobre tal atividade e sobre sua importância para o letramento de crianças não-alfabetizadas.

## 2.6. O contar histórias

Como já discutido anteriormente, ainda que não tenham sido alfabetizadas, as crianças podem estar familiarizadas com as práticas letradas, ou seja, podem ser conhecedoras das funções e dos usos da escrita. Assim, podemos afirmar que são letradas embora ainda não-alfabetizadas (Heath, 1994; Kleiman, 1995; Vigner, 1988; Terzi, 1995).

De acordo com Heath (1994) e Terzi (1995), tais práticas letradas estão relacionadas às características dos grupos sociais de que os sujeitos fazem parte, isto é, diferentes práticas são desenvolvidas em diferentes comunidades. No entanto, é importante ressaltar que todos os grupos sociais têm práticas de base cultural que dão origem a habilidades específicas em suas crianças. Ocorre, entretanto, que apenas algumas dessas habilidades culturalmente determinadas, desenvolvidas no lar são privilegiadas pela escola e essas frequentemente correspondem àquelas habilidades encontradas nas famílias de classe média. (Terzi, 1995:94).

A prática de contar histórias, neste sentido, é ainda pouco conhecida, ou melhor, pouco se sabe sobre como a leitura de histórias é desenvolvida entre adultos e crianças em fase pré-escolar (Heath, 1994), embora seja reconhecida a importância de envolver a criança em eventos de leitura para que participem de uma série de atividades que desenvolverão nelas diferentes tipos de conhecimento. Nas palavras de Terzi (1995:93-4), a exposição constante da criança à leitura de livros infantis expande seu conhecimento sobre estórias em si, sobre tópicos de estórias, estrutura textual e sobre a escrita. Ouvir e discutir textos

com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o processo de aprendizagem de decodificação da palavra escrita e a sumarizar a estória e fazer inferências.

De qualquer forma, ao fazer com que as crianças participem da leitura de histórias, o adulto as inclui em uma prática de letramento que pode estar de acordo com um modelo logocêntrico de leitura, típico do padrão escolar, ou ainda estar mais próximo do entendimento de que há outros tipos de letramento. Segundo esta última perspectiva, a atividade de contar histórias seria trabalhada a partir da noção de leitura como prática social e as conversas sobre o texto escrito possibilitariam a co-construção de significados vários para o texto lido, através de relações intertextuais. Ao interagirem com o texto contado pelo adulto e entre elas, as crianças estão, por assim dizer, ouvindo diferentes vozes (Bakhtin, 1981) que, por sua vez, fazem com que o texto fale (Lemke, 1989). Em outras palavras, trazemos vida ao texto dando a ele uma voz que não é apenas audível, mas plenamente significativa (Lemke, 1989).

Além disso, seguindo as idéias vygotskianas sobre o desenvolvimento cognitivo, tais conversas sobre o texto são especialmente significativas por enfatizarem o fato de que é a partir de atividades intermentais que passaremos a um conhecimento intramental (Vygotsky, 1993), ou seja, de acordo com Maybin e Moss (1993), "através do diálogo, [...] as crianças constróem o conhecimento que é então internalizado para fazer parte do seu desenvolvimento cognitivo".

Assim, ao ouvirem histórias e conversarem sobre elas, as crianças não estão partindo do entendimento que tiveram do texto para tão somente a construção conjunta do significado.

Inversamente, é através do diálogo e de relações intertextuais que irão trabalhar conceitos de maneira colaborativa. A partir desta atividade de negociação é que terão base para a construção de seus próprios conceitos. Neste sentido, Maybin e Moss (1993) sugerem que a leitura é uma atividade social muito provisória desde o princípio e que

o processo de se informar e de construir significados colaborativamente através do diálogo promove a base para os subseqüentes entendimentos individuais.

O contar/ouvir histórias, portanto, pode ser um evento de letramento bastante enriquecedor ao promover atividades em que a interação e a negociação de conceitos exercitem nas crianças a noção de que as conversas sobre o texto fazem parte da leitura.

Passo, então, ao capítulo em que tratarei da análise dos dados.

### **3. Metodologia de Pesquisa**

O objetivo deste trabalho é investigar como crianças não-alfabetizadas lançam mão de relações intertextuais ao participarem de leitura de histórias. Assim, a linha interpretativista de pesquisa é a que melhor se adequa ao foco do estudo a ser aqui desenvolvido. Isto porque darei tratamento qualitativo aos dados, considerando as diferentes perspectivas dos sujeitos envolvidos no evento observado, assim como o processo de uso da linguagem (Moita Lopes, 1996).

Dentro do paradigma de pesquisa que guiará o desenvolvimento deste trabalho, utilizarei a pesquisa de base etnográfica já que o foco está "na percepção que os participantes têm da interação lingüística e do contexto social em que estão envolvidos" (Moita Lopes, 1996).

Busco, portanto, não somente interpretar os dados a partir das minhas próprias perspectivas, mas somá-las aos olhares dos outros participantes do evento. Isto significa que pretendo obter uma compreensão global do contexto e dos sujeitos que analisarei.

#### **3.1. Os instrumentos de pesquisa**

Para que os objetivos traçados para o desenvolvimento desta pesquisa fossem perseguidos, precisei contar com a ajuda de instrumentos relevantes para uma análise bem elaborada. Além disso, os instrumentos

escolhidos também precisam estar de acordo com o tipo de pesquisa utilizado neste trabalho, isto é, os instrumentos devem ser relevantes para uma pesquisa de base etnográfica.

Assim, observei as aulas contando com a ajuda de um gravador, porque só através deste instrumento poderia recuperar o evento e analisar como, através do discurso, os sujeitos constroem conceitos e revelam traços de suas identidades. As notas de campo também representaram um instrumento importante porque, além de já representarem um primeiro momento da análise dos dados, ainda revelam o meu próprio olhar sobre a questão estudada.

Além disso, pude contar com as entrevistas feitas com a professora da turma e com a diretora do jardim de infância.

### 3.2. O contexto de pesquisa

O jardim de infância em que este estudo foi feito está situado em um bairro do subúrbio da cidade do Rio de Janeiro e é uma escola da rede particular. Está em funcionamento em uma casa ampla, de dois andares e com uma grande área onde um parquinho foi instalado. Logo após o portão de entrada, uma escada de quatro degraus leva a um pequeno corredor. A primeira porta à direita dá acesso à secretaria e esta, à sala da diretora. À esquerda está localizada a garagem em cujo muro lateral foi escrito um poema. A segunda sala à direita pertence à turma observada e conta com uns dez metros quadrados de paredes coloridas e cobertas por cartazes (o corpo humano, o alfabeto, vamos contar, viva o circo, viva o outono, feliz páscoa, as cores) e murais. Há também um ventilador de teto, uma estante com livros, lápis e outros materiais, uma grande caixa com vários brinquedos: bonecas, carrinhos, bolas, objetos para montar etc. e quatro mesinhas de plástico com quatro cadeiras cada uma.

### 3.3. Os sujeitos de pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em um jardim de infância e a turma observada foi escolhida pela diretora, a quem eu havia pedido autorização tanto para assistir quanto para gravar dois encontros. Expliquei a ela que gostaria de observar uma turma de crianças não-alfabetizadas, além de definir o porquê da minha pesquisa, isto é, o porquê do meu interesse e os objetivos da pesquisa. A turma é constituída de doze crianças, das quais sete são meninas e cinco são meninos. Todas as crianças têm quatro anos de idade e já freqüentam o jardim de infância pelo segundo ano consecutivo. Durante as aulas, as crianças permanecem sentadas em suas cadeiras ao redor das mesinhas. Observei nos dois encontros em que estive com eles que ficavam muito tempo ociosos. Por exemplo, no primeiro dia a professora distribuiu uma atividade de pintura, mas, surpreendentemente, apenas para as crianças que ocupavam duas das quatro mesinhas da sala de aula, enquanto as outras ficaram de mãos vazias. Estas só receberam as folhas de papel para pintar quando as primeiras concluíram a tarefa.

## 4. Análise dos Dados

Primeiramente, gostaria de, mais uma vez, focalizar a questão de pesquisa que orienta este estudo: investigo, aqui, as relações intertextuais de que lançam mão as crianças não-alfabetizadas durante a leitura de histórias para a construção de sentidos. Assim, à luz das idéias desenvolvidas pelos autores citados no capítulo de revisão da literatura, buscarei a base para a análise e triangulação dos dados coletados.

Antes de analisar as primeiras seqüências preciso esclarecer que assim como Heath

(1994) observou no contexto que pesquisou, a atividade de leitura de histórias desenvolvida no contexto desta pesquisa seguia um verdadeiro ritual. Primeiramente, as crianças e a professora cantam

uma música e batem palmas. Depois, ouvem a história, respondem às perguntas feitas pela professora para então cantarem novamente, o que define o fim do evento de leitura. Embora primeiramente a música pareça ser um convite para que as crianças viajem nas asas da imaginação, logo em seguida deixa bem claro que elas não devem, ou melhor, não podem sequer pensar em interferir na leitura da história: zip zap zup - minha boca vou fechar para não atrapalhar. Durante a leitura, a professora permanece sentada em uma das cadeirinhas e as crianças sentadas no chão de frente para ela.

Passo, agora, à primeira seqüência, em que posso observar tanto a tentativa de participação de Tales quanto a negação da mesma pela professora:

P: O nome da nossa historinha de hoje é Dia e Noite. Tá? Dia e Noite. Vamos lá! Não sei se gosto mais do dia, não sei se gosto mais da noite. De dia eu posso brincar. Olha ela brincando (mostra a figura).

T: Tem cavalinho, tem cavalinho!

P: (continuando) ... mas de noite eu posso sonhar.

T: Olha ... o cavalinho. Eu vi um ...

P: Não pode falar na hora da história. Só depois. (E retoma a leitura) De dia eu posso balançar. Vou alto, bem alto no balanço.

G: Tia, eu já fui num cavalo ...

P: Ó, agora é fecho eclair. Só depois (faz gesto com a mão fechando os lábios).

Tanto Tales quanto Gabriela (linhas 4, 6 e 9) tentam participar do evento de leitura em questão trazendo para ele outras referências que possam orientar a leitura a partir de perspectivas plurais, o que se aproxima do modelo ideológico de letramento (Kleiman, 1995; Street, 1984).

Os dados revelam, assim, que ao tentarem se engajar no evento de leitura, Tales e Gabriela estão, na verdade, se afastando da noção de leitura apenas como decodificação do texto escrito e se aproximando da leitura como uma prática social, ou seja, entendida a partir de uma visão construtivista (Bloome, 1983).

Nas linhas 6 e 9, Tales e Gabriela, respectivamente, tomam o turno na tentativa de participação através do estabelecimento de relações intertextuais (Vigner, 1988; Bloome e Robertson, 1993). No entanto, através da análise dos dados, podemos perceber que tais relações não são consideradas relevantes, ou seja, não são sancionadas (Bloome e Bailey, 1992). Desse modo, as diferentes vozes (Bakhtin, 1981) que constituem qualquer processo comunicativo são, nesta seqüência, caladas. O texto trabalhado pela professora, por sua vez, também não fala, não toma vida, não se torna plenamente significativo (Lemke, 1989).

Em uma outra seqüência, a professora faz perguntas sobre a história que acabou de ler:

P: Agora quem é que vai responder? Nesta historinha tem uma menina ou tem um menino?

Todos: Meniiiiina.

P: Meniina. Na historinha que tem a menina tem o nomezinho dela?

Alguns: Teeem.

P: Tem? Tem? Qual é o nomezinho dela, então?

silêncio

P: Tem o nomezinho da menina?

M: Tia...

P: Tem nesta historinha?

M: Tia...

P: Sshh... Nesta historinha tem o nomezinho da menina?

silêncio

P: Tem ou não? Fala!

Todos: Teeem.

P: Nãããã! A tia falou o nomezinho nesta história?

Todos: Nãããã.

Nesta seqüência, mais uma vez a natureza dialógica da linguagem (Bakhtin, 1981) não é considerada. Isto porque os dados demonstram apenas a voz da professora como relevante para a construção de

significados deste evento de leitura. Insistentemente, a professora busca a resposta adequada revelando que, para ela, ler é extrair os significados do texto. Assim, a partir de uma visão logocêntrica de leitura (Street, 1984; Kleiman, 1995), entende que se a história não traz o nome da menina, não deve considerar a possibilidade da menina ter um nome.

Através da análise desta seqüência, também fica claro que a professora está orientada apenas a partir de suas próprias perspectivas e não orientada, também, pelas perspectivas dos outros participantes deste evento de leitura (Markovà e Foppa, 1990), o que descaracteriza o significado como co-construído pelos sujeitos envolvidos em um processo comunicativo (c.f. revisão da literatura).

Na realidade, ao conversar com a diretora sobre o porquê da minha pesquisa, esclareci que minha intenção era observar mais especificamente como, através das histórias contadas, as crianças faziam uso de relações intertextuais para a co-construção de significados. A diretora, então, ao me apresentar para a professora, disse que eu precisava fazer um estágio e que ela deveria pegar um livrinho e ler uma historinha no final da aula.

Posteriormente, perguntei à diretora porque as histórias eram sempre a última atividade e ela respondeu que essa era uma atividade feita para acalmar as crianças e que nem sempre os livros eram utilizados. Segundo ela, algumas vezes as histórias eram contadas com fantoches de dedo e de mão, mas os livros representavam o melhor instrumento porque, assim, a atividade acontecia mais rapidamente.

O que tais dados demonstram é que a leitura não é vista como uma prática social em que as conversas sobre o texto representam a possibilidade de co-construção e reconstrução de conceitos (Bloome, 1993). Tanto a fala da diretora quanto a prática da professora observadas nas duas seqüências anteriores revelam a leitura não só como guiada a partir do modelo autônomo (Street, 1984; Kleiman, 1995) como também altamente domadoras, o que é revelado também pelas falas da professora nas linhas 6, 8, 10, 12, 14 e 16.



A seqüência a seguir aconteceu no dia seguinte às já analisadas. Mais uma vez, a professora e as crianças seguiram o mesmo ritual de cantar e bater palmas, enfatizando a importância de permanecerem todos calados. Assim, logo após o término da música e antes do início da história, a professora volta a lembrar :

P: Mais ninguém falando. Só a tia Mírian. O nome da nossa historinha de hoje

se chama Mariana do Contra.

A: Mariana.

M: Mariana, Mariana.

P: É, mas a língua não cabe na boca! (Olha para os alunos A e M com os olhos bem arregalados)

Os dados revelam que ao reforçar (não só ao final da música, mas também na sua primeira fala antes do início da história e mais uma vez na linha 5) que devem ficar calados, a professora demonstra que na sua condição de ignorantes, as crianças precisam ser esclarecidas (Signorini, 1994) para que só então, sendo autônomas, possam ser capazes de agir no mundo.

Este fato também pode ser observado na seqüência a seguir, quando a professora acaba de contar a história:

P: Gostaram da história?

Todos: Gostaaaamos.

P: Qual é o nome da historinha que a tia acabou de ler?

Todos: Mariaaaana.

P: Do... do... Mariana do ... contra.

Todos: Coontra.

P: Não prestaram atenção na historinha hoje, hein?

Tales: Tia, eu quero...

P: Pode sentar!

Tales: Eu quero contar!

P: Pode sentar. Eu não acabei de perguntar! Tá muito apressadinho! Mariana do...

#### 74 . Cadernos de Letras

Todos: Coontra.

P: Contra. Então, como era o nome da menina, mesmo?

Todos: Mariana.

Aqui, mais uma vez, sua prática revela que a leitura representa a técnica de extração de significados do texto (Soares, 1999), já que o que é mais importante é a resposta certa que está exatamente de acordo com as palavras extraídas dele. Assim, segundo a professora, por não lembrarem exatamente do título do livro, os alunos demonstram não terem prestado atenção à história (linha 7). Esta seqüência é ainda mais interessante ao ser comparada com a anterior, em que os alunos repetem o título da história anunciado pela professora, mas são imediatamente calados por ela (linhas 4 e 5). Ora, se a princípio não puderam sequer pronunciar o título, como poderiam lembrar dele agora?

Além disso, os dados demonstram que a leitura está sendo orientada a partir das perguntas da professora que não autoriza a realização de referências intertextuais por parte de seus alunos (Bloome e Bailey, 1992) segundo podemos observar através da análise das linhas 8, 9, 10, 11 e 12:

Tales: Tia, eu quero...

P: Pode sentar!

Tales: Eu quero contar!

P: Pode sentar. Eu não acabei de perguntar! Tá muito apressadinho! Mariana do...

Pode-se perceber ainda que embora segundo Terzi (1995) a leitura de histórias possa proporcionar maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura, as crianças que fazem parte desta pesquisa apenas ouvem a história, mas não discutem o texto com o adulto, o que as impede de buscar na intertextualidade a possibilidade de dialogar com outros textos para então construírem seus próprios conceitos.

## 5. Considerações Finais

Nesta pesquisa observei dois eventos de leitura em que os participantes (doze crianças de quatro anos de idade, não-alfabetizadas), tentaram interagir para dar sentido aos textos que ouviram. No entanto, pude perceber que não lhes foi permitida a leitura da forma como demonstraram querer guiá-la. As crianças buscavam a leitura a partir de uma orientação desta como uma ação social, ou seja, tentavam participar da co-construção do significado lançando mão de relações intertextuais. Entretanto, não puderam fazer com que o texto realmente saltasse do papel, isto é, que gerasse outras leituras que não aquela de base logocêntrica. Isto porque, através das práticas pedagógicas utilizadas pela professora, pode-se verificar que esta não compartilha do entendimento da leitura como prática social e, conseqüentemente, as atividades contribuem para práticas fundamentadas em uma visão logocêntrica do significado.

Portanto, acredito que embora as crianças tenham buscado fazer uso da intertextualidade para a co-construção de significados, o modelo de letramento autônomo a partir do qual foram orientadas durante os eventos estudados não permitiu sequer que suas vozes fossem ouvidas.

Este estudo, assim, não respondeu necessariamente à minha questão de pesquisa, não pelo fato de as crianças não terem estabelecido relações intertextuais, mas porque não lhes foi permitido estabelecê-las. Assim, entendo que este trabalho aponta para a necessidade de mais pesquisas sobre o letramento pré-escolar com foco na formação de professores assim como para a importância do entendimento de que há vários tipos de letramento e que é exatamente por esta razão que não são somente as perspectivas e olhares da escola que representam o conhecimento. Assim, a partir da valorização das contribuições de nossos alunos é que poderemos efetivamente entender que relações intertextuais os ajudam na construção de significados.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (1981) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- BLOOME, D. (1983) "Reading as a social event". *Advances in Reading/Language Research*, vol.2., 165-195.
- BLOOME, D. e BAILEY, F. M. (1992) "Studying language and literacy through events, particularity and intertextuality". In R. Beah, J. Gree, M. Kamil, e T. Shanahan (Eds.) (1992) *Mutidisciplinary Perspectives on Literacy Research*. Urbana, Il: NCRE E NCTE.
- BLOOME, D. e EAGAN-ROBERTSON, A . (1993) "The social construction of intertextuality in classroom reading and writing lessons". *reading Research Quaterly*, 28 (4), 305-333.
- BRICE HEATH, S. (1994) "What no bedtime story means: narrative skills at home and school". In J. Maybin (Ed.) (1994) *Language and literacy in school practice*. Clevedon: Multilingual matters.
- DURANTI, A . (1986) "The audience as co-author: an introduction". *Text*, 6, 239-247.
- FREIRE, P. (1982) "Ação cultural para libertação". In P. Freire (1982) *Ação Cultural para Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FRANÇA, M. e França, E. ( 2001). *Dia e Noite*. São Paulo: Ática.
- KLEIMAN, A . (1995) "Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola". In Kleiman, A . (Ed.) (1995). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras (cap. 1).
- LEMKE, J. L. (1989) "Making text talk". *Theory into practice*, 28 (2), 136-141.
- MARKOVÀ, I. e FOPPA, K. (Eds.). 1990. *The dynamics of dialogue*. Harvester Wheatsheaf. pp. 1-19.
- MAYBIN, J. e MOSS, G. (1993) "Talk about texts: reading as a social event". *Journal of Research in Reading*, 16(2), 138-147.
- MOITA LOPES, L. P. (1996) "Interdisciplinaridade e intertextualidade: leitura como prática social". *Anais do III seminário da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*. UFF, Niterói.

- SIGNORINI, I. (1994) " 'Esclarecer o ignorante': a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita". ESP, 15 (1&2), 163-171.
- SOARES, M. B. (1999) Letramento. Um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.
- SORDI, R. Mariana do contra. Editora Moderna.
- STREET, B. (1984) Literacy in Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press. (cap. 1 e 2).
- STREET, J. C. e STREET, B. (1991) "The schooling of Literacy". In D. Barton e R. Ivanic (Eds.) Writing in the Community. London: Sage.
- TERZI, S. B. (1995) "A oralidade e a construção de leitura por crianças de meios iletrados". In A. Kleiman (Ed.) (1995).
- VIGNER, G. (1988) "Intertextualidade, norma e legibilidade" In C. Galves; E. Orlandi & P. Otoni (Orgs.) O Texto: Escrita e Leitura. Campinas: Pontes.
- VYGOTSKY, L. (1961/1993). A formação social da mente. Versão utilizada: tradução, 1998. Martins Fontes.

**78 . Cadernos de Letras**

## **LEITORES UNIVERSITÁRIOS: DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS**

*Danielle de Almeida MENEZES*

**Resumo:** *Este trabalho tem por objetivo traçar o perfil de leitores universitários pertencentes a áreas de atuação diferentes e provenientes de duas instituições: uma pública e outra privada. A fim de se obter informações iniciais e testar o instrumento como válido para a pesquisa, foi aplicado um questionário, elaborado com perguntas fechadas e abertas acerca da importância da leitura e da formação do aluno-leitor, a graduandos de Letras e de Matemática. Os resultados iniciais mostram que os alunos de Letras da universidade pública parecem se considerar leitores de melhor preparo do que os do outro grupo pesquisado, já que, comparativamente, afirmam ler mais horas por semana e tendem a considerar "bom" ou "muito bom" seu desempenho como leitores. Nesse trabalho serão analisadas as auto-avaliações desses dois grupos. Os resultados advindos deste estudo poderão contribuir para a avaliação da formação de leitores.*

**Palavras-chave:** *leitura, formação, empírico, leitor, discurso literário.*

### **1. Introdução**

A leitura é uma necessidade vital e comum a todos os cursos de graduação. Sem ela, não há formação acadêmica. Entretanto, resultados de pesquisas internacionais (cf. OECD - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) classificam o Brasil como um dos países com os piores índices de leitura do mundo. Os motivos para

resultados tão assustadores são os mais variados possíveis: falta de uma tradição literária, alto custo dos livros, ausência de um programa governamental eficaz que promova a leitura e, talvez, o despreparo de muitos professores. Como poderá um professor incentivar seus alunos a lerem, se eles mesmos não lêem? Como falar sobre os benefícios da leitura, se não o conhecem? Acredita-se que o incentivo à descoberta pelo prazer da leitura não sejam obrigação exclusiva de professores de Língua Portuguesa e/ou de Literaturas, mas de todos aqueles que tenham como objetivo a Educação.

