

ENSINO DE LITERATURA

A INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA SALA DE AULA

Rosa Maria Nechi Verceze (UNIR)
rosa_nechi@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem no universo escolar só é possível com a produção linguística construída cooperativamente numa relação professor/aluno. O discurso na sala de aula pressupõe a existência de dois grupos diferentes: alunos que não possuem o conhecimento, mas têm o desejo de possuí-lo, e os professores que o possuem. Para que o processo de aprendizagem ocorra é necessário que haja um reconhecimento e um envolvimento recíproco com a aceitação de ambos e isso só é possível por meio da interação discursiva professor/aluno numa situação de sala de aula, pois somente a interação consolida o ensino-aprendizagem. Assim, a discussão neste estudo se pauta na compreensão da interação professor/aluno em contexto da educação do ensino médio, concebendo a sala de aula como um espaço de construção do sentido, onde o professor precisa dispor de condições para que o educando se determine a construir o sentido. Parte de uma visão sociológica pela qual se discute a produção da interação no espaço da sala de aula analisando as relações interpessoais e os diferentes tipos de participação dos interactantes. Deste modo, procura focalizar não apenas aquilo que está dito, mas também as formas de dizer entre professor e aluno.

Para o desenvolvimento deste estudo, foram utilizadas duas situações de diálogo de aula que constituem dados de uma pesquisa de campo, realizada por alunos PIBIC do Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal de Rondônia – UNIR – Campus de Guajará-Mirim. Esses diálogos fazem parte de um projeto de pesquisa intitulado "*Linguística Aplicada no Ensino de Língua Materna*" que vem sendo desenvolvido.

O *corpus* está constituído por aulas que foram filmadas e guardadas para futuras pesquisas em cd-rom com áudio, em cd-rom com vídeo e áudio. As situações de diálogo utilizadas são transcrições de aulas de uma Escola da Rede Pública do Ensino Médio em Guajará-Mirim, em classes de 1ª, 2ª e 3ª séries.

INTERAÇÃO E SALA DE AULA

No âmbito do ensino, de acordo com os parâmetros curriculares Nacionais para a formação plena do aluno, o processo ensino-aprendizagem deve se centrar na interação⁴ entre professor/aluno:

Buscar a plena formação do aluno para participar do convívio social de maneira crítica, a partir de competências e habilidades que estruturam o trabalho com a linguagem, pois, sendo esta uma herança social, reprodutora de sentidos e possibilitadora da interação entre os sujeitos, através do discurso, constitui-se numa das principais práticas sociais. (PCNs, 1999).

As práticas sociais de uso da linguagem possibilitam a produção dos sentidos – as trocas de forças entre os interlocutores. Bakhtin (1997) define a concepção de interação verbal através das relações que se estabelecem entre o *eu* e o *outro* nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que se instauram e são instaurados pelo discurso: uma arena de luta daqueles que, pela interação verbal, procuram recuperar os significados que se encontram acumulados no discurso produzido a partir do contexto histórico, social e cultural dos interlocutores dialogicamente constituídos.

O uso da linguagem em qualquer contexto social manifesta-se através da interação verbal entre os sujeitos. Para Barros e Fiorin (1999) o dialogismo de Bakhtiniano relaciona-se aos diálogos que se estabelecem entre discursos no interior dos textos produzidos pelos interlocutores, consolidam-se em vozes que polemizam entre si e se completam ou respondem umas às outras. Os sujeitos enunciador e enunciatário instaurados na interação verbal são constituídos por diferentes vozes sociais que fazem deles sujeitos históricos e ideológicos. Na interação professor/aluno, a multiplicidade de vozes que aparecem no diálogo, propicia ao professor desenvolver a capacidade de o aluno refletir, argumentar e defender seu ponto de vista acerca de todos os fenômenos sociais que o cercam. Permite que sejam compartilhados pontos-de-vista diversos a partir da troca de experiências de cada um. Esse compartilhamento de idéias contribui para o reco-

⁴ Se há o processo de interação, o aluno passa a compreender o uso da linguagem no contexto social, amplia o conhecimento de si e do outro, passa a utilizar as diferentes linguagens para comunicar-se num processo de construção de sentidos, tornando-se receptor e produtor de diversos discursos, entendidos como unidade básica do uso da língua oral e escrita.

ENSINO DE LITERATURA

nhecimento da importância da linguagem verbal como instrumento de comunicação e formação social.

O professor, ao considerar o aluno como um receptor e produtor de diversos discursos e, ao compreender o texto como centro de todo processo ensino-aprendizagem – produzido por um sujeito num contexto histórico, social e ideológico, está contribuindo para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e metacognitivas, o que leva o aluno a compreender e refletir o processo de construção dos sentidos pelo qual o texto se produz dialogicamente no convívio social.

Portanto, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, e ocorre no ato de enunciação pela palavra como uma ilha emergindo de um oceano de signos sem limites e que se efetiva num determinado contexto social. (Bakhtin, 1997).

ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO

A expressão *estrutura de participação* define os arranjos estruturais da conversa e esse termo foi criado por Philips (1972). Para Goffman (1981, p. 136-137) qualquer evento social: tribuna, recreacional, congregacional, roda de amigos etc. constitui uma *estrutura de participação*, ou seja, noções de situação social na qual acontece o encontro. Para cada evento haverá uma *estrutura de participação* específica, sendo a disposição desta organização diferente da disposição genérica para o desenvolvimento da conversa entre dois falantes. Especificamente para a organização da conversa, as questões referentes ao ouvinte abrangem a *estrutura de participação* e as referentes ao falante, *formatos de produção*. Para o autor os *formatos de produção* constituem os papéis comunicativos desempenhados pelo falante, e o termo empregado *estrutura de participação* consiste nas mudanças de *footing* e sua relação com as noções de falante e ouvinte que ocorre durante a análise dos aspectos estruturais da interação face a face, ou seja, a interação face a face relaciona-se diretamente com as mudanças de *footing*. Uma mudança de *footing* implica uma mudança de alinhamento, ou seja, postura ou projeção pessoal do participante, que num processo interativo assumem para si ou para os outros o *footing* expressando a maneira como se conduz a produção ou a recepção de uma elocução.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Uma mudança em nosso *footing* é um outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos [...] fundamental de evidenciar que os participantes mudam constantemente seus *footings* enquanto vão falando, sendo essas mudanças uma característica inerente à fala natural. (Goffman, 2002, p. 113-114).

Para clarificar a noção de *footing*, Goffman (1981, p. 128) ilustra através de algumas mudanças do participante de uma interação como: alinhamento, posição, postura, atitude, planejamento num debate, o que vem a ser chamado de *footing*.

A change in footing implies a change in the alignment we take up to ourselves and the others present as expressed in the way we manage the production or a reception of an utterance. A change in our footing is another way of talking about a change in our frame for events. This paper is largely concerned with pointing out that participants over the course of their speaking constantly change their footing, these changes being a persistent feature of natural talk (Goffman 1981, p. 128).

Goffman 2002, p. 146 amplia a noção de *footing* que vai além de uma postura ou alinhamento para o outro. Essa visão simplista não responde satisfatoriamente à maneira como funcionam o encaixamento e a ritualização. É frequente ao mudarmos de voz para falar pelo outro ou falar outro aspecto de nós mesmo, ou ainda para deixar nosso discurso mais leve, não estamos apenas encerrando o alinhamento anterior,

...mas, suspendendo temporariamente, com o entendimento de que ele será quase imediatamente restabelecido [...] do mesmo modo quando cedemos a palavra numa conversa, assumindo assim o *footing* do interlocutor (endereçado ao outro, fica-nos garantida a expectativa de reingresso no papel de falante, no mesmo *footing* em que o deixamos (2002, p. 146).

De acordo com o autor, a vida social pode ter dois tipos de compreensão: uma literal – instância do "*o que está acontecendo aqui?*" e um metafórico – instância do "*qual o significado do que está acontecendo aqui?*". É comum haver, em alguma medida, a delimitação de uma fase ou episódio de nível "mais elevado" da interação, tendo o novo *footing* um papel liminar servindo de isolante entre dois episódios mais substancialmente sustentados.