Este artigo discute os pressupostos metodológicos que norteiam uma pesquisa maior, ora sendo desenvolvida no Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada, na UFRJ, bem como apresentar os resultados obtidos com o estudo-piloto inicial. Na pesquisa mais extensa pretende-se investigar a relação com a leitura, principalmente com a leitura de textos literários, estabelecida por licenciandos universitários de Letras e de Matemática, de instituições públicas e particulares. Aqui são analisados os dados de somente duas dessas instituições.

## **2. Pressupostos teóricos**

Durante muito tempo o ato de ler foi considerado um processo mecânico de decodificação em que o leitor encontrava todas as possibilidades de interpretação no próprio texto. Entendia-se que o leitor aceitava passivamente uma verdade única (a interpretação certa) e, conseqüentemente, sua subjetividade era ignorada. Mais recentemente, segundo Kleiman (1989), o texto é entendido como um objeto formal, cujo significado encontra-se na mente do leitor, que, ao ler, projeta no texto o significado e a compreensão que já tinha sobre o tema proposto.

Nas duas propostas mencionadas de como se processa a leitura, pelo menos um elemento-chave para que este ato se torne efetivo é ignorado. Na primeira proposta, o leitor não é entendido como um sujeito cognoscente, ou seja, as diferenças e as experiências individuais são



descartadas, visto que no texto encontram-se as explicações possíveis, as respostas plausíveis. Tenta-se, como sugere Jouve (2002), reduzir o texto a uma série de formas e regras. Já na segunda proposta, o texto é entendido como o objeto que fará suscitar na mente do leitor o conhecimento (de mundo) que ele já possui sobre determinado assunto.

Deste modo, a experiência, as expectativas, o conhecimento que o escritor utilizou para produzir o texto não são tão relevantes quanto a construção do significado pelo leitor. O texto só é texto porque o leitor lhe atribui existência e o leitor só é leitor porque lê o texto.

Somente a partir da relação do leitor com o texto torna-se possível a construção de significado. Talvez, portanto, não seja adequado considerar o texto um objeto fechado em si, pois se a compreensão do mundo varia de indivíduo para indivíduo, logo, o sentido do texto irá depender de como o sujeito-leitor constrói o significado.

Segundo Jouve (2002:11), o interesse pelo fenômeno da leitura começa a tomar corpo quando as abordagens estruturalistas se tornam insuficientes para dar conta da complexidade do ato de ler. Esta insuficiência desencadeia uma renovação do pensar sobre o processo de leitura. Um dos fatores responsáveis pelo processo de reflexão sobre a leitura deve-se ao avanço da pragmática.

Com o advento da estética da recepção na década de 70, os teóricos da literatura voltam-se para a questão da interação no discurso. Destarte, analisar o fenômeno da leitura passou a implicar um questionar-se sobre o modo como se lê um texto e, logicamente, sobre o que no texto se lê. Jouve afirma que a primeira grande tentativa para se renovar o estudo dos textos a partir da leitura vem da Escola de Constância, que propõe deslocar a análise da relação texto-autor para a relação texto-leitor. Em decorrência disto, a Escola se ramifica entre: a estética da recepção, que defende que a sobrevivência e imposição de uma obra se dá por meio de um público, e a teoria do leitor implícito, para a qual o texto exerce um efeito sobre um leitor particular. Essas teorizações foram a base para que se passasse a compreender a leitura como um ato comunicativo em que há uma negociação explícita entre o texto/ autor e o leitor.

A partir do momento em que se considera que a leitura é uma negociação, ou melhor, interação entre texto e leitor, deve-se levar em conta o fato de que todo leitor (e, conseqüentemente, todo o escritor) possui uma história de leitura. Portanto, de acordo com Horta Nunes (1998), todo leitor apresenta uma relação própria com os diferentes textos.

Essa relação se dá conforme as condições de produção da leitura das diferentes épocas.

Quer dizer, a vida intelectual dos sujeitos relaciona-se à forma de leitura de cada época e segmento social. Logo, conforme Orlandi (1999), o sujeito é constituído como leitor dentro de uma memória social de leitura. Assim, ainda segundo Orlandi é impossível desvincular o sujeito-leitor de sua historicidade, posto que a leitura é em si uma questão de historicidade: natureza, condições, modos de relação, de trabalho e de produção de sentidos. Todo ser humano é histórico, inserido no tempo e no espaço. Deste modo, todo leitor tem a possibilidade de construir um seu sentido ao interagir com dado texto.

Todavia, é importante ressaltar que embora seja possível a existência de mais de um sentido para um texto, isso não quer dizer que todo e qualquer sentido seja adequado.

Uma vez que todo ser humano é histórico, há de se considerar também a historicidade do escritor, ou seja, seus interesses, suas influências, seu tempo, enfim, aquilo que ele experienciou ao produzir sua obra e que, de certa forma, insere a obra num determinado contexto. Quer dizer, todo o texto é um produto histórico, mas também produz história: uma leitura que hoje não é possível, talvez o seja mais tarde, assim como leituras que antes não eram possíveis e o são hoje. Além do caráter histórico, não se pode esquecer que, dentre as possibilidades viáveis de interpretação, existem aquelas que mais se destacam.

Como diz Orlandi (1999:12), "Ninguém lê num texto o que quer, do jeito que quer e para qualquer um. Tanto quanto a formulação, a leitura também é regulada. No entanto, ler é saber que o sentido pode ser outro".

Um outro ponto que merece destaque ao se refletir sobre o fenômeno da leitura é a questão da legibilidade. Kleiman (1989) a coloca no grau de dificuldade de um texto para um leitor idealizado, que se situa numa faixa etária determinada, com uma determinada experiência escolar. Ao escrever um texto, o autor tem em mente um leitor-alvo (leitor virtual, segundo Orlandi), que é para quem ele escreve. Por este motivo, o leitor real já encontra no texto um outro leitor com o qual terá de se relacionar, a fim de produzir significado. Portanto, na verdade, a interação não se dá diretamente entre o sujeito e o texto, mas entre o sujeito e outros sujeitos, como o autor e o leitor virtual, mediados pelo texto. Desta maneira, "o processo de significação do texto depende da relação (maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o real (Orlandi, 1999)". É esta relação que irá determinar o grau de legibilidade do texto: quanto mais próximo do leitor virtual estiver o leitor real, mais facilmente se dará a compreensão e, conseqüentemente, a construção de significado(s) para o texto.

Percebe-se, pela discussão acima, que ler é interpretar, negociar e entender, e que diferentes subjetividades estão envolvidas neste processo. Como resultado, o modo como se lê, o que, o quanto e o porquê daquilo se lê é revelador e construtor daquilo que se lê. Por saber a importância do papel formador da leitura, é preciso que se investigue qual o lugar que ela ocupa na vida de estudantes universitários – os grandes responsáveis pela formação de futuros leitores.

### **3. Metodologia**

Segundo Burns (2000), toda pesquisa é uma investigação sistemática a fim de encontrar respostas para um problema. A pesquisa na área das Ciências Sociais, assim como em outras áreas, tem geralmente seguido o tradicional método científico, que entende que toda produção do conhecimento deve ser feito nos moldes das Ciências Naturais.

Entretanto, ainda de acordo com o mesmo autor, desde os anos 60 um forte movimento em direção a uma abordagem mais subjetiva, naturalística e qualitativa deixou a pesquisa em ciências sociais dividida entre dois métodos: a tradição científica empírica e o método naturalístico fenomenológico. No primeiro, os procedimentos quantitativos são empregados numa tentativa de estabelecer princípios e leis gerais, assumindo que a realidade social é objetiva e externa ao indivíduo. Já no segundo, enfatiza-se a importância da experiência subjetiva dos indivíduos, alcançada através de análise qualitativa. A realidade social é considerada uma "criação da consciência individual" (Burns, 2000).

Logo, os significados e as avaliações são vistos a partir de uma construção pessoal e subjetiva.

Estes dois modos de se fazer pesquisa, qualitativo e quantitativo, podem parecer, num primeiro momento, contraditórios, mas é possível que sejam entendidos como complementares. De acordo com Richardson (1985), podem-se identificar três instâncias de integração entre estes dois métodos: no planejamento, na coleta de dados e na análise destes. Em suas palavras, "a pesquisa social deve estar orientada à melhoria das condições de vida da grande maioria da população. Portanto, é necessário integrar pontos de vista, métodos e técnicas para enfrentar este desafio" (p.48).

Uma vez que se busca conhecer a relação com a leitura estabelecida por licenciandos de Letras e de Matemática, de instituições de natureza diferente, torna-se necessário optar por uma pesquisa de base mista, ou seja, qualitativa e quantitativa, visto que a escolha por uma monometodologia, ou seja, a pretensão de que há apenas um método para investigações científicas (cf. van Peer et al., a ser publicado) não daria conta dos objetivos propostos. Neste caso, é preciso dar voz tanto a leitores individuais, quanto tentar descrever o que há de comum entre a maioria deles. Esta opção também se apoia no fato de que, de acordo com van Peer et al. (a ser publicado), não há um único método de pesquisa onipotente. Todos os métodos possuem vantagens e limitações e o não

reconhecimento destas limitações é considerada a falta principal da monometodologia, que se opõe ao pluralismo. Esta pesquisa acompanha a visão pluralista. Ou seja, aceita o fato de que métodos múltiplos podem ser empregados em uma mesma pesquisa.

A pesquisa em andamento divide-se em três etapas: estudo-piloto, estudo principal (parte quantitativa) e condução de grupos focais (parte qualitativa). Durante a parte quantitativa, pretende-se aplicar questionários a fim de conhecer o perfil dos alunos como leitores e, na parte qualitativa, busca-se enriquecer a análise. O estudo-piloto já foi realizado e, nas próximas seções, serão apresentados os resultados desse estudo.

#### **4. Estudo-Piloto**

O questionário utilizado consiste em duas partes: a primeira, contém questões que buscam verificar o perfil dos leitores universitários e, na segunda parte, pede-se aos alunos para lerem um texto e numerarem os parágrafos do mais ao menos emocionante, de acordo com a opinião deles. Na primeira parte do questionário, há 14 questões fechadas e 4 abertas. Das 14 fechadas, 6 (seis) apresentam escalas do tipo Likert, 5 (cinco) trazem nível nominal de medida e 3 (três), nível ordinal.

Durante a aplicação, alguns participantes apresentaram dúvidas para responder o questionário. Alguns destes problemas foram: 1) as questões ordinais não foram corretamente entendidas pelos alunos, já que muitos deles não numeraram os itens e simplesmente atribuíram o maior e o menor valor; 2) muitos alunos não responderam às questões abertas e 3) alguns não preencheram a segunda parte do questionário. Acredita-se que isso tenha ocorrido porque na segunda parte pedia-se aos alunos que lessem um texto.

Provavelmente não tinham tempo ou acabaram por não ler o texto e responder às questões abertas. Portanto, para evitar problemas deste tipo, no estudo principal será dado mais tempo para que os alunos

respondam ao questionário. Além disso, os alunos serão solicitados a preencher todos os campos e estimulados a participar.

### **5. Participantes e testes estatísticos**

Obteve-se um total de 44 questionários: 11 de Letras e 11 de Matemática, da instituição pública; 11 de Letras e 11 de Matemática, da instituição particular. Em relação à análise das questões fechadas, utilizou-se o programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 10.01 e os testes realizados foram: Qui-quadrado para as questões ordinais e ANOVA Unidirecional para as nominais e para as questões que apresentavam escalas do tipo Likert. Não foram obtidos resultados relevantes para as questões ordinais, talvez pelo fato de o corpus ser reduzido. Entretanto, foi possível encontrar resultados relevantes em todas as comparações feitas entre grupos com as questões com escalas Likert e as nominais.

### **6. Itens das questões nominais e escalas tipo Likert**

As escalas Likert e as questões nominais foram transformadas em itens, a fim de

que fosse possível inserir os dados no programa. Os itens são

- Desempenho como leitor;
- Desempenho como leitor de textos literários;
- Leitura de textos literários durante o Ensino Médio;
- Leitura em geral durante o Ensino Médio;
- Estímulo recebido em casa em relação à leitura;
- Estímulo recebido na escola em relação à leitura;
- Freqüência de visita à bibliotecas;
- Número de horas por semana de leitura por prazer;
- Número de horas por semana de leitura por obrigação;
- Leitura nos momentos de lazer;
- Número de livros em casa;

## 7. Resultados

### a) Instituições comparadas

No primeiro teste realizado, foram comparadas as instituições e não os cursos aos quais os alunos pertenciam. Valores significativos e tendências foram encontrados para os seguintes itens:

- Desempenho como leitor;
- Leitura de textos literários durante o Ensino Médio;
- Leitura em geral durante o Ensino Médio;
- Frequência de visita à bibliotecas;
- Número de horas por semana de leitura por obrigação;
- Número de livros em casa;

**Tabela 1: Instituições comparadas**

		IPu <sup>1</sup> (%)	IPa <sup>2</sup> (%)
Desempenho como leitor	Muito bom	18,2	4,5
	Bom	63,6	59,1
	Neutro	9,1	13,6
	Ruim	9,1	18,2
	Muito ruim	---	4,5
Leitura de textos literários durante o Ensino Médio	Muito freqüente	4,5	---
	Freqüente	27,3	18,2
	Regular	50	31,8
	Pouco freqüente	18,2	27,3
	Rara	---	22,7
Leitura em geral durante o Ensino Médio	Muito freqüente	13,6	9,5
	Freqüente	45,5	23,8
	Regular	36,4	38,1
	Pouco freqüente	4,5	14,3
	Rara	---	14,3
Frequência de visita à bibliotecas	Uma vez por semana	68,2	27,3
	Duas vezes por mês	9,1	18,2
	Uma vez por mês	22,7	9,1
	Duas vezes por ano		4,5
	Uma vez por ano		
	Raramente		40,9
Número de horas por semana de leitura por obrigação	De 1 a 5	18,2	54,5
	De 5 a 10	22,7	27,3
	Mais que 10	54,5	9,1
	Não lê	4,5	9,1
Número de livros em casa	Até 30	4,5	22,7
	De 30 a 100	45,5	40,9
	De 100 a 200	27,3	22,7
	De 200 a 300	9,1	13,6
	Mais que 300	13,6	---

IPu – Instituição Pública pesquisada.

IPa – Instituição Particular pesquisada. Não houve autorização para divulgar o nome da instituição. Entretanto, é possível informar que o valor da mensalidade é inferior a R\$300,00 (trezentos reais) e a conclusão dos cursos de Letras e Matemática se dá no período de três anos a três anos e meio, com licenciatura plena.

## 88 . Cadernos de Letras

A maioria dos alunos investigados de ambas instituições se consideram bons leitores. Entretanto, a maior parte dos alunos da instituição pública se consideram bons ou muito bons e nenhum se considera muito ruim. Percebe-se também que, em geral, os alunos de ambas instituições não parecem ter lido muito (tanto textos literários quanto outros tipos de texto) durante o Ensino Médio, mas os dados revelam que os alunos da instituição privada leram ainda menos. Além disso, os alunos da universidade pública parecem visitar bibliotecas mais frequentemente que os do outro grupo e, em relação ao número de horas de leitura obrigatória, ou seja, o número de horas de leitura exigidos pela instituição, observa-se que, enquanto 54,5% dos alunos da instituição pública são obrigados a ler mais de 10 horas por semana, a mesma percentagem de alunos da instituição privada lê somente até 5 horas por semana. Por último, nota-se que os alunos parecem ter poucos livros em casa, o que revela que a leitura não é um hábito para suas famílias. Apenas 13,6% dos alunos dizem possuir mais de 300 livros em casa.

### b) Cursos comparados

No segundo teste realizado, optou-se por comparar os cursos independentemente das

instituições pesquisadas. Os resultados significativos foram obtidos para os itens:

- Desempenho como leitor;
- Desempenho como leitor de textos literários;
- Estímulo recebido em casa em relação à leitura;
- Número de livros em casa;



Tabela 2: Letras e Matemática comparados

		Letras (%)	Mat. (%)
Desempenho como leitor	Muito bom	22,7	---
	Bom	63,6	59,1
	Neutro	4,5	18,2
	Ruim	4,5	22,7
	Muito ruim	4,5	---
Desempenho como leitor de textos literários	Muito bom	22,5	---
	Bom	59,1	31,8
	Neutro	9,1	22,7
	Ruim	9,1	36,4
	Muito ruim	---	9,1
Estímulo recebido em casa em relação à leitura	Muito	22,7	4,5
	Bom	22,7	4,5
	Médio	27,3	45,5
	Pouco	27,3	27,3
	Muito pouco	---	18,2
Número de livros em casa	Menos que 30	4,5	22,7
	De 30 a 100	45,5	40,9
	De 100 a 200	18,2	31,8
	De 200 a 300	18,2	4,5
	Mais de 300	13,6	---

A maior parte dos alunos de ambos os cursos se consideram bons leitores. Porém, os alunos de Matemática parecem ser um grupo mais homogêneo, uma vez que nenhum deles se julga muito ruim ou muito bom. Como esperado, os alunos de Letras tendem a se achar bons leitores de textos literários. É até mesmo surpreendente o fato de que um número considerável de alunos de Matemática (quase 32%) diz ser bons leitores de textos literários.

Em relação ao estímulo recebido em casa quanto à leitura, os dados levam à conclusão de que este estímulo foi um dos fatores determinantes para a escolha acadêmica, visto que os alunos de Letras demonstram ter sido mais estimulados a ler que os alunos de Matemática.

Finalmente, vale ressaltar que apenas 13% dos alunos de Letras têm mais de 300 livros em casa, enquanto a maioria de todos os alunos têm entre 30 e 100 livros.

### c) Cursos de Letras comparados

No terceiro teste realizado, optou-se por comparar o curso de Letras da instituição pública e da instituição privada.

## 90 . Cadernos de Letras

Os resultados significativos foram:

- Desempenho como leitor;
- Desempenho como leitor de textos literários;
- Leitura de textos literários durante o Ensino Médio;
- Leitura em geral durante o Ensino Médio;
- Frequência de visita a bibliotecas;
- Número de horas por semana de leitura por obrigação;

**Tabela 3: Cursos de Letras comparados**

		Letras (IPu)	Letras (IPa)
<b>Desempenho como leitor</b>	Muito bom	36,4	9,1
	Bom	63,6	63,6
	Neutro	---	9,1
	Ruim	---	9,1
	Muito ruim	---	9,1
<b>Desempenho como leitor de textos literários</b>	Muito bom	36,4	9,1
	Bom	63,4	54,5
	Neutro	---	18,2
	Ruim	---	18,2
	Muito ruim	---	---
<b>Leitura de textos literários durante o Ensino Médio</b>	Muito freqüente	---	---
	Freqüente	45,5	18,2
	Regular	45,5	27,3
	Pouco freqüente	9,1	27,3
	Rara	---	27,3
<b>Leitura em geral durante o Ensino Médio</b>	Muito freqüente	9,1	9,1
	Freqüente	63,6	36,4
	Regular	27,3	18,2
	Pouco freqüente	---	18,2
	Rara	---	18,2
<b>Frequência de visita a bibliotecas</b>	Uma vez por semana	54,5	36,4
	Dois vezes por semana	9,1	---
	Uma vez por mês	36,4	9,1
	Dois vezes por ano	---	---
	Uma vez por ano	---	---
	Raramente	---	54,5
<b>Número de horas por semana de leitura por obrigação</b>	De 1 a 5	27,3	54,5
	De 5 a 10	9,1	36,4
	Mais que 10	54,5	9,1
	Não lê	9,1	---

De acordo com a Tabela 3, a maioria dos alunos de Letras se considera bons leitores, tanto de textos literários quanto de outros tipos de texto. Entretanto, percebe-se que os alunos da instituição pública se consideram apenas bons ou muito bons leitores, enquanto alguns alunos da instituição privada se acham ruins ou muito ruins. Há de se investigar se o que motiva esta diferença deve-se ao fato de os alunos da instituição pública se sentirem na obrigação de serem bons leitores, devido ao mito da "universidade pública", ou se de fato são melhores. Em relação à leitura de textos literários e à leitura em geral durante o Ensino Médio, observa-se que os alunos da instituição privada parecem ter lido menos. Entretanto, é surpreendente o fato de que nenhum dos alunos diz que a leitura de textos literários tenha sido muito freqüente durante o Ensino Médio. Se a leitura de tais textos não foi muito freqüente, é preciso descobrir o que exatamente motivou os alunos a optarem por Letras e, conseqüentemente, a estudarem literatura. Estudo anterior realizado com alunos iniciantes de Letras da mesma universidade pública (cf. Menezes, 2001) revelou que os alunos procuram este curso para obter maior conhecimento sobre a língua, tanto estrangeira quanto materna, e para se tornarem mais "cultos". Talvez os resultados atuais possam, de certa forma, confirmar os anteriores.

Quanto à freqüência de visita a bibliotecas, nota-se também que os alunos de Letras da instituição pública estão mais habituados a irem a bibliotecas que os alunos da instituição privada. É preciso que se investigue se é fácil o acesso destes alunos a bibliotecas, se nessa instituição particular há biblioteca, se os alunos são estimulados a visitá-la e se o acervo é bom (caso haja biblioteca). Além disso, é preciso saber exatamente o que os alunos da universidade pública fazem nas bibliotecas: se eles realmente lêem e pesquisam ou vão para bibliotecas para se encontrar com amigos ou fazer trabalhos sem consulta a livros. Por fim, em relação ao número de horas de leitura por obrigação, pode-se perceber que se exige mais dos alunos de Letras da instituição do governo do que do outro grupo pesquisado.

## 92 . Cadernos de Letras

### d) Cursos de Matemática comparados

No último teste realizado, os cursos de Matemática de ambas instituições foram comparados e foi possível perceber que os alunos de Matemática formam um grupo mais homogêneo que os alunos de Letras, uma vez que o único resultado significativo encontrado foi:

- Frequência de visita a biblioteca;

**Tabela 4: Cursos de Matemática comparados**

Frequência de visita a bibliotecas	Matemática (IPu)	Matemática (IPa)
Uma vez por semana	81,8	18,2
Duas vezes por mês	9,1	36,4
Uma vez por mês	9,1	9,1
Duas vezes por anos	--	9,1
Uma vez por ano	--	--
Raramente	--	27,3

O único resultado significativo encontrado na comparação entre os alunos de Matemática de ambas instituições mostra que os alunos de Matemática da instituição pública estão muito mais acostumados a visitar bibliotecas que todos os outros, inclusive os alunos de Letras. 80% destes alunos visitam bibliotecas uma vez por semana, pelo menos.

## 7. Conclusões parciais

Os resultados deste estudo-piloto nos levam à conclusão de que os alunos da instituição pública investigada parecem ser melhores leitores que aqueles da instituição privada. Tende-se a acreditar que esta diferença seja uma consequência das experiências anteriores dos alunos, devido aos resultados relativos ao estímulo recebido em casa e à frequência de leitura durante o Ensino Médio.

Além disso, observou-se que enquanto os alunos de Matemática formam um grupo mais homogêneo, entre os grupos de Letras há diferenças significativas. Estas diferenças refletem os hábitos de leitura

do passado e do presente e revelam que há algo de errado com os mesmos cursos de graduação em instituições diferentes.

Sabe-se que estes resultados estão relacionados apenas às instituições investigadas .

A fim de se obter generalizações, este estudo deve ser aplicado a outras instituições.

Portanto, o próximo passo será reformular o instrumento de pesquisa (o questionário), investigar outras universidades públicas e particulares e aumentar o número de participantes para 30 em cada grupo.

Ademais, espera-se também analisar as questões abertas e as ordinais, além de realizar grupos focais com alunos de Letras de duas das instituições a serem investigadas e que apresentarem maiores diferenças entre si. Assim, será dada aos alunos a oportunidade de falar sobre os leitores que são e a importância da leitura para eles.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BURNS, R. Introduction to Research Methods. London: Sage, 2000.
- JOUBE, Vincent. A leitura (Tradução de Brigitte Hervor). São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- HORTA NUNES, José. "Aspectos da forma Histórica do Leitor Brasileiro na Atualidade".
- In: ORLANDI, Eni P. (org.). A Leitura e os Leitores. Campinas, SP: Pontes, 1998. pp. 25-47.
- KLEIMAN, Angela B. Leitura: Ensino e Pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 1989
- MENEZES, Danielle de A. "Conceito de Literatura e Ficção".
- In: Conhecimento & Imaginação. RJ: Serviço de Publicações / FL. 2001
- ORLANDI, Eni P. Discurso e Leitura. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

**94 . Cadernos de Letras**

RICHARDSON, R. J. Pesquisa Social: Métodos e Técnicas. São Paulo: Atlas, 1985. van PEER, W., ZYNGIER, S. & HAKEMULDER, J. The Study of Culture: An Introduction to Empirical Methods (no prelo).

## **CIDADÃOS ON-LINE VS. CIDADÃOS OFF-LINE**

*Tania de Oliveira Panaro do NASCIMENTO*

**Resumo:** *Conseguir emprego sem conhecimentos de informática torna-se cada vez mais difícil em nosso país, onde a maioria dos cidadãos não tem acesso a computadores. Como é possível garantir a verdadeira democracia na sociedade da informação sem pensar-se seriamente em garantir este acesso?*

*Tendo como ponto de partida uma leitura do artigo “On-line-Off-line: a democracia na sociedade de informação”, de Christiano German (2000), e um fato concreto relacionado à contratação de professores de idiomas, este texto discute os problemas causados pelo descompasso entre as exigências do mercado de trabalho e a realidade do acesso à informática dos cidadãos brasileiros, apontando as graves conseqüências que podem advir caso esta situação seja perpetuada.*

**Palavras-chave:** *exclusão; trabalho; informática; democracia*

### **1. Introdução**

A argumentação a seguir pretende, partindo de uma leitura do texto “On-line-Off-line: a democracia na sociedade de informação” de Christiano German (2000), tecer considerações sobre a necessidade cada vez maior de conhecimentos de informática para se conseguir um emprego no Brasil, um país onde a imensa maioria dos cidadãos não tem acesso ao computador, e sobre as graves conseqüências que podem advir da não abertura deste acesso à maioria.

## 2. A exigência dos conhecimentos de informática para o acesso ao mercado de trabalho

Para ilustrar a discussão, tomo um exemplo concreto: as exigências feitas para a admissão de novos professores por uma instituição de ensino de língua inglesa, onde lecionei por 16 anos, e onde o computador é usado diariamente em sala de aula, não apenas no contato entre professores e alunos, como, também, e imprescindivelmente, pelo professor, a fim de marcar presenças, emitir boletins e lançar a matéria lecionada no dia.

Em maio de 2002 foi lançado, por esta instituição, um tutorial online para o treinamento de professores novos, oferecido gratuitamente a esses professores, denominado *Induction Module Online*.<sup>1</sup> Neste, o professor iniciante é apresentado ao esquema de organização da instituição, a seus métodos de avaliação, aos materiais didáticos a serem utilizados e à metodologia de ensino preconizada pela instituição.

A realização do treinamento de professores online leva-me a tecer determinadas considerações. A fim esclarecê-las, reporto-me aos objetivos da instituição com relação ao tutorial que oferece a seus professores novos, os quais declara no documento de especificações do tutorial.

O primeiro desses objetivos está ligado à intenção de oferecer treinamento aos professores através da tecnologia da internet. A este, alia-se o de fornecer suporte doméstico aos professores em treinamento através da comunicação por e-mail. No entanto, é mais importante ressaltar um outro objetivo da instituição, este estratégico: o de reduzir os custos do treinamento através do emprego da tecnologia, que é utilizada para substituir a interação face a face.

A conseqüência direta desta substituição é que o professor iniciante na instituição deverá estar amplamente capacitado a usar as ferramentas

---

<sup>1</sup> Como o exame da relevância e da usabilidade deste tutorial é o foco de pesquisa da minha dissertação de mestrado em Linguística Aplicada, a instituição autorizou-me a utilizar o documento de especificações do tutorial para fundamentar minha análise.



de navegação da internet, sendo exigido, portanto, que este seja um “cidadão on-line”, termo que utilizo em oposição à definição de German (2000) do que seriam “cidadãos off-line”: “aquelas amplas faixas da população nos países industrializados e nos países em desenvolvimento que, por falta de conexão telefônica e de possibilidades financeiras para a compra de um computador com modem, já não têm, desde o início, oportunidade de participar dos esperados avanços na economia, no mercado de trabalho e na sociedade” (German, 2000: 123).

Como, em nenhum momento, no documento de especificações do tutorial, ou através de qualquer outro documento, a instituição declara que haverá qualquer treinamento a fim de instruir o professor novo no uso da internet, concluo que o professor já deverá saber usar a rede ao se candidatar a um posto de trabalho na instituição. Caso contrário, o profissional não se faz desejável para a instituição, que pretende reduzir seus custos através do treinamento online. Por outro lado, uma vez que a instituição afirma que haverá suporte doméstico aos professores fazendo o tutorial, pode-se também concluir que, embora a posse de um computador não seja condição básica — pois poderá ser usado o computador da filial onde ele vai trabalhar — seria desejável que o professor tivesse seu próprio acesso a um computador plugado à rede.

Ao partir-se do princípio de que o candidato a uma vaga de emprego como professor de inglês na instituição deverá pleiteá-la já trazendo um conhecimento de informática que lhe permita navegar pela rede e fazer um tutorial online, conclui-se que esta pessoa já deverá ter aprendido a fazê-lo anteriormente. As perguntas que, acredito, cabem neste ponto são: aprendido onde? E com quais recursos?

Apesar da ampla divulgação da atual necessidade de saber usar o computador — pedido expresso em vários anúncios de emprego veiculados em classificados de jornal<sup>2</sup> — este fato não deveria encobrir

---

<sup>2</sup> Apenas a título de ilustração, ressalto que, em junho de 2002, pedi a meus alunos de 3ª série de Ensino Médio um trabalho onde fosse analisada a relação entre o idioma inglês e o mercado de trabalho. Os alunos trouxeram vários anúncios classificados, de diversas áreas, nos quais era exigido expressamente, como condição básica, o domínio de informática, pelo menos em nível básico, referido como “noções de informática”.

nossa percepção de uma realidade: a maioria dos brasileiros não tem acesso à internet. São os “cidadãos off-line”.

Poder-se-ia argumentar, neste ponto, que se fala de candidatos a uma vaga numa instituição de renome na área do ensino de inglês. São profissionais que devem necessariamente ter passado por bancos universitários, nos quais, infelizmente, no caso do Brasil, sentam-se na sua maioria jovens de classe média e alta que tiveram acesso escolas onde puderam ser bem preparados para o vestibular difícil. Provavelmente, estes jovens também tiveram acesso a computadores e à navegação pela rede, ou seja, não pertencem àquela maioria de “cidadãos off-line”.

Entretanto, mesmo aceitando este argumento, não acredito que invalide o ponto básico desta reflexão, que é o fato de que a instituição em apreço, mesmo não o declarando abertamente, deseja apenas, ou pelo menos preferencialmente, “cidadãos on-line” para preencher suas fileiras. “Cidadãos off-line” estão automaticamente excluídos.

Não é preciso especular muito para se adivinhar a primeira consequência deste fato: quem não tem o conhecimento de informática desejável não terá chance de empregar-se nesta instituição, ou terá suas chances bem reduzidas. Todavia, não se deve nunca esquecer o fato de que computadores são máquinas caras, que, na maioria dos lares, são somente os bons empregos e os bons salários que podem garantir sua aquisição. Em outras palavras, cria-se um perverso círculo vicioso: sem computador não há bom emprego, e sem bom emprego não há computador e muito menos internet.

Esta é uma verdade que cresce a cada dia: “cidadãos off-line” estão se tornando cada vez mais “off-job” — ou seja, “sem emprego” ou “fora do emprego”; tomo emprestado a expressão “cidadão on-line” de German (2000) para criar, por analogia, “off-job”. E a outra verdade permanece: no Brasil, a maioria das pessoas não tem acesso ao computador e, portanto, não sabe usá-lo. Assim, jamais poderia ser treinada por um tutorial online.

### 3. Cidadãos on-line e off-line

Soluções para tal problema não constituem pretensão para esta breve argumentação. Apenas desejo, neste ponto, tecer reflexões e encaminhar questões para futuros estudos sobre problema que, acredito, o relato feito acima pode auxiliar a descortinar: o que German menciona como “o perigo de uma cisão da sociedade local e global em uma camada on-line e um proletariado off-line” (German, 2002: 119).

A fim de ampliar esta discussão, gostaria de incluir a noção de democracia, tal como a compreende Vincenzo Ferrari (2000), que, acredito, será extremamente útil como pano de fundo para estas considerações. Por democracia, entende o autor “o gozo dos direitos fundamentais e acesso efetivo às oportunidades da vida” e, ainda, a “possibilidade concreta de que os cidadãos se realizem, tanto na vida privada quanto na vida social, em condições de igualdade” (Ferrari, 2000: 164).

Ora, é evidente que a leitura destas concepções sobrepondo-se à leitura das conclusões que teci acima levam de imediato à constatação de que esta democracia está longe de se fazer. E pior: como mostra German (2000), na realidade, está cada vez mais longe, à medida em que se cava um fosso cada vez mais profundo entre os que têm acesso ao computador e os que não o têm, pois o autor afirma que “as conseqüências da entrada das novas tecnologias de comunicação no cenário global (...) fortalecem mais ainda as desigualdades dos países em desenvolvimento” (German, 2000: 113). E acrescenta: “os grandes perdedores são hoje mais do que nunca aquelas faixas sociais pertencentes ao proletariado off-line. Estas estão cada vez mais excluídas do mercado de trabalho, de informação, de conhecimento e técnicas e, por isso mesmo, de um futuro melhor” (German, 2000:114).

No que tange a empregos como professores de inglês na instituição usada como exemplo, poder-se-ia argumentar que sempre houve um grande fosso de exclusão. Este se coloca entre aqueles que, em sua

formação acadêmica, tiveram acesso ao estudo do idioma inglês num bom curso e os que não tiveram, aqueles que estudaram inglês somente na escola. Embora uma discussão mais aprofundada deste ponto não caiba neste trabalho, apenas menciono que muitas escolas públicas de nosso país optam por focalizar o ensino na habilidade de leitura da língua inglesa por motivos dos quais não me é possível discordar.

Segundo Moita Lopes, citando Celani (1995<sup>3</sup>, *apud* Moita Lopes, 1996: 131) “a única justificativa social para a aprendizagem de LE no Brasil, especialmente do inglês, tem a ver com o uso de inglês como um instrumento de leitura (*cf.* Celani 1995). A leitura é a única habilidade que atende às necessidades educacionais e que o aprendiz pode usar em seu próprio meio”. Ainda, segundo o autor, “só uma pequena minoria da população terá a chance de usar inglês como meio de comunicação oral tanto dentro quanto fora do país. Além disso, não há empregos (de intérpretes, recepcionistas etc.) suficientes no mercado brasileiro para os quais o desempenho em habilidades orais em LE seja necessário” (Moita Lopes, 1996: 130).

Embora aceitando estes argumentos, devo lembrar que tem-se aqui, como ponto central, candidatos a emprego numa instituição que exige como condição básica para admissão uma grande fluência oral em inglês a qual, a meu ver, só pode ser obtida, no Brasil, frequentando-se um bom curso do idioma.

Assim sendo, é possível argumentar que a exclusão é praticada em relação aos candidatos a uma vaga de emprego em tal instituição há muito tempo, visto que apenas estudantes cujo padrão de vida lhes permita fazer um bom curso de inglês ou viajar a um país onde se fale este idioma poderão, no futuro, candidatar-se a um emprego nas instituições que os ministram.

---

<sup>3</sup> CELANI, M. A. A. “A integração político-econômica do final do milênio e o ensino de língua(s) estrangeira(s) no 1º e 2º graus”. Trabalho apresentado no 47ª Reunião da SBPC, 1995.

#### 4. A internet como meio para a Educação a Distância

A segunda parte de minha argumentação diz respeito direto ao uso do computador e do acesso à rede mundial conhecida como internet como um meio multimidiático para a Educação à Distância<sup>4</sup>. Passo a desenvolver uma reflexão acerca do real alcance da rede, especificamente como veículo de capacitação profissional de estudantes e professores.

Uma primeira reflexão baseia-se na relação numérica entre computadores e habitantes de nosso país. A este respeito, as informações encontradas permitem tirar conclusões no mínimo contraditórias.

Em entrevista a Cris Fernandes, na revista virtual *Nova-e* em 19 de janeiro de 2002, Rodrigo Ortiz, coordenador do *Sampa.org*, iniciativa de inclusão digital aberta a toda população de São Paulo, cita a 8ª edição da *Pesquisa Internet Pop*, que afirma haver 7,2 milhões de internautas no Brasil, sendo que a maior parte, 72%, pertencem às classes A e B. Da mesma forma, uma pesquisa do IBOPE, publicada na *Folha on line* de 14 de setembro de 2001, aponta que 14 milhões de brasileiros têm acesso à internet, sendo que 7,6 milhões são internautas ativos, ou seja, navegam pelo menos uma vez por mês. Isto em um país com 150 milhões de habitantes.

Embora tais dados normalmente sejam entendidos e difundidos como alvissareiros pelos criadores de cursos on-line (afinal, são mais de 7 milhões de usuários potenciais, a sua maioria com poder aquisitivo suficiente para pagar pelo curso) acredito que seja necessário um exame mais detalhado destes números. Ainda que se utilizem os resultados da segunda pesquisa, que apontam 14 milhões de brasileiros com acesso à internet, é fácil de perceber que este número soma menos de 10% da população brasileira.

---

<sup>4</sup> Entendo como Educação à Distância a definição de *José Manuel Moran*: “Educação à Distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias., onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino-aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados,

Ora, mas e o restante da população? Afinal, não estou argumentando em prol daqueles que já possuem computador com acesso à Internet, ou pelo menos podem acessá-la em seus ambientes de trabalho. Estou, justamente, falando dos que não aparecem nas estatísticas e, por isso mesmo, não interessam diretamente aos que produzem cursos online pelos quais desejam ser pagos. E quanto aos 90% da população, muito deles estudantes de baixa renda, que só podem ter acesso ao computador e à internet através de programas como o *Sampa.org*, ou através da escola?

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* do MEC para o Ensino Médio reconhecem com clareza a necessidade de aproximar o educando do computador, afirmando que “a informática encontra-se presente na nossa vida cotidiana e incluí-la como componente curricular na área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias significa preparar os estudantes para o mundo tecnológico e científico, aproximando a escola do mundo real e contextualizado” (MEC, 2000: 118). O mesmo documento reconhece que “saber operar basicamente um microcomputador é condição de empregabilidade” (ibid: 116), ponto importante para o qual chamei atenção na primeira parte deste texto.

Reconhece ainda o mesmo documento que é necessário um amplo debate acerca não somente do uso que se fará da internet na escola, como também do treinamento que se dará aos professores, afirmando que “a chegada do computador às escolas necessita ser precedida de uma discussão sobre os paradigmas e processos em vigor” e também que “a ausência de planejamento específico para o aproveitamento desse recurso na educação e de um treinamento orientado aos professores comprometem a utilização eficaz da internet” (ibid: 114).

Em artigo publicado no *Jornal da Ciência* de 10 de julho de 2002, disponível na rede, acerca do simpósio *Computadores e* interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a internet (...). Na expressão “ensino à distância” a ênfase é dada ao papel do professor (como alguém que ensina à distância) Preferimos a palavra “educação”, que é mais abrangente.” Como considero extremamente importante a distinção entre *ensino* e *educação* à distância, assinalo que esta diferença “demarca, portanto, os limites de uma ação educativa(da qual o ensino é apenas

*Educação: um balanço crítico*, é citado o presidente da Abed – Associação Brasileira de Educação à Distância, Fredic Litto, e suas críticas sobre a implantação da informática na educação básica brasileira. Segundo o resumo do jornal acerca da palestra de Litto, é apontado como um dos principais erros do MEC a focalização do investimento em equipamentos, sem investir em recursos humanos. Mesmo acerca de equipamentos, foi citado o anúncio da compra de 300 mil computadores com redução posterior para 100 mil computadores, sendo que, no final, apenas 40 mil foram distribuídos para a capacitação de professores e, assim mesmo, apenas nas Secretarias Estaduais. Percebe-se que nem mesmo aos professores que deveriam capacitar seus alunos em informática, os computadores e o treinamento chegam.

## 5. Conclusão

Acredito ter chegado, assim, ao final desta reflexão sobre como um fato aparentemente isolado no processo de seleção de candidatos a um emprego no campo do ensino de línguas pode, a partir do momento que se pensa um pouco mais a respeito, levar a perceber o perigo potencial da expansão rápida da tecnologia dos computadores, que, se não for seguida, não apenas de amplas discussões, como também de ações que realmente incluam este enorme contingente de cidadãos que já são os off-line sugeridos por German (2000), cavará um fosso cada vez mais profundo e, com o passar do tempo, infelizmente, acredito, talvez irreversível.

Não tendo sido intenção desta breve reflexão apresentar soluções, admito que apenas aponte problemas. Entretanto, creio que o mero fato de reconhecê-los e encará-los de frente constitui-se no primeiro e importante fator para que não se deixe que este fosso, onde, de um lado

---

uma parte), exercida num espaço de interação constante, no qual se estrutura o processo ensino-aprendizagem”, buscando “ o desenvolvimento integral, auto-estruturado, autogerenciado e auto-direcionado do indivíduo, possível a partir de uma relação dialógica que se mediatiza pela interação múltipla” (Villardi,Oliveira e Gama,2001:33)

estarão os cidadãos on-line e, do outro, estarão irreversivelmente colocados os que denominei off-job, se aprofunde mais e mais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERRARI, Vincenzo. Democracia e Informação no Século XX. *Informação e Democracia*, Rio de Janeiro: EDUERJ, 2000, p. 169-209.

GERMAN, Chirstiano. On-line-Off-line: a democracia na sociedade de informação. *Informação e Democracia*. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2000, p. 113-136.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. “A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública”. IN: MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas, Mercado das Letras, 1996, p. 127-36.

MORAN, José Manuel. O que é um bom curso à distância? Janeiro, 2001. Disponível em < [www.eca.usp.br/prof/moran/bom\\_curso.htm](http://www.eca.usp.br/prof/moran/bom_curso.htm) > Acesso em 18 de maio de 2002.

ORTIZ, Rodrigo. Incluir é Preciso, janeiro, 2002. Disponível em <[www.novae.inf.br/inclusao/rodrigo\\_ortiz.htm](http://www.novae.inf.br/inclusao/rodrigo_ortiz.htm)> Acesso em 10 de maio de 2002.

VILLARDI, Raquel, OLIVEIRA, Eloiza Gomes, GAMA, Zacarias Jaegger. Educação à Distância: possibilidades e entraves. *Ponto de Vista*. Rio de Janeiro, Asduerj, n. 14, 2001.



## **A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS E O HIPERTEXTO**

*Fernanda Alves e SILVA*

**Resumo:** *Este artigo focaliza a relação que existe entre a construção das identidades sociais dos indivíduos e o espaço virtual. Trata de como o espaço hipertextual ou virtual influencia tal construção e quais são algumas conseqüências causadas por essa influência. Além disso, apresento uma definição de hipertexto, com suas características peculiares, e discuto como tais características influenciam o modo como se dá sua leitura. Conseqüentemente, aponto como as características hipertextuais interferem na forma como seus leitores constroem suas identidades sociais no momento da leitura. Por fim, discuto sobre o papel do leitor de hipertextos e aponto sua qualidade de co-autor.*

**Palavras-chave:** *identidades, espaço virtual, hipertexto*

### **1. Introdução**

Este artigo trata brevemente de uma das principais questões que tratei em minha dissertação de Mestrado (cf. ALVES E SILVA, 2003): a relação entre a construção das identidades sociais dos indivíduos (particularmente a identidade de gênero masculino) e o hipertexto – hipertexto é qualquer texto encontrado na Internet (cf. Alves e Silva, 2003:69). Procuro apresentar resumidamente de que forma o espaço hipertextual ou virtual influencia o modo como as pessoas constroem suas identidades sociais. Para tanto, apresento tópicos sobre a construção das identidades sociais, o espaço virtual e as identidades sociais e o hipertexto.

## 2. A construção das identidades sociais

As identidades são construídas socialmente. Portanto, é importante destacar que o gênero, foco da minha dissertação de Mestrado (cf. ALVES E SILVA, 2003) é um construto social. Ninguém nasce homem ou mulher, mas é assim construído socialmente<sup>1</sup>. Como afirma Shilling (1997:75), “é impossível classificar com precisão todos os seres humanos em categorias restritas de machos e fêmeas”.