A concepção do dizer e do dito para Goffman (1981, p. 129) é compreendida num paradigma em que os dois falantes estão envolvidos conjuntamente na atividade. Durante a troca de falantes, sem-

ENSINO DE LITERATURA

pre um estará expondo seus pensamentos sobre um determinado assunto e expressando seus próprios sentimentos; o outro estará ouvindo. O falante, via de regra, está inteiramente envolvido com a fala e sua recepção e o ouvinte com o que está sendo dito. Deste modo, o discurso em si, constitui a principal preocupação de ambos, momento em que apenas os falantes envolvidos sabem quem está falando, quem está ouvindo, o que está sendo dito, ou até mesmo se há fala ou turno em andamento. Portanto, a alternância de fala entre dois interactantes constitui o que seja a interação face a face.

Trata-se de um arranjo para o qual os termos "falante" e "ouvinte" se ajustam perfeitamente. [...] no curso da interação ocorrerá o intercâmbio dos papéis de falante e ouvinte, com vistas à manutenção de um formato afirmação/resposta, sendo que o direito legitimado de falar neste instante – a palavra – vai e vem. Finalmente, diz-se que o que se passa é conversa ou fala. (Goffman, 2002, p. 114-115).

Silva (2002) postula que as intenções entre professor/aluno não são as mesmas, porém não se pode dizer que seja motivo para que a interação não se realize, uma vez que a interação significa concordância ou assentimento, ocorrendo um processo de ajuste entre intenção individual, coletiva e institucional.

Professor e alunos, além de possuírem intenções complementares, possuem igualmente relações de lugares e papéis complementares. As intervenções dos alunos visam a informar ao professor o que sabem, dar continuidade à interação e manifestar-se quanto ao que é dito pelo professor. A interação em sala de aula engloba ações do professor, reações dos alunos a essas ações, reações do professor às ações dos alunos e reações dos alunos entre si. Esse é o universo psicossocial da sala de aula. (2002, p. 185)

Goffman (1981, p. 133-134) defende a necessidade de se reavaliar os conceitos originais do modelo diádico entre falante e ouvinte, para ele, esses conceitos encobrem vários aspectos da identidade social, relevantes na interação face a face – Falantes e ouvintes desempenham diversos papéis comunicativos e de identidade numa situação interacional:

[...] os termos "falante" e "ouvinte" implicam que o que está em questão é somente o som, quando na verdade, a visão é organizacionalmente muito significativa também, às vezes até o tato. No gerenciamento da tomada de turno, na avaliação da recepção através das pistas visuais dadas pelo ouvinte, na função paralinguística da gesticulação, na sincronia da mudança de olhar, na mostra das evidências de atenção (como na espiada à meia distância), na avaliação do alheamento mediante evidên-

cias de envoltimentos colaterais e expressões faciais – em todas essas instâncias, é evidente que a visão é fundamental, tanto para o falante como para o ouvinte. Para uma condução eficaz da fala, é melhor que o falante e ouvinte estejam em posição tal que possam se fitar mutuamente.

Nesta perspectiva, o autor apresenta dois tipos de plano: do *ouvinte* pelo qual se reconhecem as diversas maneiras de ouvir e envolvem dois tipos de participação: *ouvintes ratificados* e *ouvintes não ratificados*. O primeiro constitui necessariamente o endereçado, ou seja, aquele a quem o falante remete a sua atenção visual e para quem espera eventualmente passar o papel de falante, o segundo constitui o interlocutor não-endereçado e muitas vezes a percepção é obtida através de pistas visuais e por vocativos como pistas audíveis (Goffman, 2002, p. 119-120). Deste modo, os ouvintes que estão presentes em uma interação, mas a quem, num dado momento, o falante não está dirigindo a palavra, são chamados de interlocutores *não ratificados*, ao passo que para aqueles que o falante está dirigindo a palavra diretamente, são chamados de falantes *ratificados*. Quando a palavra for dirigida a todos os envolvidos numa interação, ocorre a interação *de modo global*, quando a palavra for dirigida a alguém específico, há a interação *focalizada* (Goffman 1981, p. 131-137).