Os indivíduos não possuem uma identidade fixa, mas sim “identidades fragmentadas, cheias de contradições e ambigüidades” (Sarup, 1996:14). As identidades sociais possuem três características citadas por Moita Lopes (2001:60/61):

1.são de natureza fragmentada, isto é, as pessoas não possuem uma identidade social homogênea: “somos uma colônia de possíveis si-mesmos” (Bruner, 1997:90). “As pessoas não podem ser definidas somente por sua sexualidade ou por sua classe social, por exemplo” (Moita Lopes, 2002b:138);

2.há possibilidade de identidades contraditórias coexistirem na mesma pessoa: “dependendo das relações de poder existentes exercidas em práticas sociais particulares, o mesmo indivíduo pode estar posicionado em identidades sociais contraditórias” (Moita Lopes, 2002b:139);

3.as identidades sociais estão sempre se construindo e reconstruindo, isto é, elas são fluidas.

Entretanto, como afirma McNamee (1996:145):

“(...) nós vivemos uma história onde a homogeneidade é privilegiada em relação à diferença e nossas tentativas de sermos indivíduos únicos requerem que estejamos em concordância com todos os outros sujeitos”.

Ou seja, nossas tentativas de sermos indivíduos únicos requerem que estejamos em concordância com o que é considerado como norma, como correto pelo senso comum.

---

<sup>1</sup> Idéias citadas com base em anotações feitas nas aulas do Professor Doutor Luiz Paulo da Moita Lopes, no curso “Narrativas Oraís e Masculinidades”, LEG 712, no ano de 2001, 1º semestre, na UFRJ.

Pode-se dizer que a identidade possui uma relação dialética com a sociedade, pois os processos subjacentes à sua formação provêm da estrutura social ao mesmo tempo em que a identidade reage à realidade social, podendo até modificá-la (cf. Berger e Luckmann, 1966/2001:228). Por isso, a construção das identidades sempre depende da interpretação da realidade (cf. Berger e Luckmann, 1966/2001:228) por parte dos indivíduos em um determinado momento. Esse processo de interpretação causa uma transformação temporária nas identidades dos sujeitos, que irão novamente desestabilizar-se em contato com outros contextos variados onde haverá interpretações diferentes (cf. ALVES E SILVA, 2003). Essa última afirmação tem relação com as idéias de McNamee sobre a impossibilidade da existência de uma identidade fixa pois a autora afirma que “falando de forma relacional, a identidade é construída na conversa e a conversa é sempre cultural e historicamente situada” (McNamee, 1996:150).

McNamee (1996:151) aponta também que, ao considerar-se que as identidades são construídas nas conversas entre as pessoas, possibilita-se, assim, o estudo dos discursos em si mesmos e dos contextos nos quais eles surgem. Deve-se apontar que “a linguagem em uso é sempre formadora das identidades sociais” (Fairclough, 1995:131), assim como é formadora do mundo social. Como destaca Moita Lopes (2002b:198), “o discurso tem papel central como força mediadora dos processos de construção de nossas identidades sociais, já que o que somos é construído a partir do papel que representamos um para o outro através da palavra”.

Em relação à construção das identidades via Internet, é muito importante destacar o que Turkle (1996:158) indica sobre as “janelas”<sup>2</sup> que se abrem para o usuário e que permitem inseri-lo em vários contextos diferentes ao mesmo tempo. Ocorrem, então, várias atividades simultâneas e a identidade do usuário, naquele momento, se forma a partir das presenças virtuais em cada janela<sup>3</sup>. Turkle (1996:160) afirma: “na prática, as janelas tornaram-se uma importante metáfora para o eu

<sup>2</sup> Neste contexto, as janelas são sinônimos para *homepages* (páginas na Internet) ou *sites*.

<sup>3</sup> “À proporção que o indivíduo se torna mais e mais aberto às mensagens mediadas, o *self* se torna mais e mais disperso e descentrado, perdendo qualquer unidade ou coerência que possa ter (...); na idade de saturação da mídia, as múltiplas e mutáveis imagens **são** o *self*” (Thompson, 1998:201).

múltiplo, distribuído e que compartilha várias identidades simultaneamente”. Isso ocorre porque “o mundo virtual proporciona contextos possíveis para experiências difíceis de serem realizadas no mundo real” (Turkle, 1996:162). Desse modo, é essencial destacar a relação entre o espaço virtual e as identidades sociais, o que farei a seguir.

### 3. O espaço virtual e as identidades sociais

“A globalização (...) está provocando uma nova experiência de orientação e desorientação, novas visões de identidade localizada ou não localizada” (Morley e Robins, 1995:121). O espaço virtual ao qual refiro-me no sub-título tornou-se conhecido por meio do processo de globalização, pois tal processo vem transformando a questão do espaço: “a globalização do espaço e das imagens está transformando a noção de espaço e lugar” (Morley e Robins, 1995:38). Conforme Vaitsman (2001) aponta, o espaço virtual veio como algo que descentra o indivíduo, deixando-o confuso ao posicionar-se no mundo social e ao (re) construir suas identidades, pois “tudo que é visto na tela diz algo sobre nós mesmos. Desafia-nos a responder, a relacionar o que vemos com o que somos. Leva-nos a validar [ou questionar] nossa própria identidade” (Coker, 1992:197 *apud* Morley e Robins, 1995:135). Portanto, o espaço virtual é um novo lugar que propicia a construção de identidades sociais de forma distinta dos outros ambientes sociais. Tal espaço, permeado por várias ofertas de materiais simbólicos,

“pode não somente enriquecer o processo de formação do *self*: pode também ter um efeito desorientador. As enormes variedades e multiplicidades de mensagens disponíveis pela mídia podem provocar um tipo de ‘sobrecarga simbólica’” (Thompson, 1998:188).

Essa nova forma de construção das identidades sociais ocorre, por exemplo, porque no mundo virtual não há mais barreiras para a

comunicação internacional (via Internet), o que leva o indivíduo a integrar-se com culturas variadas e a imaginar-se como alguém que não encontra fronteiras para agir e relacionar-se com todo o mundo. O advento do computador e da Internet facilita a sensação de um espaço virtual globalizado, onde informações percorrem todos os continentes simultaneamente. Como aponta Harvey (1989:240 *apud* Vaitsman, 2001:17):

“Estariamos diante de um novo *round* da “compreensão de espaço/tempo”, isto é, dos processos que revolucionam a tal ponto as qualidades objetivas de espaço e tempo que às vezes somos obrigados a alterar, de forma bastante radical, o modo como representamos o mundo para nós mesmos”.

Na sociedade atual, a idéia das identidades sociais fragmentadas, contraditórias e fluidas, já discutida neste capítulo, fica mais visível devido às novas tecnologias de comunicação que proporcionam ao indivíduo um contato constante com o que está acontecendo mundialmente. O que ocorre é que o indivíduo usuário das mais novas tecnologias tais como o correio eletrônico e a Internet, tem maior facilidade de entrar em contato com diferentes formas de ser homem ou mulher, por exemplo. Torna-se mais fácil ter consciência sobre diferenças de atitudes, ideologias e comportamentos. O sujeito não fica mais restrito às formas de “ser” apresentadas pela comunidade da qual faz parte e atenta para outros discursos, distintos daqueles que está acostumado a incorporar. Isso possibilita, em princípio, a aceitação de que não há uma identidade fixa para cada ser humano e que uma pessoa age de acordo com suas várias identidades, dependendo de onde se situa e com quem interage. Conforme aponta Thompson (1998:184), “os horizontes de compreensão dos indivíduos se alargam; eles não se estreitam mais nos padrões de interação face a face, mas são modelados pela expansão das redes de comunicação imediata”.

O próprio usuário das tecnologias modernas descobre que ele é uma pessoa ali, em frente ao computador, e é uma pessoa diferente em contato com familiares. Sua identidade de usuário da Internet é diferente da sua identidade de membro da família X e ainda há muitas outras construídas e reconstruídas constantemente e que são, em geral, contraditórias (cf. Moita Lopes, 2002b), pois o mesmo indivíduo pode tomar atitudes opostas dependendo da pessoa com quem se relaciona. E faz isso em seu próprio benefício, pois como afirma Weeks (1985:209/210 *apud* Badinter, 1993:115/116), “(...) a identidade talvez nada mais seja do que um jogo, um estratagema para poder desfrutar de um certo tipo de relações e de prazeres...”

Desse modo, pode-se afirmar, segundo Gergen (1996:128), que a força tecnológica leva ao descrédito em relação a um único eu interior no mundo atual por oferecer a possibilidade de presença constante dos outros e da comunicação chamada “sem fronteiras”. McNamee (1996:142) reafirma essas idéias ao apontar que nossas identidades agora são também construídas com base em aparatos tecnológicos tais como os faxes, o correio eletrônico (com ou sem voz) e as secretárias eletrônicas. Isso leva ao que Gergen (1996:132) chama de ontologias múltiplas na sociedade atual: não possuímos uma única forma de lidar com os processos sociais, pois estamos em contato constante com etnias variadas, classes, divisões geográficas, grupos raciais, religiosos e profissionais e diferentes nacionalidades.

#### 4. O hipertexto

“O computador mudou nossa maneira de ler, construir e interpretar textos e mostrou que não há formas naturais de produção textual e leitura” (Selfe e Hilligoss, 1994:5 *apud* Marcuschi, 2001:80).

Hipertexto é todo e qualquer texto encontrado na Internet (cf. Marcuschi, 1999, 2001), a rede mundial de computadores. Diz-se do hipertexto que ele cria um novo “espaço da escrita” (Bolter, 1991 *apud*

Marcuschi, 1999) por possuir características que lhe são peculiares e que surgiram recentemente no mundo da leitura e da escrita.

“O hipertexto não é um gênero textual nem um simples suporte de gêneros diversos como o jornal ou o livro, caracterizando-se muito mais como um tipo de escritura. Não tem uma super-estrutura determinada nem é amorfo. É uma forma de organização cognitiva e referencial cujos princípios não produzem uma ordem estrutural fixa, mas constituem um conjunto de possibilidades estruturais que caracterizam ações e decisões cognitivas baseadas em (séries de) referências não-contínuas e não progressivas” (Marcuschi, 1999:1).

Sendo assim, os usuários do hipertexto devem saber manipulá-lo, a fim de entrarem no universo da Internet e aproveitá-lo de forma eficiente. Essa capacidade de aproveitamento dos hipertextos é um tipo de letramento e se os leitores-navegadores não o possuem, a leitura de hipertextos torna-se impossível. De acordo com Marcuschi (2001:85), “o conceito de hipertexto traz uma revisão de nossas formas de pensar o letramento e as condições de produção social do conhecimento”. Mas quero destacar que acredito ser o letramento hipertextual somente mais um tipo de letramento que surge entre tantos outros já existentes.

O leitor pode se perguntar se os hipertextos, ao serem impressos, continuam a ser hipertextos. Embora ainda não haja estudos que tratem disso, acredito que a partir do momento que um hipertexto é impresso, ele passa a ser um **texto** porque perde suas características particulares (instabilidade, efemeridade, co-autoria, etc.).

Há dois tipos de hipertexto: o exploratório e o construtivo, identificados por Joyce (1995 *apud* Marcuschi, 2001:88). Ambos permitem a interferência dos leitores, mas em diferentes níveis. O hipertexto exploratório convida o leitor-navegador a fazer muitas inferências e criar seqüências personalizadas de informações para suprir suas próprias necessidades (cf. Joyce, 1995). No entanto, a autoria original continua mantida. O navegador é, então, parcialmente responsável pelas

prioridades dadas à sua leitura, pois a presença do autor original não desaparece. Isso pode ser percebido na prática por meio de indicações dadas pelo autor hipertextual sobre como o leitor deve proceder. Um exemplo seria uma frase do tipo, “Se você deseja informações sobre hardware, clique aqui”<sup>4</sup>.

Diferente do hipertexto exploratório, o hipertexto construtivo não evidencia a presença do autor e convida o leitor a ser o autor de seu próprio hipertexto. Não há nenhum tipo de indicação de leitura, ficando o navegador completamente livre para criar seu itinerário. Como aponta Joyce (1995 *apud* Marcuschi, 2001:88), o hipertexto construtivo “faz evaporar a autoria do autor original e requer a capacidade de agir, recriar, recobrir encontros particulares com o desenvolvimento de um corpo de conhecimentos”.

Os hipertextos, além de classificados em exploratórios ou construtivos, possuem outras características peculiares. Tais características existem, entre outras coisas, devido à “sua natureza essencialmente topográfica<sup>5</sup> e suas possibilidades de ligações instantâneas multilinearizadas” (Marcuschi, 2001:95).

A intertextualidade é uma das principais características do hipertexto (cf. Marcuschi, 1999, 2001). O leitor-navegador “cria” o seu próprio percurso de leitura ao relacionar vários textos e suas idéias principais. Por meio dos *links*, o usuário acessa informações que complementam os textos que consulta. Esse é um ato constante e muitas vezes o usuário faz uso de diferentes textos simultaneamente. Um hipertexto quase sempre remete a outro que remete a outro e assim por diante. Por isso, segundo Marcuschi (1999:8), “o hipertexto pode ser tido como a apoteose da intertextualidade”. Na medida em que o hipertexto facilita inferências textuais ao oferecer ao leitor opções de leituras variadas e simultâneas, a intertextualidade hipertextual passa a ser constante e visível.

---

<sup>4</sup> Essa frase seria um *link*.

<sup>5</sup> Pode-se dizer que um hipertexto é topográfico na medida em que ele não é hierárquico ou tópico e não tem limites para se desenvolver (cf. Marcuschi, 2001).



Entretanto, deve-se destacar que os processos intertextuais ocorrem durante a produção e a leitura de quaisquer tipos de textos, já que nenhum escritor é capaz de produzir um texto verdadeiramente autônomo, como apontam Nystrand e Wiemelt (1993), e nenhum leitor lê um texto sem fazer ligações intertextuais. Em qualquer evento que envolva a linguagem, as pessoas engajam-se em processos intertextuais. De acordo com Bloome e Bailey (1992:198),

“sempre que as pessoas envolvem-se em eventos da linguagem tais como uma conversa, a leitura de um livro ou a escrita de um diário, elas engajam-se em justaposições intertextuais oriundas de textos escritos ou orais”.

Além de ser um espaço propiciador da intertextualidade, pode-se afirmar que o hipertexto é volátil, pois as escolhas de leitura que seus leitores fazem geralmente são passageiras, assim como as conexões que realizam (cf. Marcuschi, 2001). O leitor de textos tradicionais também toma decisões passageiras, mas o navegador hipertextual possui muito mais facilidades de escolha, isto é, ele encontra infinitas opções de consulta, o que pode ou não satisfazê-lo.

O hipertexto é, ainda, fragmentado. Não possui um centro regulador, ou seja, o autor não tem controle dos tópicos hipertextuais no sentido de que ele não sabe como o leitor utiliza-se de tais tópicos (cf. Marcuschi, 2001). De fato, o autor não pode ter controle sobre o leitor-navegador porque o hipertexto é multisemiótico, isto é, “caracteriza-se pela possibilidade de interconectar simultaneamente a linguagem verbal e não-verbal de forma interativa” (Marcuschi, 2001:92). Assim, o leitor dos hipertextos encontra uma acessibilidade irrestrita, já que pode acessar todos os tipos de fontes de informação que a Internet oferece. Portanto, o hipertexto caracteriza-se como interativo porque, segundo Bolter (1991:27 *apud* Marcuschi, 2001:93), “procede pela interconexão interativa”. O hipertexto não é, então, um discurso uniforme, mas sim a junção de vários tipos de discursos que vão se realizar a partir das escolhas de acessibilidade dos leitores. Como Marcuschi (2001:93) bem aponta,

“[o hipertexto] é uma costura geral de discursos e não a construção de um discurso unidirecionalmente ordenado”.

Por estar localizado num novo espaço da escrita e da leitura, permeado por características peculiares, o hipertexto fica suscetível ao desaparecimento em pouco tempo. Ele possui uma “vida útil” pequena em relação aos textos tradicionais, pois a Internet tem como um de seus objetivos oferecer aos navegadores informações sempre atualizadas. Por isso, há uma mobilidade muito grande e um tempo limite às vezes muito pequeno para a “vida” de um hipertexto, devido à rapidez com que as informações entram e saem da rede. Como afirmam Batista e Galvão (1999:23/24):

“Num mundo social em que a escrita não é mais um privilégio de pequenos grupos (...) e em que os meios de reprodução mecânica dos textos cada vez mais os tornam independentes das esferas sociais em que foram produzidos e para as quais foram dirigidos, os textos adquirem uma mobilidade temporal e social (...). Dessa mobilidade temporal e social dos textos decorre, portanto, sua tendência à instabilidade e à diversidade”.

Também pode-se apontar o hipertexto como não-linear. Entretanto, não se deve pensá-lo como um texto aleatório, ou uma produção textual randômica (cf. Marcuschi, 2001:99). Isso o tornaria ilegível e não poderia haver nenhum tipo de compreensão por parte do leitor. Conforme destaca Marcuschi (1999:6):

“(...) os princípios básicos da textualidade ficam preservados tanto na produção quanto na navegação hipertextual, pois esses princípios, quando tomados no sentido que lhes dá Beaugrand (1997) de princípios de boa formação, fazem parte das condições essenciais da comunicabilidade”.

O que ocorre, então, é que a produção hipertextual rompe a linearidade em alguns níveis. Por exemplo, segundo Vianna (1995:3), a leitura de um hipertexto acaba com a ditadura da seqüência início, meio

e fim dos textos tradicionais<sup>6</sup>. Não há uma ordem para a leitura do hipertexto, que é utilizado pelo leitor de acordo com seus interesses e conhecimentos (cf. Marcuschi, 1999). Apesar de o hipertexto oferecer claramente “a possibilidade de diferentes escolhas para leituras e inferências *on line*” (Marcuschi, 2001:83), não se pode esquecer que qualquer texto está apto a receber esse tratamento do leitor porque é justamente o leitor que determina o que é lido.

A não-linearidade explícita no hipertexto é uma característica capaz de atrair leitores que buscam uma leitura menos comprometida, ou seja, que desejam afastar-se do modelo de leitura, geralmente rígido, ensinado na grande maioria das escolas brasileiras, o qual pode ser denominado de modelo autônomo de letramento. A rejeição desse modelo se dá já que, nele, considera-se que há apenas um significado para cada texto. Assim, a leitura hipertextual mais descompromissada não deve ser considerada menos proveitosa. Em muitos casos, pode até ser mais eficiente na medida em que desprende o leitor das obrigações “oficiais” relacionadas ao ato de ler. Tal leitura mais livre de obrigações pode ser benéfica também porque, como aponta Vianna (1995:3), “permite, ao clicar do mouse, o inter cruzamento de mundos individuais/culturais situados a anos-luz de distância espacial ou simbólica”.

Essa interação ativa durante a leitura de hipertextos implica a possibilidade de ausência de um foco dominante por parte do leitor (cf. Marcuschi, 2001:97), ou seja, ele pode percorrer hipertextos sem necessariamente estar procurando por um assunto ou questão específicos. Pode estar apenas divertindo-se.

No que concerne ao modo como os textos são estocados, há algumas variações. Um texto pode estar armazenado num livro, num jornal, etc. O hipertexto está estocado na tela do computador. Assim, há divergências de estocagem, pois como aponta Espért (1996:150 *apud*

<sup>6</sup> É importante destacar, no entanto, que a seqüência início, meio e fim também pode, e freqüentemente é, quebrada durante a leitura de textos tradicionais. Um dos exemplos desse fenômeno ocorre quando o leitor lê o fim de um romance sem ter lido seu desenvolvimento. Ou quando um leitor possui um grande conhecimento sobre o que está lendo e, por isso, focaliza apenas os pontos que lhe são mais relevantes.

Marcuschi, 2001:97), “no texto impresso [por exemplo] a estocagem é direta e seu acesso imediato, tendo consultas não-lineares, tais como as notas, a bibliografia, os gráficos etc. No hipertexto [por exemplo], a estocagem não é diretamente acessível<sup>7</sup> nem acessível por completo”.

As maneiras como as informações são estocadas influenciam o acesso à elas. É certo que o livro oferece vias de acesso diferentes das do hipertexto, do jornal etc. Segundo Espért (1996 *apud* Marcuschi, 2001:97), o livro “providencia acessos sempre rígidos e estabelecidos de uma vez por todas; no hipertexto, o controle fica por conta do leitor, que agirá de acordo com suas necessidades e em função de suas condições cognitivas ou interesses específicos”.

Mesmo possuindo características diferentes das características dos textos ditos tradicionais, considero, igualmente, o processo de leitura de hipertextos uma prática social, isto é, o hipertexto serve de base para estudos que consideram a leitura como uma prática social.

Desse modo, o conhecimento prévio de mundo do leitor do hipertexto - assim como do leitor do texto dito tradicional - influencia diretamente o ato da leitura, pois é o leitor quem projeta coerência a um texto. Baynham (1995:168) afirma, por exemplo, que “um texto é literalmente ilegível sem as informações sobre seu contexto, sem o conhecimento prévio do leitor sobre o contexto sócio-político...” Então, se o seu pré-conhecimento em relação a um assunto for pequeno ou, até mesmo, nulo, o texto ou o hipertexto podem não fazer sentido para ele. Isso ocorre pois, como aponta Foltz (1996:117), o conhecimento prévio permite ao leitor fornecer coerência a um texto, oferecendo a possibilidade de inferências em partes não coerentes e permitindo, também, inferências adicionais. Um sólido conhecimento prévio permite ao leitor desenvolver macro-proposições<sup>8</sup> relevantes, resultando numa melhor representação do texto (cf. Foltz, 1996:117).

---

<sup>7</sup> O autor afirma que a estocagem não é diretamente acessível pelo fato de assuntos relacionados a um tópico específico poderem estar espalhados em outras páginas da Internet sem que o leitor tenha conhecimento disso.

<sup>8</sup> Macro-proposição é um conceito amplo, global sobre um determinado tópico: “[a] macro-proposição explica a unidade global de uma seqüência discursiva, tal como é intuitivamente conhecida sob noções como “tema”, “tópico”, “ponto principal”” (VanDijk, 1992:103).

## 5. O papel do leitor de hipertextos

“A partir do hipertexto, toda leitura tornou-se um ato de escrita” (Foltz, 1992:46).

Todo leitor, durante a leitura de qualquer tipo de texto, é também um co-autor (cf. Marcuschi, 2001). No entanto, esse processo é bem mais acentuado no hipertexto, cujas fronteiras entre ler e escrever são mais frágeis (cf. Marcuschi, 2001:89) por haver uma maior liberdade para o leitor fazer suas escolhas.

No hipertexto, é o leitor quem seleciona textos, trechos de informações, *links* etc. Certamente, no texto tradicional o leitor também seleciona textos e trechos de informações. Mas o hipertexto é um convite constante a leituras “irregulares”, que ignoram, por exemplo, a seqüência início, meio e fim como apontei anteriormente. Dessa forma, o autor de hipertextos não finaliza seus textos, pois esses foram criados já com o intuito de oferecerem muitas possibilidades de ligações e interpretações. Alteram-se, assim, as relações hierárquicas entre autor, leitor (cf. Marcuschi, 2001:89) e texto, pois o hipertexto “nunca está formalmente fechado, o que sugere que seu fechamento pode dar-se a cada momento que se desejar” (Marcuschi, 2001:89) e por quem desejar. Como aponta Lévy (1996:45), “o navegador participa assim da redação ou pelo menos da edição do texto que lê, uma vez que determina sua organização final”.

Pode-se, então, falar em uma co-autoria ou autoria coletiva, nos termos de Marcuschi (2001:96), por meio da qual o leitor determina, sobretudo, o conteúdo a ser lido. Ao fazer escolhas, eliminar textos e agregar trechos de informações, por exemplo, o leitor-autor está construindo seu hipertexto personalizado, pois dificilmente um outro navegador seguirá seus passos ao construir um outro texto, já que somos seres sociais diferentes. A leitura de hipertextos seria, então, segundo Marcuschi (2001:82), “a simbiose completa de autor e leitor, tendo em vista se complementarem nas escolhas e todas as leituras tornar-se-iam simultaneamente produções singulares”. Esse processo de participação

desenfreada do leitor é benéfico porque as redes de comunicação acabam com a idéia de um leitor isolado e solitário (cf. Johnson-Eilola, 1994:213). Ou seja, possuindo mais possibilidades de conexões com outros hipertextos - conexões essas escolhidas por ele mesmo - o leitor pode sentir-se mais estimulado a ler, pois não precisa ficar preso a um texto somente (como pode acontecer durante a leitura de um livro, por exemplo), isto é, subordinado às idéias de apenas um autor. Por meio das redes de comunicação, os navegadores interagem com autores e leitores variados. Tal interação pode estimular buscas de informações constantes e, portanto, levar à construção do conhecimento via leitura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES E SILVA, Fernanda. *Hipertexto como um novo espaço para o evento social da leitura: a construção das masculinidades*. Rio de Janeiro, UFRJ, Faculdade de Letras, 2003. Dissertação de Mestrado no programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada.
- BATISTA, A. A. G., GALVÃO, A. M. “Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução”. In \_\_ (Orgs.) *Leitura: Práticas, Impressos e Letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- BAYNHAM, M. *Literacy Practices. Investigating Literacy in Social Contexts*. London: Longman, 1995.
- BEAUGRAND, R. de. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication and the Freedom of access to Knowledge and Society*. Norwood, N.J., Ablex, 1997.
- BERGER, P. L., LUCKMANN, T. *A Construção Social da Realidade* (1966). Tradução de Floriano de Souza Fernandes. 20ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- BLOOME, D., BAILEY, F. M. “Studying Language and Literacy through Events, Particularity, and Intertextuality”. In BEACH, R., GREEN, J., KAMIL, M., SHANAHAN, T. *Multiple Disciplinary Perspectives on Literacy Research*. Urbana, Il: NCRE & NCTE, 1992.

- BOLTER, J. D. *Writing Space. The Computer, Hypertext, and the History of Writing*. Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates, 1991.
- BRUNER, J. *Atos de Significação*. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- COKER, C. "Post-Modernity and the end of the cold war: has war been disinvented?", *Review of International Studies*, 18 (3): 189-198, 1992.
- ESPÉRET, E. "Notes on Hypertext. Cognition and Language". In ROUET, J. F., LEVONEN, J. L.; DILLON, A.; SPIRO, R. J. (Eds.) *Hypertext and Cognition*. Mahwak: New Jersey, 1996.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis*. London: Longman, 1995.
- FOLTZ, P. W. "Comprehension, coherence and strategies in hypertext and linear text". In. ROUET, J. F; LEVONEN, J. L.; DILLON, A.; SPIRO, R. J. (Eds.) *Hypertext and Cognition*. Mahwak: New Jersey, 1996.
- GERGEN, K. J. "Technology and The Self: From the Essential to the Sublime". In GRODIN, D., LINDLOF, T. R. (Eds.) *Constructing the Self in a Mediated World*. Sage, 1996.
- HARVEY, D. *The Condition of Postmodernity*. Oxford: Basil Blackwell, 1989.
- JOHNSON-EILOLA, J. "Reading and Writing in Hypertext: Vertigo and Euphoria". In SELFE, C. L., HILLIGLOSS, S. (Eds.) *Literacy and Computers. The Complications of Teaching and Learning with Technology*. New York, The Modern Language Association of America, , pp.195-219, 1994.
- JOYCE, M. *Of Two Minds. Hypertext Pedagogy and Poetics*. Ann Arbor. The University of Michigan Press, 1995.
- LÉVY, P. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. "Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto". IV Colóquio da Associação Latino-americana de Analistas do Discurso. Santiago do Chile, mimeo, 1999.

\_\_\_\_\_. “O hipertexto como um novo espaço da escrita em sala de aula”. *Linguagem e Ensino*, vol.4, n.1, 79-111, 2001.

McNAMEE, S. “Therapy and Identity Construction in a Postmodern World”. In GRODIN, D., LINDLOF, T.R. (Eds.) *Constructing The Self in a Mediated World*. Sage, 1996.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002b.

\_\_\_\_\_. “Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista”. In TELLES RIBEIRO, B., COSTA LIMA, C., LOPES DANTAS, M. T. (Orgs.). *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/ CUCA, 2001.

MORLEY, D., ROBINS, K. *Spaces of Identity. Global media, electronic landscapes and Cultural boundaries*. Routledge, 1995.

NYSTRAND, M., WIEMELT, J. “When is a text explicit? Formalist and Dialogical Conceptions”. *Text*, 11 (1), 25-41, 1993.

SARUP, M. *Identity, Culture and the Postmodern World*. Edited by Tasneem Raja. Edinburgh University Press, 1996.

SELFE, C. L., HILLIGOSS, S. (Eds.). *Literacy and Computers. The Complications of Teaching and Learning with Technology*. New York, The Modern Language Association of America, 1994.

SHILLING, C. “The body and difference” In WOODWARK, K. (Ed.) *Identity and Difference*. London: Sage, 1997.

THOMPSON, J. B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Tradução: Wagner de oliveira Brandão. Revisão: Leonardo Avritzer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

TURKLE, S. “Parallel Lives: Working on Identity in Virtual Space”. In GRODIN, D., LINDLOF, T. R. (Eds.) *Constructing The Self in a Mediated World*. Sage, 1996.

VAITSMAN, J. “Gênero, identidade, casamento e família na sociedade contemporânea”. In PUPPIN, A. B., MURARO, R. M. (Orgs.) *Mulher*,



- gênero e sociedade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2001.
- VAN DIJK, T. A. *Cognição, Discurso e Interação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- VIANNA, H. “As Tribos da Internet”. Artigo publicado na revista *Imagens*, Unicamp, 4 (abril), 1995.
- WEEKS, J. *Sexuality and its Discontents*. Londres: Routledge, 1985.

**122 . Cadernos de Letras**

## **O BLOG COMO FERRAMENTA PARA A REFLEXÃO CRÍTICA**

*Márcia Telesca Kerck HOFF*

**Resumo:** *Este trabalho focaliza o uso do **blog**/diário **on-line** como ferramenta para a reflexão crítica do professor de língua estrangeira em formação. Foi investigada a relação entre as construções discursivas utilizadas por duas professoras-licenciandas no **blog** e as formas de ação reflexiva desenvolvidas, com base nas aulas das professoras em duas salas de aula de inglês como língua estrangeira.*

*A pesquisa é colaborativa, de base etnográfica. Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevistas, notas de campo, registros de **e-mails**, e as entradas dos próprios **blogs** das professoras.*

*O **blog** mostrou-se uma ferramenta digital de interação e comunicação viável entre pesquisador/educador e professor(es) em formação, cujas possibilidades de uso poderiam ser adaptadas ao contexto específico de ensino e aprendizagem dos cursos de licenciatura em Letras.*

**Palavras-chave:** *reflexão crítica, colaboração, interação, diário on-line.*

### **1. Introdução**

A questão da formação de professores constitui um tema recorrente nos fóruns de discussão acerca da situação da qualidade do ensino no Brasil nas mais diversas esferas de decisão política e tem sido alvo de inúmeras ações voltadas aos diferentes níveis de ensino, do

Fundamental ao Superior. Mais recentemente, consubstanciou-se tal preocupação na edição, em 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), pelo Ministério da Educação e Cultura. Esse documento, que fornece as diretrizes básicas para a ação pedagógica do professor brasileiro no Ensino Fundamental e Médio, é pautado em uma visão emancipatória de educação e sócio-construtivista do conhecimento e do discurso. Explicita, claramente, que o profissional de Educação é o mediador privilegiado na construção do conhecimento no contexto escolar, exigindo-se do mesmo uma postura crítico-reflexiva e auto-desenvolvedora. Nos Cursos de Licenciatura em Letras, esse documento tem sido objeto de análise e discussão, especificamente, no âmbito da disciplina Prática de Ensino, voltada à preparação inicial do (futuro) professor de línguas. As diretrizes expressas nesse documento têm sido consideradas no planejamento de aulas e execução de planos de ensino, com a finalidade de melhor capacitar o licenciando ao desempenho de suas (futuras) funções.

Primeiramente, a pesquisa relatada aqui se justifica tendo em vista a necessidade de oferecer a professores em formação oportunidades que ampliem as possibilidades de desenvolvimento de sua competência crítico-reflexiva, na esfera dos Cursos de Licenciatura em Letras, pois tal competência lhes é exigida no exercício profissional, conforme expresso no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Em segundo lugar, observa-se cada vez mais a presença e influência da tecnologia da informação, representada pelo computador e pela Internet, em todas as instâncias do conhecimento e intercâmbio humanos, inclusive da Educação. Particularmente no âmbito da formação docente, observa-se que sua utilização como ferramenta nos processos de ensino e aprendizagem a distância tem-se expandido, porém a produção científica sobre o assunto ainda é pequena. Ainda mais escassos são os estudos sobre o uso do *blog* na Educação, e praticamente inexistentes as pesquisas envolvendo o *blog* no processo de desenvolvimento de professores.

A fim de preencher essa lacuna teórica, a pesquisa visou investigar de que maneira a utilização do computador e de seus recursos (e, nesta pesquisa, especificamente o *blog*) poderia alavancar a formação docente, com foco no professor de língua estrangeira. Assim, este estudo pretende contribuir para a compreensão das práticas educacionais desenvolvidas no contexto digital da Internet. Objetivou investigar, especificamente, o efeito do uso do *blog*/diário *on-line* no processo de reflexão crítica de professores de línguas em formação e buscou:

- identificar as formas de ação reflexiva (Bartlett, 1990; Freire, 1970; Smyth, 1992) utilizadas no *blog*;
- caracterizar as relações entre as construções discursivas utilizadas no *blog* pelos professores em formação e as formas de ação reflexiva desenvolvidas;
- verificar se (e de que formas) o meio (*blog*) permite essas formas de ação.

Primeiramente, discute-se a visão de construção social do conhecimento e do discurso que subjaz a este trabalho. A seguir, abordam-se as noções de: professor reflexivo, tipos de reflexão e estratégias e formas de ação para a reflexão crítica. Focaliza-se, então, o *blog*/diário *on-line* e sua utilização como ferramenta para a reflexão. Passa-se, a seguir, à descrição da metodologia e do contexto da pesquisa e à análise dos dados. Finalmente, são apresentadas as conclusões finais decorrentes da pesquisa.

## **2. A interação e a construção social do conhecimento no contexto de formação de professores**

Para Vigotski (1998), o sujeito é essencialmente interativo, uma vez que se constitui a partir das relações interpessoais que estabelece em seu ambiente sócio-histórico. É na troca com outros sujeitos que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite ao sujeito a construção de significados e a constituição da própria

consciência. Esse processo caminha do plano social para o individual, de forma dinâmica, promovendo aprendizagem e transformação contínuas, durante toda a vida do indivíduo. O funcionamento mental deste, de natureza social, é necessariamente mediado/constituído por signos. Smolka (2001: 87) destaca que a palavra, signo por excelência, constitui modos de ação significativa interdiscursiva, o que permite ao indivíduo construir significados, interpretar o mundo e agir sobre ele.

De acordo com Wertsch e Smolka (1994), a aprendizagem, inserida no contexto social, constitui-se na assimilação do discurso do outro e do seu componente ideológico. Ao aprender, o sujeito se apropria do discurso do “outro”, incorporando-o à sua subjetividade e às suas ações no mundo. Assim, nos diversos contextos sociais, constrói-se o conhecimento partilhado por meio de processos interacionais.

Desse modo, também em um contexto institucional, com foco na formação de professores, a linguagem e as práticas discursivas dos participantes (professor/educador e alunos-professores) dos eventos sociais propiciam sua construção do conhecimento, assim como fundamentam sua teoria e prática pedagógica. Nos eventos de escrita e leitura de, ou ainda de resposta a *blogs/diários reflexivos on-line*, foco desta pesquisa, a interação com o “outro” é fundamental, já que é a relação entre os participantes que, segundo Schön (1987) e Liberali (1997), possibilitaria a reflexão e a transformação de modos de pensar e agir na prática e sobre a prática.

### **3. O professor reflexivo**

Prabhu (1992) assinala que, para que as atividades de sala de aula possam ir além das rotinas seguras (e limitadoras) existentes e a aula se constitua em uma experiência de crescimento para todos os participantes, é necessário que os professores estejam conscientes do valor pedagógico dessas atividades e sejam capazes de teorizar sobre sua prática e sobre a aprendizagem de maneira geral. Para que isso

ocorra, é preciso que suas crenças e intuições se tornem acessíveis para que sejam incorporadas à dinâmica da sala de aula.

Como argumenta Freire (2001: 158), “não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria”, pois, no contexto concreto ‘onde os fatos se dão’, nos encontramos envolvidos pelo real, ‘molhados’ dele, mas não necessariamente percebendo a razão de ser dos mesmos fatos, de forma crítica”. Para esse autor, “no ‘contexto teórico’, ‘tomando distância’ do concreto, buscamos a razão de ser dos fatos (...), procuramos superar a mera opinião que deles temos e que a tomada de consciência dos mesmos nos proporciona (...)” (Freire, 2001: 158).

Zeichner and Liston (1987a e 1987b) discutem maneiras possíveis de criar contextos que favoreçam a reflexão e apontam as seguintes estratégias ou ações passíveis de serem implementadas no contexto escolar para propiciar a reflexão de educadores e professores: análise e planejamento de aulas e cursos; mini-aulas; observação de aulas; reuniões pedagógicas; sessão reflexiva; pesquisa-ação; escrita de diários.

Nesta pesquisa, investiga-se a possibilidade de uso do *blog*/diário *on-line* como outra alternativa, além das apresentadas acima, para favorecer a reflexão de professores, que, no caso específico deste estudo, são professores de língua estrangeira em formação.

#### **4. Os três tipos de reflexão: técnica, prática e crítica**

Van Manen (1977 apud Liberali, 1999: 11-12 e 2003: 1-2; Liberali e Zyngier, 2000: 9), com base na visão habermasiana sobre os três tipos de interesses vinculados ao conhecimento humano, aponta três tipos ou níveis de reflexão:

1. Reflexão técnica: relacionada ao conhecimento técnico, de caráter instrumental; voltada à previsão e controle dos eventos.

2. Reflexão prática: relacionada à solução de problemas práticos; direcionada ao entendimento das ações e ao entendimento com outros.

3. Reflexão crítica: inclusiva das duas anteriores, porém com ênfase em critérios morais; centrada na resolução das contradições dos outros dois níveis; e direcionada à autonomia e emancipação.

Liberali (2003: 2), discute as implicações educacionais decorrentes desses três tipos de reflexão e, em sua análise desse autor, conclui que: o educador técnico estaria preocupado primeiramente em alcançar os objetivos estabelecidos e decididos por outros. Já o educador prático consideraria as justificativas educacionais para as suas ações e a qualidade dos objetivos alcançados. Por sua vez, o educador crítico ocupar-se-ia das implicações éticas e morais de suas ações e dos arranjos institucionais dos quais faz parte.

Tendo em vista um trabalho voltado à reflexão crítica envolvendo professores, serão apresentadas a seguir as estratégias e formas de ação propostas por Smyth (1992), apoiado em Freire (1970), e detalhadas por Liberali e Zyngier (2000), com base em Smyth (1992), Freire (1970) e Bartlett (1990).

### 5. Estratégias e formas de ação para a reflexão crítica

O processo reflexivo pode ser desencadeado de diversas maneiras. Vários autores, entre os quais Smyth (1992) e Bartlett (1990), propõem estratégias de ação para a implementação de um processo reflexivo com professores, envolvendo a participação ativa do educador de professores.

Com o objetivo de favorecer a reflexão crítica, Smyth (1992: 295-300), apoiado em Freire (1970), propõe que os professores se engajem em quatro tipos de ação a partir das quais desenvolver-se-ia a reflexão crítica, a saber: **descrever** (*O que faço?*), **informar** (*Qual a fundamentação teórica para minha ação?*), **confrontar** (*Como me tornei assim?* ou *Quero ser assim?*) e **reconstruir** (*Como posso agir de forma diferente?*). Tavares (2002), ao analisar esse estudo, comenta: “Esta forma de refletir implica uma confrontação entre teoria e prática,



uma possibilidade real de emancipação através da escolha (e não sujeição às teorias formais) neste ‘confrontar’ e uma perspectiva de transformação através da ação comprometida do ‘reconstruir’” (Tavares, 2002: 7-8).

Sob essa perspectiva crítica, Liberali (1999) e Liberali e Zyngier (2000) apresentam as estratégias sugeridas por Zeichner e Liston (1987<sup>a</sup> e 1987<sup>b</sup>) para a reflexão de educadores e detalham as formas de ação reflexiva evidenciadas no discurso da reflexão crítica, com base nos quadros teóricos oferecidos por Smyth (1992), Freire (1970) e Bartlett (1990).

Segundo Liberali e Zyngier (2000), a primeira forma de ação reflexiva, **descrever**, estaria ligada à maneira pela qual a ação é explicitada em forma de texto para a revelação dessa ação para os próprios praticantes. Exige a observação, coleta de evidências e o desenvolvimento de um discurso sobre a própria ação. Tais descrições não são necessariamente complexas ou expressas numa linguagem técnica; representam o ponto de partida para a reflexão, pois a descrição da ação possibilita o que não está evidente aos olhos dos praticantes.

De acordo com Liberali e Zyngier (2000), essa primeira ação propiciaria, por sua vez, a segunda forma de ação reflexiva, **informar**, que se traduz em uma busca dos princípios que embasam (conscientemente ou não) as ações do professor. Relaciona-se à compreensão das teorias formais que sustentam essas ações e à construção de sentidos levada a efeito nas práticas discursivas ao longo da vida do praticante. Liberali e Zyngier (2000: 17) salientam que **informar** “abre espaço para o confronto das ações a partir de um consciente entendimento das práticas e não meramente para sugerir novos procedimentos”.

Por outro lado, Liberali e Zyngier (2000) assinalam que a terceira forma de ação reflexiva, **confrontar**, envolve submeter as teorias formais que fundamentam as ações do praticante a algum tipo de questionamento, provocando, assim, uma ruptura com o *sensu comum* (Fairclough, 1989:

33) assumido por este nas práticas sociais historicamente situadas. Liberali e Zyngier (2000: 17) apontam que “é no confrontar que se percebem as visões e ações adotadas pelos professores, não como preferências pessoais, mas como resultantes de normas culturais e históricas que foram sendo absorvidas”. Segundo as autoras, **confrontar** envolve também descobrir inconsistências da prática, nas preferências pessoais e ações.

**Reconstruir** liga-se a uma proposta emancipatória (Freire, 1970 e Smyth, 1992) em que o professor, sujeito consciente das implicações e decorrências de suas ações face aos valores morais e éticos que o norteiam, busca alternativas fundamentadas para estas. Liberali e Zyngier (2000) apontam, seguindo Dolz & Schneuwly (1994 apud Liberali e Zyngier, 2000: 18), que o **reconstruir** caracteriza-se por instruções/ indicações de ações com vistas à reorganização da ação, com discurso mais interativo<sup>1</sup> e com apresentação de ações alternativas. Dessa forma, o professor adquire maior controle e autonomia sobre a prática pedagógica, pois conforme argumenta Van Lier (1994: 69), *Consciousness is important for the work of both teachers and learners, in the organic sense of organizing, controlling and evaluating experience (...). In this sense consciousness is crucial in all rational and social action, including pedagogical action.*

Nesse enquadre, o diário reflexivo, ferramenta largamente utilizada na formação e desenvolvimento de professores (Bailey, 1990; Liberali e Zyngier, 2000; Porter et al., 1990) e educadores (Liberali, 1999), constitui-se um poderoso recurso para propiciar a auto-reflexão, quando estimulada pela participação ativa e sistemática do educador de professores no processo de reflexão do professor.

---

<sup>1</sup> Segundo Liberali (1999: 42-43), em um discurso interativo, construído em formato de monólogo ou diálogo, faz-se necessário o conhecimento prévio pelo sujeito dos parâmetros da situação em ocorrência.

## 6. O diário *on-line* (*weblog/blog*) e sua utilização como ferramenta para a reflexão

Atualmente observa-se que, entre as ferramentas de comunicação *on-line* disponíveis no contexto digital da Internet, o *blog* representa um fenômeno emergente que vem ganhando a cada dia mais adeptos no mundo inteiro. Grandes empresas de comunicação mundial, como, por exemplo, a BBC de Londres e a Rede Globo, mantêm *websites* que hospedam *blogs*, tamanho é o interesse que essa ferramenta tem despertado na comunidade de internautas.

O termo *blog* é derivado das palavras inglesas *web* (rede) e *log* (diário de bordo). Trata-se de uma abreviatura de *web log*, em que *web* representa a rede mundial de computadores e *log* caracteriza os registros (*postings*, em inglês) efetuados pelo usuário do *blog*, o *blogger* (blogueiro).

Conforme assinala Sartori (2002: 1), o *blog* pode ser considerado um diário eletrônico que as pessoas criam na *web/WWW* (*World Wide Web*/rede mundial de computadores). Do ponto de vista formal, o *blog* apresenta-se como uma página da *web* ou *website* pessoal. Este é constituído por um conjunto de arquivos mantidos na *WWW*, acessível para leitura através de um navegador, como, por exemplo, o Internet Explorer ou o Netscape Navigator, e pode abarcar uma ou mais páginas da *WWW*. A interface simples do *blog*, acessível por meio de um navegador/*browser*, consiste em um formulário em formato de caixa em branco onde o usuário pode digitar qualquer coisa: um pensamento fugaz, um ensaio, ou mesmo recordações da infância. Com um simples clique, o *blog* atualiza, publica e arquiva o texto no *blog* e apresenta ao usuário uma outra *caixa em branco*, pronta a ser preenchida. Esse procedimento não exige conhecimento de nenhum programa ou *software* para criação de *sites* e páginas na *web*. Por essa razão, qualquer pessoa, por mais leiga que seja em informática, é capaz de manter um *blog* individual ou coletivo. Portanto, dada a sua simplicidade, o *blog* abre

para o internauta comum muitas possibilidades de interação, atualização e aprendizagem (Blood, 2002).

É importante ressaltar que o *blog* é uma ferramenta de distribuição da informação à distância, via Internet, que também permite interação de modo assíncrono (ou seja, as pessoas não precisam estar conectadas ao mesmo tempo). Sartori (2002: 1) resalta que, sob o ângulo da sua funcionalidade, o *blog* se diferencia de outras ferramentas tecnológicas *on-line*, pois permite a interação dinâmica entre usuários, com possibilidade de atualização imediata das contribuições. Um exemplo disso é o recurso de leitura e inserção de comentários escritos (como *links*) referentes aos diferentes registros cronológicos efetuados (ou seja, favorece a construção de um diário dialogado) e a manutenção dos registros e comentários escritos em arquivo, abertos à futura releitura e/ou re-escritura/edição.

No contexto digital da Internet, o diário *on-line/blog* apresenta-se como uma promissora ferramenta educacional, em um meio (rede de comunicação de modo assíncrono) que combina auto-aprendizagem e um nível substancial de interatividade (Mayadas, 2000), ressaltando-se a importância do processo colaborativo aí desencadeado para a efetiva aprendizagem. Não menos importante é a possibilidade educacional que o *blog* oferece para o desenvolvimento de processos de auto-reflexão crítica contínua estimulados pelo exercício consciente da escrita, leitura e re-escritura.

Contudo, convém observar que os *weblogs* não representariam uma mera transposição dos diários convencionais, escritos sobre papel, para o contexto digital: “weblogs are more than simple tools and the way we write in a blog reveals something about how we think that would not be explicit in another medium” (Mortensen & Walker 2002: 253-254). Analogamente, Blood (2000) pontua que o uso do *blog* poderia alterar a maneira de o sujeito conceber o pensar e o escrever, estimulando o processo de auto-reflexão do(s) participante(s):

Accustomed to expressing his thoughts on his website, he will be able to more fully articulate his opinions to himself and others. He will become impatient with waiting to see what others think before he decides, and will begin to act in accordance with his inner voice instead. Ideally, *he will become less reflexive and more reflective*, and find his own opinions and ideas worthy of consideration (meu grifo). (Blood, 2000:3)

Essa característica do *blog*, apontada acima, parece favorecer um tipo de *prática discursiva* (Fairclough, 1992) em que o sujeito, consciente do próprio discurso como ação no/sobre o mundo, e não como mera reação inconsciente, fruto das relações de poder socialmente instituídas, *des-cobre* o sentido de suas ações no confronto e no *diálogo* consigo mesmo e com o outro (Bakhtin, 2002), conquistando, assim, sua emancipação. Essa possibilidade, oferecida pela utilização do *blog*, vem ao encontro da proposta desta pesquisa, em que se buscou investigar o impacto e a viabilidade de utilização dessa ferramenta digital e de seus recursos no processo de reflexão do professor de línguas em formação.

## 7. Metodologia e Contexto de Pesquisa

A pesquisa relatada aqui é baseada na etnografia colaborativa, método para a pesquisa crítica (Bredo and Feinberg, 1982) de caráter transformador e emancipatório cujo foco, segundo Magalhães (1994), estaria no conhecimento crítico e no processo de o indivíduo tornar-se sujeito da própria ação, com vistas à mudança social. O objetivo dessa pesquisa “é permitir que todos os participantes negociem suas ‘agendas’ na construção do conhecimento enquanto refletem durante e sobre ações diárias cuja compreensão está, freqüentemente, distorcida ou escondida pelo senso comum” (Magalhães, 1994: 72).

Esta pesquisa colaborativa visou a contribuir no sentido de gerar conhecimento e aprofundar a compreensão sobre a interação e as práticas discursivas que ocorrem no âmbito do ensino-aprendizagem, a partir da investigação dos fenômenos observados no contexto digital

(*blog*), com foco no processo de reflexão crítica que se materializa no discurso dos participantes (professores em formação e pesquisadora).

Como docente nos cursos de licenciatura em Letras-Inglês e Letras-Português do Centro de Ensino Superior de Vitória, localizado em Vitória, ES, esta pesquisadora decidiu implementar a pesquisa no contexto de formação de professores. Para tanto, convidou duas ex-alunas, licenciandas do curso de Letras (Inglês), para participarem da pesquisa.

Aceito o convite, a escolha do contexto de pesquisa de sala de aula, duas salas de aula de Inglês como língua estrangeira, deu-se em função de as alunas (os sujeitos de pesquisa) aí atuarem como professoras de inglês, o que lhes possibilitou escrever sobre sua prática pedagógica nos *blogs*/diários reflexivos *on-line*, foco deste estudo.

A pesquisa foi realizada, então, no âmbito de duas instituições de ensino: uma escola de idiomas (centro binacional) e uma escola de Ensino Fundamental particular, ambas situadas em bairros de classe média, na Grande Vitória, ES. Este estudo também contou com o apoio do Centro de Ensino Superior de Vitória, Instituição de Ensino Superior particular à qual estavam vinculadas a pesquisadora e os sujeitos à época da coleta de dados. É necessário assinalar que a pesquisa não esteve vinculada a nenhuma disciplina específica do curso de formação de professores que os sujeitos então freqüentavam.

Foi escolhida uma turma, a critério de cada professora, para ser objeto de relatos e reflexões nos *blogs*. A turma da escola de idiomas, onde a professora A atuava, era de nível pré-intermediário, composta de 16 alunos de classe média, com faixa etária variável, entre 18 e 45 anos de idade. Já a turma da Escola de Ensino Fundamental, onde a professora B atuava, era de nível básico, integrada por trinta e cinco alunos de classe média, situados na faixa etária entre 12 e 13 anos de idade, cursando a 6ª série do Ensino Fundamental.

Os diários *on-line*/*blogs* e os comentários a eles vinculados como *links* foram utilizados como principais instrumentos de coleta de dados.

Para tanto, semanalmente, durante um período de três meses e meio, utilizando seus computadores pessoais conectados à Internet, as professoras-licenciandas escreveram sobre sua prática pedagógica, com base nas aulas de inglês ministradas a suas respectivas turmas. Foi criado um ambiente de pesquisa em que os sujeitos fizeram reflexões sobre sua prática pedagógica, sob a orientação da pesquisadora, que dirigiu às professoras-licenciandas perguntas/questões direcionadoras e comentários conducentes ao exercício das quatro formas de ação reflexiva referentes aos registros efetuados nos *blogs* das professoras. Tais perguntas/comentários incluíram, dentre outras, algumas das perguntas indicadas por Liberali (2003), e foram utilizadas pela pesquisadora para questionar ou problematizar observações sobre a própria prática feitas pelos professores.

Os procedimentos de análise de dados focaram individualmente os *blogs* (e comentários a eles vinculados como *links*) produzidos por cada sujeito de pesquisa, com base nas características gerais apontadas por Liberali e Zyngier (2000: 16-18), a fim de identificar e agrupar trechos em que as diferentes formas de ação reflexiva se evidenciavam. O foco principal dessa análise recaiu sobre os textos dos *blogs* produzidos pelos sujeitos, porém outros instrumentos de coleta de dados (*e-mails*, entrevistas, observação de aulas e conversas informais) também foram usados para enriquecer a análise. Além de analisar as formas de ação uma a uma, foi observado se estas ocorreram em conjunto e a relação existente entre as ações para verificar a presença (ou não) da reflexão crítica no discurso dos sujeitos.

Também foi examinada a relação existente entre o processo de reflexão crítica dos sujeitos (desenvolvido por meio do exercício das quatro formas de ação reflexiva), e o uso da tecnologia, representada pelo *blog*, ferramenta digital de comunicação de modo assíncrono. Para dar conta desse aspecto, o foco de análise incidiu, prioritariamente, sobre as entrevistas, conversas informais e mensagens de *e-mail* entre a pesquisadora e os sujeitos, e, secundariamente, sobre a análise dos textos dos *blogs* (e comentários) produzidos pelos sujeitos.

## 8. A reflexão no *blog*

A fim de analisar as formas de ação reflexiva observadas nos *blogs* e comentários a eles associados, esta pesquisa baseou-se nos quadros teóricos oferecidos por Bartlett (1990), Freire (1970), Liberali (1999), Liberali e Zyngier (2000) e Smyth (1992), relativamente à ocorrência das quatro formas de ação reflexiva (**descrever, informar, confrontar, reconstruir**) passíveis de serem desenvolvidas pelos praticantes no discurso da reflexão crítica.

Foram encontradas, no discurso dos sujeitos, as formas de ação reflexiva: **descrever, informar, confrontar** e parcial reconstruir. Também foi observada a co-ocorrência das seguintes formas de ação reflexiva: **descrever e informar; descrever, informar e confrontar; descrever e (parcial) reconstruir**. Não foi observada a ocorrência conjunta das quatro formas de ação reflexiva, o que caracterizaria a reflexão crítica propriamente dita.

Conforme pontua Liberali (2003: 10), “a reflexão crítica é marcada pela descrição de ações, discussão das teorias que embasam essas ações, autocrítica e proposta de reconstrução da ação”, ou seja, pela presença do **descrever, informar, confrontar e reconstruir** no discurso do praticante. Portanto, não se pode dizer que ocorreu reflexão crítica propriamente dita, mas, apenas, passos iniciais em sua direção, evidenciados por meio da presença de índices/marcas das formas de ação reflexiva anteriormente discutidas neste trabalho.

Considera-se que a reflexão crítica não tenha sido atingida pelos sujeitos, principalmente em função de ser um processo lento e gradual de mudança, conforme indicado pelos estudos de Liberali (1999 e 2003) sobre o diário convencional. Esse processo gradual envolve o engajamento do praticante no aprendizado da construção lingüístico-discursiva da reflexão crítica, o que exige uma reestruturação na sua forma de pensar e interagir no/pelo discurso escrito, formatado no diário reflexivo — tarefa nada fácil, com a qual o professor em formação não está familiarizado.



Avalia-se que esse fato não invalide o trabalho colaborativo desenvolvido pelos participantes por meio da utilização do *blog* como ferramenta para a reflexão, uma vez que o exercício das formas de ação reflexiva, viabilizado pela escrita de diários *on-line* e dos comentários neles inseridos, ofereceu um contexto de ensino e aprendizagem, no qual foram dados os primeiros passos em direção à reflexão crítica, iniciando uma reflexão sobre a prática e na prática pedagógica (Bartlett, 1990).

Uma questão importante que se coloca é a da influência e/ou efeito dos comentários vinculados ao *blog* endereçados aos sujeitos pela pesquisadora no desenvolvimento das quatro formas de ação reflexiva conducentes à reflexão crítica. A inserção de questões/ perguntas direcionadoras e demais comentários pela pesquisadora como *links* aos registros efetuados no *blog* foi visto como um elemento útil e válido no processo de aprendizagem, o que confirma a hipótese inicialmente levantada nesta pesquisa de que o *blog*, dada a sua acessibilidade e praticidade como ferramenta digital, poderia promover com mais eficiência e eficácia a comunicação e interação entre os usuários/participantes, com vantagens para o processo de ensino e aprendizagem no contexto da formação de professores, processo este que, nesta pesquisa, centrou-se no desenvolvimento da reflexão crítica (Freire, 1970; Bartlett, 1990; Smyth, 1992) do professor de língua estrangeira em formação. Tal avaliação positiva sobre o *blog* pôde ser evidenciada nas entrevistas com os sujeitos, conforme se pode observar em um trecho da fala de uma das professoras (B), reproduzido abaixo:

É... favoreceu na medida que o professor [pesquisadora] fazia, faz uma pergunta... é... no caso uma segunda pessoa, no caso o professor percebe na sua aula e no seu discurso o que você não percebe, fica fora, você não percebe. Então ele te faz enxergar uma coisa que você não viu e pensar sobre aquilo, aquela atitude, aquela tarefa... aquela ação. (B, entrevista em 16/12/02)

Não obstante esse aspecto positivo levantado pelos sujeitos, em sua avaliação, o modo de participação exclusivamente por meio da interação pesquisadora-professoras à distância, via comunicação assíncrona por meio do *blog*, não teria sido suficiente para garantir a participação adequada dos sujeitos e a eficiência e eficácia do processo. Para as professoras foi fundamental associar, à interação através do *blog*, o contato face-a-face com a pesquisadora, viabilizado por meio da presença desta, como observadora, nas aulas das professoras, conforme atesta, por exemplo, a citação abaixo:

Nesse caso eu acho indispensável a presença porque por mais que a gente detalhe no *blog* como foi a aula, quais os objetivos, como os alunos se comportaram, falar sobre aprendizagem e tal, não é mesma coisa que a presença da pessoa pra tá anotando alguns aspectos. Eu acho que a presença é indispensável. Ficaria muito solto pro pesquisador [professor-orientador] ficar analisando os fatores, o contexto. (B, entrevista em 16/12/02)

## 9. Conclusão

No âmbito desta pesquisa colaborativa, a atividade de (re)escrita e (re)leitura dos *blogs*, associada à utilização de seu recurso dialogal, ofereceu aos sujeitos um contexto de aprendizagem que lhes possibilitou, pela primeira vez, o engajamento no processo de reflexão sobre a própria prática pedagógica, de modo interativo, sistemático e individualizado, processo por meio do qual as professoras em formação deram os primeiros passos em direção à reflexão crítica.

Conseqüentemente, tendo em vista o processo de reflexão crítica e o exercício das formas de ação reflexiva conducentes a esta, por meio do qual o professor em formação poderia adquirir a competência crítico-reflexiva necessária a sua formação docente, é possível dizer que a prática discursiva desenvolvida no *blog* influenciou significativamente na conscientização inicial (um primeiro *des-cobrir*) desse professor sobre

suas ações e sobre os princípios norteadores destas. Essa transformação inicial do professor, efetuada por meio do exercício da reflexão no *blog*, mostrou-se semelhante aos resultados obtidos em estudos que utilizaram o diário dialogado convencional, escrito sobre papel, para o desenvolvimento da reflexão crítica de educadores (cf. Liberali, 1999 e 2003).

Tendo em vista o que foi discutido, seguindo Libâneo (2001), seria pertinente afirmar que as novas tecnologias da comunicação e informação, entre as quais inclui-se o *blog*, têm muito a contribuir para a escola e para a formação (inicial e contínua) dos professores, pois educação e comunicação caminham juntas na reflexão pedagógica. Sendo assim, o importante é reconhecer que as práticas educativas supõem processos comunicativos (...) *intencionais*, visando alcançar objetivos de formação humana. Por outro lado, toda comunicação é educativa, conforme escreveu no início do século o educador norte-americano John Dewey, porque ela é o processo de compartilhamento da experiência comum e, com isso, não só proporciona aos indivíduos disposições emocionais e intelectuais como provê experiência mais ampla e variada. (Libâneo, 2001: 54)

Desse modo, seria válido concluir que o *blog*, dadas as características apontadas acima (acessibilidade, possibilidade de atualização, interatividade e flexibilidade), poderia ser incorporado ao leque de estratégias utilizadas na formação docente (conforme também apontado pelos sujeitos nas entrevistas), com vantagens. Seu uso, se aprimorado (e avaliado por meio de pesquisa futura) e conjugado a outras ferramentas tradicionalmente utilizadas na capacitação docente nos Cursos de Licenciatura em Letras (i. e. observação e planejamento de aulas, simulação de aulas, micro-ensino, prática de ensino supervisionada, entre outros) e/ou associado a outras ferramentas digitais (por exemplo, lista de discussão, *forum*, *chat*) poderia ser uma alternativa viável, de baixo custo, e voltada ao desenvolvimento da competência crítico-reflexiva do professor de língua estrangeira em formação.

Tal processo seria conduzido sob orientação docente, no contexto acadêmico, por meio da construção de diários dialogados/colaborativos em *blogs*, no contexto digital da Internet. Essa orientação envolveria, prioritariamente, a utilização do recurso dialogal pelo docente com o objetivo de procurar levar o (futuro) professor a “apropriar-se” do discurso da reflexão crítica, favorecendo, assim, uma mudança qualitativa na prática desse professor. Segundo Liberali (1999: 33), como a prática naturalizada da escrita nos meios acadêmicos é a escrita de resumos, resenhas, e dissertações, os educadores-aprendizes-diaristas têm grande dificuldade de elaborar uma reflexão que possibilite a coordenação da teoria formal e da prática numa tentativa de reflexão crítica. A introdução do uso do diário na vida acadêmica representa, pois, uma tentativa de, através de uma mudança discursiva, levar a uma mudança na prática reflexiva, e vice-versa.

Acredita-se que a adoção de tal prática no curso de licenciatura em Letras resultaria na priorização de ações pedagógicas voltadas à capacitação do (futuro) professor de língua estrangeira que, efetivamente, levassem em conta a visão emancipatória de educação e sócio-construtivista do conhecimento e do discurso expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), contribuindo, assim, para a transformação da prática docente e da escola.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAILEY, K. The Use of Diary Studies in Teacher Education Programs. In: RICHARDS, J. C., NUNAN, D. *Second language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, pp. 215-240.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. 9ª ed. São Paulo: Hucitec-Annablume, 2002.

- BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: RICHARDS, J. C., and NUNAN, D (eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, pp. 202-214.
- BLOOD, R. Weblogs: a history and perspective. *Rebecca's Pocket*, 2000. Disponível em <[http://rebeccablood.net/essays/weblog\\_history.html](http://rebeccablood.net/essays/weblog_history.html)>. Acesso em: 16 mar. 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais - Língua estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.
- BREDO, E., and FEINBERG, W. *Knowledge and values in social educational research*. Philadelphia: Temple University Press, 1982.
- DOLZ, J., and SCHNEUWLY, B. Genre et progression textuale en expression orale et écrite: elements aux textes argumentatifs. 1994. Mimeo.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- LIBÂNIO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LIBERALI, F. C. O Desenvolvimento Reflexivo do Professor. *The ESPcialist*, v. 17, n. 1, 1997, pp. 19-37.
- \_\_\_\_\_. O diário como ferramenta para a reflexão crítica. Tese de doutorado. São Paulo: PUC-SP, 1999. Mimeo.
- \_\_\_\_\_. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C. M. (no prelo) (org.). *A formação do professor como um profissional reflexivo*. São Paulo: EDUC, 2003.
- \_\_\_\_\_, e ZYNGIER, S. *Caderno de reflexões (para orientadores e monitores dos Cursos de Línguas Abertas à Comunidade)*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2000.

MAGALHÃES, M. C. C. Etnografia colaborativa e desenvolvimento de professor. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 23, 1994, pp. 71-78.

MAYADAS, A. F. *What is ALN?* Disponível em: <<http://www.aln.org/alnweb/aln.htm>>. Acesso em: 19 jul. 2002.

MORTENSEN, T., and WALKER, J. Blogging thoughts: personal publication as an online research tool *Intermedia*. Oslo, n. 3, 2002. Disponível em <<http://www.intermedia.uio.no/konferanser>>. Acesso em: 13 mar. 2003.

PORTER, P. A. et al. An ongoing dialogue: learning logs for teacher preparation. In: RICHARDS, J. C., and NUNAN, D. (eds.). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, pp. 227-240.

PRABHU, N. S. The dynamics of the language lesson. *TESOL Quarterly*, v. 26, n. 2, 1992, pp. 225-241.

SARTORI, J. P. *Blog*. Disponível em: <<http://www.sobresites.com/blog/introduc1.htm>>. Acesso em: 23 jul. 2002.

SCHÖN, D. A. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SMOLKA, A. L. B. Modos de inscrição das práticas cotidianas na memória coletiva e individual. In: ZACCUR, E. (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE: 2001, pp. 75-99.

SMYTH, J. Teachers' Work and the Politics of Reflection. *American Educational Research Journal*, v. 29, n. 2, 1992, pp. 269-300.

TAVARES, K. Discutindo a formação do professor on-line – de listas de habilidades docentes ao desenvolvimento da reflexão crítica. *Boletim informativo Educare Cursos Online*. Rio de Janeiro, n. 3, 2001. Disponível em: <<http://www.educarecursosonline.pro.br>>. Acesso em: 24 abr. 2002.

VAN LIER, L. Language Awareness, Contingency, and Interaction. *Aila Review*, v. 11, 1994, pp. 69-81.

VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry* 6.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WERTSCH, J. A, e SMOLKA, A. L. B. Continuando o diálogo: Vygotsky, Bakhtin e Lotman. In: DANIELS, H. *Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Trad. Fani A Tesseler. Campinas: Papirus, 1994, pp. 23-30.

ZEICHNER, K. M., and LISTON, D. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, 1987(a), pp. 23-46.

\_\_\_\_\_. Critical Pedagogy and Teacher Education. *Journal of Education*, v. 169, n. 3, 1987(b), pp. 117-37.





## **AS PERGUNTAS DO PROFESSOR E RESPOSTAS DE ALUNOS NO CONTEXTO TROCA DE E-MAILS COM FIM PEDAGÓGICO**

*Claudia Ferreira da FONSECA*

**Resumo:** *A Internet ou, mais especificamente, o e-mail, pode ser uma ferramenta útil no processo ensino-aprendizagem de línguas. Alunos e professores podem comunicar-se como keypals, promovendo o uso da língua inglesa num contexto diferente da sala de aula. Partindo dessa premissa, este trabalho tem por objetivo investigar a natureza das perguntas utilizadas pelo professor para promover a interação via e-mail, bem como fazer um breve exame de como os alunos reagiram a esta atividade.*

**Palavras-chave:** *e-mail, interação, perguntas e respostas*

### **1. Introdução**

A interação é um processo caracterizado por negociação, controle, compreensão ou não-compreensão, tendo como objetivo compartilhar conhecimento. Todo esse processo ocorre através do discurso, que tem como principal função refletir uma determinada situação social, bem como estabelecer as relações sociais entre os participantes.

Na sala de aula, existem regras de interação que precisam ser obedecidas, para que, dessa forma, os conflitos sejam resolvidos, os objetivos alcançados e o conhecimento construído. As principais regras sociais da sala de aula são marcadas pela assimetria e relação de poder entre o professor e o aluno. O discurso da sala de aula, apesar de apresentar certas situações de conflito, variações internas ou assumir diferentes formas, basicamente apresenta a seguinte estrutura: iniciação,

avaliação e resposta. É inevitável e óbvia uma posição de controle pelo professor. É ele o par mais competente que detém dois terços da fala na sala de aula, fazendo perguntas na maior parte do tempo. Tais perguntas podem apresentar diferentes funções sob diversas formas: checar se o aluno compreendeu o que disse, entender o que foi colocado pelo aprendiz, questões de disciplina, verificar se o aluno está prestando atenção, estimular o pensamento e ajudar a construir o conhecimento.

Partindo de uma nova modalidade de sala de aula, o contexto digital, onde professor e alunos podem interagir através da troca de e-mails, gostaria de investigar a natureza das questões utilizadas pelo professor para promover sua interação on-line com os aprendizes. Assim, coloco minha pergunta de pesquisa da seguinte forma: Quais os tipos e funções das perguntas do professor no contexto e-mail? Como os alunos reagem a este tipo de interação?

Assim, as questões específicas a serem investigadas são: Quais os principais tipos de perguntas feitas pelo professor e suas respectivas funções? Qual a visão dos alunos desse novo contexto de ensino-aprendizagem on-line? Como os aprendizes reagem às perguntas do professor via e-mail, ou seja, de que forma respondem às perguntas do professor?

## **2. As perguntas no contexto da aprendizagem de L2**

Segundo Long e Sato (1983), apesar de as perguntas de professores em sala de aula terem sido foco de muitas pesquisas nos últimos anos, não encontramos nenhuma, na literatura, que fosse relacionada ao ensino de segunda língua. Nas pesquisas existentes, diversas perspectivas foram adotadas. Na pesquisa educacional, por exemplo, tenta-se relacionar a forma e o nível de cognição das perguntas e o aprendizado. Sob uma perspectiva sociológica, as perguntas têm sido examinadas de duas formas: na conversa entre participantes de níveis sociais diferentes, onde o membro dominante mantém controle da

interação e no ritual natural das perguntas feitas pelo professor que visa checar o conhecimento do aluno, ao invés de buscar informações novas ou opiniões diferentes. Finalmente, os estudos etnográficos, que comparam os modelos de conversas das escolas com aqueles da comunidade ou de casa, ressaltam as especificidades do discurso questionador do professor, as quais explicam, inclusive, os motivos da aparente incapacidade da criança de responder, ou sua tendência a responder de forma inapropriada.

Tais estudos são de vital importância, pois oferecem insights relacionados à dinâmica da conversação em sala de aula em geral e, muitas vezes, sugerem questões de interesse para o ensino de L2.

Apesar de sua grande importância, Long e Sato (1983) revelam que não há estudos sobre as perguntas do professor nas salas de aula de L2. Pesquisas sobre o “falar estrangeiro”, que seria a forma pela qual os falantes nativos se dirigem aos não-nativos (cf. Freed, 1978 e Long, 1980/81), sugerem que as principais mudanças ocorridas nesse falar estariam relacionadas às diferentes funções das perguntas. Tais perguntas poderiam facilitar ou viabilizar a participação do falante não-nativo. Poderiam assinalar uma mudança de turno, tornar certos tópicos de discussão mais óbvios ou até induzir o falante não-nativo a falar, visto que, na maior parte das culturas, uma pergunta exige resposta. Além disso, certos tipos de perguntas, tais como aquelas que exigem sim/não como resposta ou aquelas que permitem uma escolha são mais fáceis para os falantes não-nativos.

Assim, as perguntas podem ajudar a tornar possível uma grande quantidade de input lingüístico além de oferecer maiores oportunidades de comunicação ao interlocutor não-nativo. Tal acesso ao input lingüístico bem como as oportunidades de se usar a língua-alvo com propósitos comunicativos são o mínimo exigido de qualquer sala de aula de L2 bem sucedida. Há evidência consistente de que a principal condição para que ocorra de fato uma conversação entre falantes nativos e não-nativos fora das salas de aula seria a modificação do discurso, não somente do

input lingüístico per si, mas da sua estrutura interacional, através de repetições, reformulação de frases, diversas formas de reparos no discurso e o questionamento.

Por isso, Long e Sato (1983) acreditam que a conversação entre falantes nativos e não-nativos dentro e/ou fora da sala de aula pode revelar semelhanças e diferenças em suas estruturas, das quais uma ou mais podem oferecer informações importantes para tornar a conversação entre professor e aluno uma experiência mais útil e produtiva para os aprendizes de L2. Assim, desenvolveram um estudo investigativo das formas e funções das perguntas realizadas por professores nas salas de aula de L2 para comparar os resultados encontrados com os padrões de conversação entre falantes nativos e não-nativos fora da sala de aula. Um segundo tópico de interesse também seria a relação das perguntas do professor com a questão do input lingüístico e com a interação com o falante não-nativo na sala de aula de L2.

Em seu trabalho, Long e Sato (1983) ressaltam, inicialmente, que o discurso da sala de aula é afetado por duas restrições. A primeira seria imposta pela própria sala de aula como o local onde é realizada a conversação, incluindo os padrões da fala associados com o papel do professor. A segunda seria a proficiência lingüística limitada do interlocutor. Pesquisas anteriores revelaram que há padrões típicos de feedback de professor de L2. No entanto, também há pesquisas que mostraram que tanto professores de L2 quanto falantes não-nativos em outros contextos modificam algumas características de seus discursos ao falarem com falantes não-nativos. De qualquer forma, o discurso do professor pode ser definido como um registro híbrido caracterizado por traços da “fala do professor” (Cazden, 1979) e “da fala estrangeira” (Ferguson, 1975). Long e Sato (1983) usaram uma taxionomia inicialmente formulada por Kearsley (1976), sendo a seguir modificada para se adequar melhor ao trabalho em questão. Assim, as perguntas formuladas pelos professores de L2 podem se classificar em sete categorias de acordo com suas formas e funções:

1. Perguntas com função de “eco”:

- Para checar compreensão: Ok? All right? Do you understand?
- Para resolver problemas de compreensão: What do you mean?
- Para confirmação de compreensão por parte do interlocutor: Did you say “he”?

2. Perguntas com função epistêmica:

- Referenciais: Fornecem informação contextual sobre situações, eventos, ações, relacionamentos e propriedades. São as chamadas “wh questions” em inglês, e têm o propósito de obter informações (como por exemplo, Why didn’t you do your homework?).
- Demonstrativas: Checam o conhecimento do aprendiz em relação a um determinado tópico. Nesse caso, o professor já sabe a resposta (por exemplo, What’s the opposite of “ up” in English?).
- Expressivas: Transmitem um certo “tom” além da própria informação em si (por exemplo: You are coming, aren’t you? It’s interesting the different pronunciations we have now, but isn’t it?).
- Retóricas: Não exige uma resposta do interlocutor, é formulada apenas para produzir um certo efeito no discurso (por exemplo, Why did I do that? Because...).

Finalmente, segundo os resultados do trabalho de pesquisa desenvolvido por Long e Sato (1983), foi possível perceber uma grande preferência, por parte dos professores, por perguntas demonstrativas em relação a perguntas referenciais. Assim, percebe-se que, ao contrário do que é recomendado por tantos autores de metodologias de ensino de L2, o uso comunicativo da língua alvo exerce um papel inferior nas atividades típicas de sala de aula. Perguntas como “Is the clock on the wall?” E “Are you a student?” ainda são muito comuns, especialmente para iniciantes. Os professores de L2 parecem ainda enfatizar a forma da língua ao invés do seu significado, prevalecendo a ênfase em seu uso “correto” ao invés de sua intenção comunicativa.

Além disso, foi constatado que a conversação entre falantes nativos e não-nativos dentro da sala de aula se difere consideravelmente da conversação de falantes nativos e não-nativos fora da sala de aula, mesmo que estes não-nativos apresentem baixa proficiência lingüística. De fato, baseado em tais evidências, a conversação entre falantes nativos e não-nativos durante a instrução de L2 é uma versão ainda muito distorcida daquela que ocorre no mundo real.

### 3. Metodologia de pesquisa

Na medida em que a questão proposta por este trabalho visa levantar os principais tipos e funções das perguntas formuladas pelo professor no contexto on-line, com foco no discurso eletrônico, o que também possibilitará revelar como os alunos reagem a essas perguntas, o melhor caminho a percorrer é analisar esse processo interacional, onde ambos negociam e constroem significados juntos.

Assim, devido ao caráter subjetivo do tema em questão, bem como à necessidade de se levar em consideração a perspectiva dos sujeitos envolvidos e o contexto onde se inserem, foram questionários, entrevistas, gravações e notas de campo que utilizei para ter acesso a esta perspectiva. De acordo com Erickson (1988), estas são as principais fontes de coletas de dados na pesquisa etnográfica, o que define minha pesquisa como sendo de base etnográfica.

Além dos e-mails trocados por professora e alunos, também optei pelo uso de questionários para levantar o perfil geral dos aprendizes e suas perspectivas em relação às tarefas desempenhadas. Foi-lhes dada a liberdade de se usar a L2 durante essa tarefa para facilitar a sua abordagem.

Finalmente, fiz gravações em áudio de entrevistas com os sujeitos, bem como algumas anotações para esclarecimentos de quaisquer ambigüidades dos dados encontrados nos questionários e/ou nos próprios e-mails.

Visto que o presente trabalho tem como foco o discurso escrito no contexto on-line, tive como principal instrumento de coleta de dados os próprios e-mails que enviei e recebi de meus alunos. É importante ressaltar que tais dados foram coletados antes da definição do tema desta pesquisa a fim de se evitar qualquer tipo de influência no curso dos eventos. O principal objetivo da troca de e-mails entre mim e meus alunos foi, primordialmente, o de nos conhecermos melhor, bem como o de descrever o que ocorre no nosso dia-a-dia e ao nosso redor.

#### **4. Contexto da Pesquisa**

Sendo professora de língua inglesa em diversos cursos livres no Rio de Janeiro há mais de oito anos, tenho percebido uma crescente desmotivação por parte dos aprendizes a escrever redações. Preocupam-se mais com a “forma” do que com o “conteúdo”, ou seja, percebem a redação apenas como uma atividade para checarem seus “erros”, sejam eles de natureza morfológica, lexical ou sintática, sem nenhuma intenção comunicativa, o que talvez seja um tanto desmotivador para eles.

Assim, em uma primeira pesquisa de natureza exploratória, tentei tornar essa prática mais comunicativa, ou seja, comecei a trocar e-mails em inglês com meus alunos de nível avançado. Obtive respostas muito positivas dos alunos nos próprios e-mails.

Muitos, principalmente os mais jovens, consideraram essa prática mais motivadora e natural.

Em seguida, desenvolvi um estudo introspectivo das estratégias de comunicação utilizadas pelos aprendizes de nível básico ao se comunicarem com o professor por e-mail. Através dos dados obtidos, foi possível concluir que o e-mail, por ser um instrumento que pode ser usado tanto para situações pedagógicas como não-pedagógicas, pode colaborar no desenvolvimento das estratégias de comunicação dos alunos, tornando o aprendizado de línguas uma prática mais comunicativa e próxima do mundo real.

Para o presente trabalho, dei continuidade ao estudo da natureza comunicativa do e-mail e do modo como pode auxiliar no aprendizado de inglês como língua estrangeira. Dessa forma, observei minha própria prática de troca de e-mails com meus alunos e analisei as formas e funções das perguntas de que faço uso, bem como a reação dos meus alunos.

Para tanto optei por analisar os e-mails de aprendizes adultos de nível intermediário por este grupo estar familiarizado com o computador e com a troca de e-mails. Decidi selecionar duas informantes que demonstraram maior afinidade com o computador e que demonstraram gostar de escrever em inglês, para poder analisar o processo interacional dessas aprendizes com o professor via discurso eletrônico. Dessa forma, entrei em contato com meus dois sujeitos a fim de solicitar sua permissão para utilizar sua produção em minha pesquisa, com o que concordaram de imediato.

### **5. Os sujeitos da pesquisa**

Para melhor conhecer os sujeitos da pesquisa, submeti-os a um questionário, cujas respostas permitiram traçar os perfis abaixo. Os sujeitos da pesquisa serão referidos como C e P para preservar sua identidade.

C é analista de sistemas, ou seja, trabalha com computador. Está no nível intermediário e estuda inglês há cinco anos. Gosta de escrever em inglês principalmente para memorização e consulta dicionários para auxiliá-la enquanto está redigindo. Acredita que a troca de e-mails pode ser uma forma de se desenvolver a fluência escrita em inglês.

P é universitária, estuda inglês há três anos e, no momento, cursa o nível intermediário juntamente com C. Adora escrever em inglês e afirma que isto pode ampliar seus conhecimentos da língua. Acredita que a prática da leitura, bem como a da escrita, pode ajudá-la a melhorar sua fluência escrita. Também recorre a atividades extra-escolares tais como leitura de livros, revistas e jornais, assistir a filmes e ouvir músicas.



### 5.1 – Os sujeitos da pesquisa e seu uso prévio de meios eletrônicos

Como base para o desenvolvimento da pesquisa, procurei o levantar e analisar o comportamento do aprendiz on-line, seus interesses, atitudes e motivação em relação ao computador, e mais especificamente à troca de e-mails com o professor. A fim de obter tais informações apliquei um segundo questionário, cujas respostas serviram de base para a análise que se segue.

C, talvez por ser analista de sistemas, gosta muito de computador. Afirma que é capaz de se organizar melhor através dele. Usa o computador e a Internet para os mais diversos fins, não só para o trabalho, mas para se divertir com jogos, falar com amigos etc. Também usa o e-mail diariamente, exceto nos finais de semana. Refere-se a muitas vantagens do e-mail, tais como ter um histórico das correspondências de forma organizada, e fala da praticidade de se poder corrigir e organizar as idéias do texto que se pretende enviar.

P, por outro lado, demonstra certa resistência em relação ao computador. Por não gostar desta mídia, só usa o computador e a Internet para trabalhos/pesquisas da faculdade ou para acessar o e-mail. P reafirma, na entrevista, que não gosta de computador e só usa para o estudo.

## **6. As perguntas da professora e as respostas das alunas na troca de e-mails**

Usei a troca de emails com minhas alunas para nos conhecermos melhor e falarmos sobre o que acontecia no momento, tais como datas festivas e atualidades.

Também foi meu objetivo tornar o desenvolvimento da fluência escrita uma experiência mais comunicativa e, por isso, mais motivadora. Desta forma, sempre pretendi fazer perguntas genuínas, ou seja, sobre assuntos que não dominava. No entanto, pensei que meus alunos também me fariam perguntas, o que, na verdade, quase não aconteceu.

Creio que o motivo tenha sido pelo fato de que, apesar de se tratar de e-mails, o contexto ainda é de ensino/aprendizagem, o que faz com que, o aluno espere que o professor exerça o papel de questionador/instigador.

No primeiro e-mail da professora para as alunas, as perguntas foram em relação ao Natal, Ano Novo, ao amigo estrangeiro da professora.

A primeira pergunta é um cumprimento: “How are things?” típico de quando se começa uma carta ou um e-mail informal. No entanto, todas as outras têm um valor referencial ou seja, tem o objetivo de adquirir informações da aluna. A maioria delas são as perguntas chamadas de “wh-questions”: “How was Christmas, What did you do?

What are your plans for New Year’s? Where do you think I should take him?”

Tais perguntas, além da função de obter informação, também parecem ter a função de estimular seu pensamento para que sejam, assim, capazes de redigir um texto que será seu e-mail resposta. Isto pode ser confirmado pelo e-mail resposta de P, que é formado praticamente de respostas às perguntas da professora. A aluna só faz perguntas no “P.S.” e, mesmo assim, sobre a prova e fora do corpo do e-mail.

Além disso, é possível perceber que o e-mail resposta da aluna P serve de base para o próximo e-mail da professora e suas respectivas perguntas. A professora novamente cumprimenta a aluna com a pergunta “How are things?” e depois pergunta sobre Angra, pois a aluna havia dito no e-mail anterior que passaria o Ano Novo lá:

“How was Angra? What did you do there?” Assim, a professora novamente faz uso de perguntas referenciais para adquirir nova informação e estimular o pensamento da aluna de forma que ela seja capaz de redigir um novo e-mail resposta.

Além de perguntas referenciais, a professora faz uso de perguntas com função de eco ou seja, perguntas para resolver problemas de

compreensão: “I didn’t understand why you like Christmas so much... is that because you don’t worry about food or because there isn’t much junk food over this period?” Aparentemente, a função da pergunta é apenas checar uma dúvida, porém ela também estimula a aluna a escrever novamente sobre o mesmo assunto de uma forma mais clara, o que pode fazer com que esta desenvolva suas estratégias de comunicação. Além disso, tais perguntas enfatizam o aspecto comunicativo da interação que é a negociação do significado.

A aluna C, apesar de responder ao e-mail baseando-se nas perguntas da professora, também adiciona muitas informações novas e independentes das perguntas da professora: Diz estar trabalhando muito e fala sobre sua profissão. Além disso faz uso de perguntas expressivas tais como: “the typical food in this time is so good isn’t it?” e “Copacabana will be very full these days won’t it?” Assim, o e-mail confirma o que a aluna disse na entrevista, ou seja, que só não perguntava mais por falta de tempo para formular as perguntas mas não via problema algum nisso.

Da mesma forma que ocorreu na interação com P, a professora também faz uso de informações do e-mail resposta da aluna C para formular novas perguntas. A partir desse segundo e-mail, as perguntas começam a ser mais particularizadas: (1) You said Christmas is an important date for you. Are you religious? Catholic? E também: (2) You said you work with “education system”. What do you mean? (3) Can you talk a bit more about your work? Assim, tais perguntas referenciam como a primeira e a terceira, bem como a segunda com função de checar a compreensão, servem de base para o e-mail resposta da aluna. É importante ressaltar que a aluna C, no seu segundo e-mail resposta, novamente faz uma pergunta, dessa vez com função de eco, em relação à própria estrutura da L2 pois não conseguiu entender: “Can you explain better this topic:

‘What have you been up to....?’” Tal pergunta é um exemplo da interação típica entre professor e aprendiz de língua, principalmente por a aluna ter usado o termo “explain” que trata exatamente da função do professor: explicar o tópico em questão.

### **7. A visão das alunas sobre a atividade “troca de e-mails com a professora”**

A aluna C expressou uma visão positiva da interação professor-aluno via e-mail.

Ressaltou a praticidade de poder responder ao e-mail do professor enquanto está no trabalho. Por outro lado, assumiu sua preocupação de escrever de forma “correta”, pois está se comunicando com seu professor, o que reflete o fato de que, apesar de se tratar do contexto e-mail, a realidade ainda é “sala de aula”, ou seja, a relação assimétrica de poder professor/aluno parece se manter.

Ao discutir os procedimentos que usa para ler o e-mail, C afirma que, primeiramente, faz uma leitura rápida para entender a idéia geral e, a seguir, lê o texto por partes para, assim, poder responder. Creio, então, que, nesse momento, as perguntas do professor entram em ação, abrindo caminho para que o aluno dê “uma resposta”. C afirma que, quando não entende algo que o professor diz, recorre a um dicionário on-line ou ao próprio professor.

A aluna C enumera, ainda, as vantagens da troca de e-mails com o professor, afirmando que escrever e-mails enriquece o vocabulário pois, às vezes, é necessário buscar certas palavras que ainda não domina para expressar o que deseja. Relata, também, que esta atividade lhe ajuda a organizar as idéias, pois lhe dá uma oportunidade de praticar a língua. Afirma que são as perguntas do professor que fazem com que desenvolva o seu texto do e-mail resposta. O fato de limitar-se a responder é devido à falta de tempo, pois precisaria concentrar-se mais para estruturar suas idéias e fazer perguntas. Estas afirmações fazem possível perceber as perguntas do professor como essenciais na interação via e-mail.

A aluna P diz que a maior vantagem de se corresponder com o professor por e-mail lhe parece ser a velocidade da troca de informação. Deixa clara, também, a importância das perguntas do professor, visto

que parte do procedimento que usa para a leitura e posterior execução do e-mail é “responder as perguntas conforme elas aparecem” e “estruturar suas respostas em inglês”. No entanto, não faz nenhum tipo de pergunta ao professor: caso tenha dúvidas recorre ao dicionário ou aos amigos.

Esta aluna (P), no entanto, acredita que o e-mail pode auxiliar as pessoas que têm um comportamento mais tímido na sala de aula a se expressarem mais frequentemente em inglês. Diz ser, ela mesma, um exemplo desta situação, ressaltando que a troca de e-mails a ajudou nesse sentido. Também afirma que a principal diferença de se comunicar com o professor e outra pessoa por e-mail seria a maior preocupação em seguir o que está sendo pedido pelo professor. Vejo, neste caso, que a aluna parece apresentar certa preocupação em fazer o que o professor quer, o que, na maioria das vezes, está sob a forma de perguntas. Talvez, por este motivo, tenha dito, no questionário, que “vai respondendo as perguntas conforme elas aparecem”, seguindo, assim, o que o professor pede.

### **8. Considerações Finais:**

Partindo de uma perspectiva sócio-interacionista do discurso e da interação de sala de aula, as perguntas do e-mail do professor são relevantes na medida que são, em sua grande maioria, “referenciais” (cf. Long e Sato, 1983), isto é, têm o propósito de obter informações e estimular o pensamento do aluno para que este seja capaz de redigir seu e-mail resposta. Por sua vez, tal resposta será base para a criação de novas perguntas pelo professor em um novo e-mail, que poderão ser novamente “referenciais ou de checagem de compreensão ou simplesmente retóricas”, tornando, assim, possível a interação entre os sujeitos.

É importante ressaltar que a aluna P apresenta uma atitude mais passiva, apenas seguindo o que o professor pede e respondendo as

perguntas conforme aparecem. Isto parece refletir a assimetria de poder da sala de aula, onde o professor é aquele que detém a posição de controlador e questionador.

Em contraste, C parece não ter problemas em relação a fazer perguntas ao professor. Diz não perguntar mais por falta de tempo para pensar, criar e estruturar novas perguntas. Mesmo assim, apresenta um comportamento mais questionador que P, além de adicionar novas informações nos seus e-mails.

De qualquer forma, acredito que, apesar de o discurso dos e-mails ter apresentado características próprias do contexto ensino/aprendizagem, tais como o professor como o maior questionador e a aprendiz que questiona sobre a própria L2, tal processo é, de certa forma, ainda próximo do mundo real, visto que há troca de informações e uso de perguntas genuínas que visam mais o conteúdo do que a forma, estimulando, muitas vezes, o desenvolvimento das estratégias de comunicação. Além disso, tais perguntas têm relação com a realidade do aprendiz, com o momento e o espaço onde vive. Vejo, assim, o e-mail como um dos possíveis meios de se tornar o processo ensino/aprendizagem de inglês L2 uma prática mais comunicativa.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BORG, S. Writing up qualitative research. *Research News IATEFL*. Vol. 10. pp.1-8.

CAZDEN, C. Language in Education: Variation in the teacher-talk register. In: J. Atlati & R. Tucker (Eds), *Language in Public Life*. Washington D. C.: Georgetown University Press, 1979, pp.144-162.

CHAUDRON, C. *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

ERICKSON, F. *Ethnographic Research in Sociolinguistics*. Berlin/New York: Walter De Gruyter, 1988, pp. 1081-1095.

- FERGUNSON, C. A. Towards a characterization of English foreigner talk. *Anthropological Linguistics*. Vol. 17, 1975, pp. 1-14.
- FREED, B. F. Foreigner talk: A study of speech adjustments made by native speakers of English in conversation with non native speakers. Doctoral dissertation, University of Pennsylvania, 1978.
- HOLMES, J. Research and the Post Modern Condition. *Linguística Aplicada*. PUC. S. Paulo, 1992.
- KEARSLEY, G. P. Questions and question-asking in verbal discourse: A cross disciplinary review. *Journal of Psycholinguistic Research*, (5),4, 1976, pp. 355-375.
- LONG, M. H. Questions in foreigner talk discourse. *Language Learning*, (31) 1, 1981, pp. 135-157.
- LONG, M. H. Input, interaction, and second language acquisition. Ph.D. dissertation. University of California, Los Angeles, 1980.
- LONG, M., SATO, C. Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teacher questions: In: SELINGER, H., LONG, M. (eds.) *Classroom oriented research in second language acquisition and use*. Cambridge, Mass: Newbury House, 1983.
- MERCER, N. (1995) *The Guided Construction of Knowledge*. Clevedon: Multilingual Matters.
- MOITA LOPES, L. P. (1996). *Oficina de Linguística Aplicada: A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino e Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Van LIER, L. (1988). *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

**160 . Cadernos de Letras**



## **ICONICIDADE FONÉTICA: UM ESTUDO EMPÍRICO**

*Olívia FIALHO*

**Resumo:** *A iconicidade fonética não é uma preocupação recente. Desde o tempo de Platão, uma forte intuição sugerindo haver relação entre som e significado vem motivando discussões sobre o assunto. Grosso modo, duas posições polarizam as discussões. De um lado, o naturalismo entende que som e significado estão intrinsecamente relacionados. Por outro lado, o convencionalismo postula que tal conexão é essencialmente arbitrária. Neste trabalho, algumas observações e experimentos na área são revistos, assim como seus argumentos a favor ou contra a presença de simbolismo fonético. Os estudos aqui discutidos mostram que ainda não há consenso sobre os resultados. O presente trabalho pretende contribuir para este debate apresentando um novo método para a verificação empírica da questão fonética. 100 participantes divididos em 3 grupos distintos (crianças, adolescentes e adultos) fazem parte do experimento. Estes grupos respondem a um questionário que tem como objetivo verificar se há diferença entre os grupos no que concerne a atribuição de som a certas emoções. Os resultados apontam para uma tendência nessa direção.*

**Palavras-chave:** *iconicidade fonética; simbolismo fonético; estudo empírico; discurso literário*

### **1. Introdução**

A noção de Saussure de que a relação entre som e significado é arbitrária ainda encontra ampla aceitação na lingüística. A palavra inglesa

“horse”, a alemã “Pferd” e a portuguesa “cavalo”, por exemplo, diferem quanto ao som, mas se referem a um mesmo conceito. Ao contrário, a noção da iconicidade fonética é a de que o som expressa significado. Entre os dois extremos, Sócrates, em *Cratylus*, afirma que “quando queremos nos comunicar, seja por meio da voz, língua ou boca, a expressão é simplesmente a imitação de nossos desejos”<sup>1</sup> (Platão, versão publicada em 1892: 253). Pope, em sua obra *Essay on Criticism*, discute que “o som deve ser um eco dos sentidos”<sup>2</sup> (em Abrams, 1979: 2002) e Gombrich (1960) acrescenta que deve ser um eco, mas não um transmissor<sup>3</sup>. Muitos estudos empíricos foram desenvolvidos a partir deste debate entre dois pólos tão distintos.

Há uma longa tradição de discussão para determinar se as relações entre sons e significados realmente existem ou não. A hipótese comum do simbolismo fonético é a de que essa relação é universal já que ao mesmo som pode-se associar o mesmo significado até mesmo em línguas historicamente diferentes. Portanto, cabe-se estabelecer até que ponto tais hipóteses se confirmam.

Uma das primeiras tentativas de investigação nesse sentido foram os experimentos com sílabas sem sentido criadas a partir do modelo consoante-vogal-consoante. Sapir (1929) e Newman (1933), por exemplo, compararam sílabas como MAL e MEL; MEL e MIL de acordo com o tamanho ou brilho. Sapir descobriu que havia uma tendência dos participantes em considerar a referência maior quanto mais próxima da vogal “a” da escala. Assim, a sílaba MAL soaria maior do que a MIL. Newman, analisando mais tarde as conclusões de Sapir, defende que há relações sistemáticas entre julgamentos de tamanho e fatores como a posição da língua durante a pronúncia de vogais.

Por outro lado, Bentley e Varon (1933), trabalhando também com sílabas sem sentido, concluíram não haver relação entre magnitude e

---

<sup>1</sup> “When we want to express ourselves, either with the voice, or tongue, or mouth, the expression is simply the imitation of what we want to express”

<sup>2</sup> “The sound must seem an echo to the sense”

<sup>3</sup> “an eco, not a carrier”

sílabas sem sentido. Deste modo, os autores argumentaram que os experimentos de Sapir e Newman não poderiam ser uma justificativa para se falar em valor “simbólico” de sílabas sem sentido.

A problemática se intensifica quando alguns outros experimentos indicam haver relação entre som e significado em línguas distintas. Taylor & Taylor (1962), por exemplo, também se utilizaram de técnica analítica para investigar o simbolismo fonético em quatro dimensões: tamanho, movimento, prazer e calor. Os participantes eram monolíngües em quatro línguas que não se relacionam: inglês, japonês, coreano e tAMIL. Os autores concluíram que os participantes associavam certos sons a certos significados, mas o mesmo som era associado a diferentes significados em línguas diferentes.

De acordo com Miall & Kuiken (2001), o problema da maioria desses estudos é que eles vêm abordando o tema de forma atomística e descontextualizada ou utilizando apenas sílabas sem sentido. Acrescentam que muito poucos desses estudos se basearam em evidência empírica com leitores reais. Os estudos permanecem em nível intuitivo. Wiseman & van Peer (2000) discutem que a idéia de que o som pode expressar significado ainda continua improvável. Para que tornemos tal problemática mais tangível é preciso estudarmos como leitores reais reagem. Em seu estudo, os autores chegaram a sistematizações e provaram a correspondência entre determinados sons e os sentimentos de tristeza e alegria. Pretende-se aqui verificar se o mesmo ocorre com leitores brasileiros, mas utilizando-se um método distinto.

## **2. Metodologia**

### **2.1. Hipóteses**

Wiseman & van Peer (2000) conduziram um experimento com leitores em que os participantes deveriam responder a uma escala de acordo com a adequação de um número de vogais e consoantes previamente estabelecidas para expressar sentimentos de alegria e

tristeza. Os autores observaram que o sentimento de tristeza está associado aos sons das vogais “a”, “o” e “u” e aos sons das consoantes nasais “m” e “n”, enquanto que os sons das vogais “i” e “e” e das consoantes oclusivas “b”, “p” e “d” são mais apropriados para expressar alegria. Com base nas conclusões deste estudo, as hipóteses aqui testadas foram delineadas:

H1: Sons das vogais “a”, “o” e “u” são apropriados para expressar sentimentos negativos.

H2: Sons das vogais “i” e “e” são apropriados para expressar sentimentos positivos.

H3: Sons das consoantes “m” e “n” são apropriados para expressar sentimentos negativos.

H4: Sons das consoantes “p”, “b” e “d” são apropriados para expressar sentimentos positivos.

## 2.2. Participantes

Três grupos distintos fizeram parte do experimento. O primeiro, denominado *grupo das crianças*, foi constituído por vinte crianças ainda não-alfabetizadas de duas creches diferentes com idade entre três e cinco anos. O segundo, o *grupo dos adolescentes*, foi composto por quarenta adolescentes, alunos da 5ª série do Ensino Fundamental de uma escola pública, com idade entre onze e doze anos. O terceiro, o *grupo dos adultos*, se constituiu de quarenta estudantes universitários de uma faculdade particular pertencentes a cursos da área de ciências exatas, com idade entre dezoito e trinta e um anos.

## 2.3. Materiais

### 2.3.1. Grupo das crianças

Um coelho de pelúcia e uma aranha de borracha foram utilizadas. Os animais eram mostrados às crianças e elas deveriam nomeá-los de

acordo com o seu sentimento em relação a eles. Foram realizadas entrevistas individuais gravadas em áudio. Cuidou-se para trocar a ordem dos animais a serem mostrados para que essa não fosse uma variável de influência.

### 2.3.2. Grupos de adolescentes e adultos

Dois tipos de questionário foram utilizados. Em ambos, os participantes deveriam informar alguns dados pessoais (sexo, idade e grau de escolaridade). Somente as instruções eram distintas para adolescentes e adultos. A eles fora dito que o Jardim Zoológico do Rio de Janeiro estava fazendo uma campanha para dar nome a alguns de seus animais e pedido que eles inventassem um nome cujo som representasse o que eles sentiam por uma aranha peluda e venenosa, um elefante gordo e pesado, uma girafa muito alta e um coelho branco e peludo. O interesse do estudo estava centrado apenas em suas respostas em relação ao coelho e à aranha. Além de dar nome aos animais, os participantes deveriam colocá-los em ordem de preferência (vide Anexos 2 e 3).

### 2.4. Procedimentos

Diferentemente do estudo de Wiseman & van Peer (2000), nenhuma consoante ou vogal foi previamente dada aos participantes. No presente estudo, eles tiveram livre escolha dentro do código lingüístico para nomear um coelho e uma aranha de acordo com seus sentimentos em relação aos animais.

O critério utilizado para a escolha dos sons a serem analisados foi o da sílaba tônica de cada nome criado. Utilizaram-se as tabela de descrição fonética de Mattoso Câmara (1999: 41) para vogais em sílaba tônica e do alfabeto internacional de fonética (revisado em 1993, atualizado em 1996) para consoantes. Antecipou-se que o coelho seria melhor apropriado para expressar sentimentos positivos e que a aranha seria melhor apropriada para expressar sentimentos negativos.

### 2.5. Critérios para análise

Os dados obtidos foram submetidos a tratamento estatístico utilizando-se o programa SPSS para Windows, versão 11. Como os dados eram nominais, optou-se por utilizar um teste não-paramétrico, o Qui-Quadrado. Este é um teste de aderência, que permite observar, neste caso, se existe ou não preferência de escolha por determinado som para expressar sentimentos positivos ou negativos. No entanto, alguns critérios devem ser satisfeitos e serão discutidos a seguir. Apresentaremos, então, alguns problemas com os dados e as soluções apresentadas:

#### Problema 1:

O primeiro critério é o da independência dos dados, ou seja, cada sujeito só pode contribuir uma vez para a célula. No caso de nossa amostra, a criança 1, por exemplo, disse gostar do coelho e da aranha. Nesse caso, ela contribui duas vezes para a categoria gosta. Isso não pode ocorrer.

#### Solução 1:

A fim de resolver o problema e submeter os dados ao teste Qui-Quadrado, um levantamento de frequência para verificar qual o animal “mais gostado” foi feito. O coelho obteve média mais alta. Para apurar as vogais e consoantes para expressar o sentimento de gostar foram escolhidos apenas os dados do coelho quando os sujeitos diziam gostar do coelho e da aranha quando os participantes diziam não gostar da aranha.

#### Problema 2:

A amostra ficou menor, o que acarretou outro problema: o grupo das crianças teve 20% das células com frequência esperada menor do que 5. Isso não pode ocorrer, já que compromete a segurança do teste.

#### Solução 2:

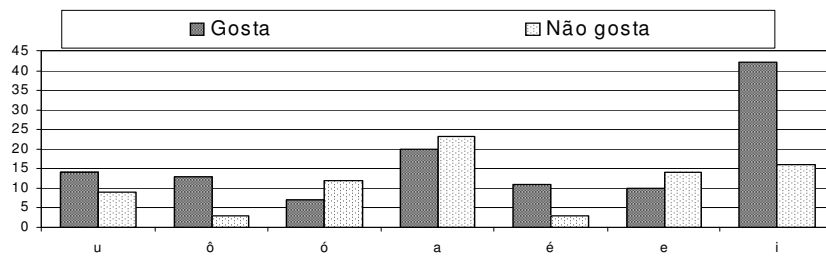
Somente os grupos de adolescentes e adultos foram estudados.

### 3. Resultados

#### 3.1. Descrição dos dados

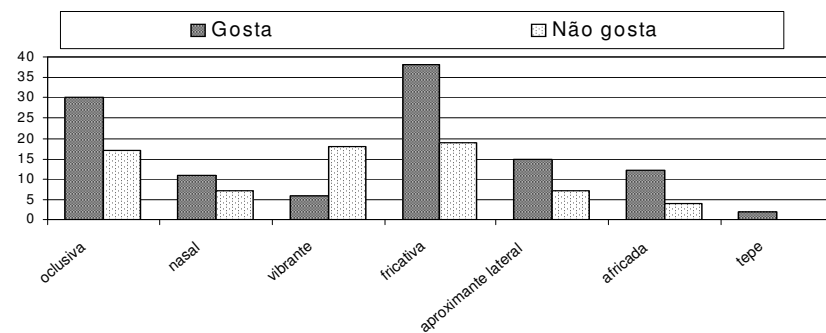
Uma vez resolvidos os problemas encontrados e adotados critérios claros para a análise, os dados foram computados e observados, chegando-se aos seguintes quadros:

Gráfico 1 – Vogais



Este gráfico descreve os tipos de vogal escolhidos por todos os participantes para expressar os sentimentos gostar e não-gostar. Aqui, a descrição dos dados parece demonstrar que há preferência pela vogal “i” para expressar o sentimento gostar. Parece não haver preferência por determinado tipo de vogal para expressar o sentimento não-gostar. No entanto, não se pode obter conclusões, já que os dados ainda não foram submetidos a tratamento estatístico. O Gráfico 2 a seguir descreve o número de escolhas por cada tipo de consoante referente a todos os participantes para expressar os sentimentos gostar e não-gostar.

Gráfico 2 – Consoantes



Apesar de ainda não se poder obter conclusões com confiabilidade estatística, o gráfico parece demonstrar preferência por consoantes oclusivas e fricativas para expressar o sentimento gostar. A princípio, parece difícil comentar a preferência por algum tipo de consoante para expressar o sentimento não-gostar.

### 3.2. Tratamento estatístico

Serão apresentados a seguir apenas as análises referentes aos grupos de adolescentes e adultos, conforme discutido anteriormente. O valor de  $p$  está no nível convencional de 0,05. Valores de  $p$  entre 0,05 e 0,10 foram considerados uma tendência.

Na Tabela 1 abaixo, encontram-se os dados referentes ao animal que o grupo de adolescentes mais gosta, o coelho:

Tabela 1 – adolescentes / coelho

	TIPO DE VOGAL	TIPO DE CONSOANTE
QUI-QUADRADO (a,b)	22,650	25,000
GL	6	4
SIG.	,001	,000

a. 0 célula(,0%) tem frequência esperada menor que 5. A frequência esperada mínima para cada célula é de 5,7  
b. 0 célula(,0%) tem frequência esperada menor que 5. A frequência esperada mínima para cada célula é 8,0.

A Tabela 1 mostra que a diferença entre as vogais e consoantes escolhidas para expressar o sentimento de gostar é estatisticamente significativa. A seguir, os dados se referem ao animal que o grupo de adultos prefere – também o coelho:

Tabela 2 – adultos / coelho

	TIPO DE VOGAL	TIPO DE CONSOANTE
QUI-QUADRADO (a,b)	15,026	12,842
GL	6	6
SIG.	,020	,046

a. 0 células (,0%) têm frequência esperada menor que 5. A frequência esperada mínima para cada célula é de 5,6.  
b. 0 células (,0%) têm frequência esperada menor que 5. A frequência esperada mínima para cada célula é de 5,4.



Aqui, somente a diferença entre as consoantes é estatisticamente significativa. Na Tabela 3 abaixo, encontram-se os dados referentes à reação dos adolescentes ao aracnídeo (animal que não gostam):

Tabela 3 – adolescentes / aranha

	TIPO DE VOGAL	TIPO DE CONSOANTE
QUI-QUADRADO (a,b)	8,400	6,235
GL	6	5
SIG.	,210	,284

a. 0 células (,0%) têm frequência esperada menor que 5. A frequência esperada mínima para cada célula é 5,0.  
b. 0 células (,0%) têm frequência esperada menor que 5. A frequência esperada mínima para cada célula é 5,7.

As diferenças entre as vogais e consoantes escolhidas não são estatisticamente significativas. Já a reação dos adultos com relação à aranha (animal que não gostam) encontra-se registrada nos dados da Tabela 4 abaixo:

Tabela 4 – adultos / aranha

	TIPO DE VOGAL	TIPO DE CONSOANTE
QUI-QUADRADO (a,b)	11,600	10,931
GL	6	5
SIG.	,072	,053

a. 0 células (,0%) têm frequência esperada menor que 5. A frequência esperada mínima para cada célula é 5,0.  
b. 0 células (,0%) têm frequência esperada menor que 5. A frequência esperada mínima para cada célula é 4,8.

Neste caso, a diferença entre as vogais escolhidas não é estatisticamente significativa. Pode-se afirmar apenas que há uma tendência para que haja diferença entre as consoantes.

#### 4. Conclusão

Com base nos resultados descritos acima, pode-se afirmar que a primeira e a terceira hipóteses formuladas nesse estudo - de que os sons das vogais “a”, “o” e “u” e das consoantes “p”, “b” e “d” são apropriados para expressar sentimentos negativos - foram rejeitadas, já

que não se conseguiu chegar a resultados conclusivos em relação a sons que representam sentimentos negativos na amostra brasileira aqui analisada.

No que diz respeito a sentimentos positivos, o som da vogal “i” parece atravessar idades e fronteiras, sendo bastante apropriada para expressão deste sentimento, assim como as consoantes oclusivas. Esses resultados confirmam a segunda e quarta hipóteses. Da mesma forma, o estudo mostrou que as consoantes fricativas indicam ser apropriadas para a expressão deste sentimento. É interessante observar a preferência pela forma do diminutivo para expressar tais sentimentos.

Dada a independência de escolha dentro do código lingüístico, notou-se que os adultos optaram por uma gama maior de vogais e consoantes. Entre os sete tipos de consoantes, os adultos optaram por todas, ao passo que as crianças, por exemplo, tiveram suas escolhas limitadas a cinco tipos de consoantes. Quanto às vogais, os adultos também preencheram todas as escolhas e as crianças optaram por seis entre as sete opções de sons.

## 5. Encaminhamentos

Acredita-se que um aumento da amostra do grupo de crianças possibilitará o tratamento estatístico deste grupo. Além disso, um maior foco apenas nas consoantes poderá ser, também, bastante revelador. A continuidade desses estudos certamente virá a fortalecer a abordagem empírica que vem sendo dada aos estudos de iconicidade fonética e, desta forma, fundamentar argumentos sobre a relação entre som e significado e suas implicações culturais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTLEY, M. & VARON, E. J., An accessory study of phonetic symbolism. In *American Journal of Psychology* 45, pp. 76-86, 1933.

- GOMBRICH, E. *Art and Illusion*. NY: Pantheon, 1960; 2002.
- NEWMAN, S. S. Further experiments in phonetic symbolism. In *American Journal of Psychology* 45, 1933. pp. 53-75.
- MATTOSO, J. C. Jr. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 29ª Edição RJ: Vozes, 1999.
- MIALL, D. & KUIKEN, D. Sounds of contrast: an empirical approach to phonemic iconicity. In *Poetics* 29, 2001. pp 25-70.
- PLATÃO. Cratylus (Trad. B. Jowett). In: HAMILTON, E. & CAIRNS, H. (orgs.), *The collected dialogues of Plato, including the letters*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1892. pp. 421-474.
- POPE, A. Essay on Criticism. In ABRAMS, M.H. et alii (eds) *The Norton Anthology of English Literature*. 4<sup>th</sup> NY ed. W.W. Norton & Co, 1979.
- SAUSSURE, F. *Cours de linguistique general*. Lausanne, Paris: Librairie Payot, 1916.
- SAPIR, E. A study in phonetic symbolism. In *Journal of Experimental Psychology* 12, 1929. pp. 225-239.
- SILVA, T.C. *Fonética e Fonologia do Português*. SP: Editora Contexto, 1999.
- TAYLOR, I.K. & TAYLOR, M.M. Phonetic symbolism in four unrelated languages. In *Canadian Journal of Psychology* 16, 1962. pp. 344-356.
- WISEMAN, M. & VAN PEER, W. The sound of meaning: an empirical study. Trabalho apresentado no Congresso IGEL, Toronto, 2000.
- ZYNGIER, S.; CORREA, J. & WISEMAN, M. Sound, Meaning and Context: na empirical study. In: ZYNGIER, S. (org.) et alii *Pontes e Transgressões – Estudos Empíricos de Processos Culturais*. Faculdade de Letras da UFRJ, Rio de Janeiro, 2003.

## Anexo 1

### Questionário - adolescentes

Esse questionário vai ser usado para uma pesquisa. Não se preocupe porque não vamos passar suas respostas para ninguém. Precisamos das respostas de várias pessoas para fazer um levantamento e depois publicar esse levantamento em trabalhos e relatórios científicos.

Esperamos que você goste de responder a esse questionário!

- Eu sou: Menino                      Menina
- Tenho \_\_\_\_ anos.
- Estou na \_\_\_\_\_ série da Escola \_\_\_\_\_

Agora, vamos imaginar o seguinte:

O Jardim Zoológico do Rio de Janeiro está fazendo uma campanha para dar nome aos seus animais. Precisamos de sua ajuda. Invente um nome para cada um dos animais abaixo. Esse nome deve expressar o que você sente pelo animal. Repita o nome para você mesmo bem baixinho antes de escrever e tente ouvir o som deste nome. Lembre-se que este som deve representar aquilo que você sente pelo animal:

Que nome você daria para...

- uma aranha peluda e venenosa? \_\_\_\_\_
- um elefante grande e gordo? \_\_\_\_\_
- uma girafa muito alta? \_\_\_\_\_
- um coelho branco e peludo? \_\_\_\_\_

Agora, coloque os animais listados acima em ordem de preferência:

- a) o animal de que mais gosto é: \_\_\_\_\_
- b) o animal de que gosto muito é: \_\_\_\_\_
- c) o animal de que gosto um pouco é: \_\_\_\_\_
- d) o animal de que não gosto é: \_\_\_\_\_

Esperamos que você tenha gostado de responder. Agradecemos a sua colaboração! Ela será muito importante para nós.