O plano do *falante* pelo qual se identificam os papéis comunicativos: *anfitrião* que se refere ao falante enquanto responsável pela atividade física, acústica da fala, uma espécie de "máquina de falar"; *autor* refere-se ao falante visto como agente, "o dono do *script*", responsável pelo conteúdo e implicações da fala e o falante *principal* que representa o falante visto como indivíduo revestido de uma posição estabelecida pela fala que produz; tal o falante representa um indivíduo com identidade social particular, com capacidade específica enquanto membro representante de um grupo; alguém que está comprometido com o que as palavras expressam (Goffman, 2002, p. 133-136).

A identificação dos interlocutores ratificados pelo falante ocorre, em parte, por marcadores paralinguísticos – não verbal. Nas discussões em sala de aula, o professor costuma fazer distinção entre os interlocutores ratificados e não ratificado. Isso se manifesta, por exemplo, pelo movimento da cabeça e do corpo do professor que em geral se volta para o falante que pretende ratificar, e seu alinhamento muda conforme muda o foco de atenção, pois em qualquer instante o professor pode ser também ratificado por um outro falante. E também podem, ainda, ser identificados através do olhar do falante. Os professores, por exemplo, olham para o aluno ratificados com mais

ENSINO DE LITERATURA

frequência e por mais tempo do que para os não ratificados. Via de regra, é mais provável que o próximo falante será o aluno o qual foi ratificado. O comportamento dos ouvintes indica que o mesmo tipo de identificação existe entre interlocutores ratificados e não ratificados (marcas linguísticas e paralinguísticas). O aluno o qual o professor se dirige diretamente olha para ele com maior frequência e por mais tempo e também demonstra maior número de movimentos ou expressões faciais. Estes sinais paralinguísticos dão a entender ao professor que ele está sendo ouvido.

Veza por outra, na interação de sala de aula, alguns alunos os quais o professor não está dirigindo a palavra, também, terão o mesmo comportamento daqueles que estão sendo ratificados. Esses alunos estão de certa forma incentivando o professor a selecioná-los como interlocutores ratificados. Esses alunos seriam chamados de "bons ouvintes", pois quando um interlocutor ratificado pára de prestar a atenção ao falante, deixando-o numa situação de "estar falando sozinho", o falante pode mudar seu foco de atenção para os interlocutores não ratificados que já estão se comportando como ratificados.

A diferenciação entre interlocutores ratificados e não ratificados pode também ser realizada verbalmente pelo falante com muita frequência pelo nome ou pistas audizíveis e segundo Goffman (2002, p. 119-120) os interlocutores ratificados são identificados pelo tipo de "encadeamento" que ocorre entre as elocuições dos falantes adjacentes. Assim, o que reconhecemos como sendo a resposta a uma pergunta é aquela elocução produzida para a pessoa que fez a pergunta.

Um interlocutor ratificado controla a interação e tem poder de decisão de prestar ou não a atenção àquele que o escolhe. Pode sofrer influência maior de decisão quando mais pessoas começam a importuná-lo ao mesmo tempo, ocasiona a necessidade de escolha a qual falante irá se dirigir. Este fato ocorre com frequência em sala de aula, quando o professor ratifica um aluno e outro também se auto-ratifica geralmente com "brincadeiras" e neste caso, o aluno ratificado terá que decidir a quem ele concentrará sua atenção e dirigirá a palavra.

Um falante também tem influência sobre quem vai ser o próximo a falar, porque quando ele terminar de falar, provavelmente o falante ratificado será o próximo falante. Além disso, um falante po-

de ou não responder ao que o falante anterior disse, determinando assim se a elocução do falante anterior será incorporada na sequência interacional (Philips, 2002). Isto ocorre em sala de aula, por exemplo, quando o aluno indaga ao professor sobre um assunto e este não responde, ou quando responde, "corta" a fala do aluno, determinando que tal fala não entrará na sequência do processo interativo.

A análise que segue procura mostrar a estrutura de participação numa situação de interação em sala de aula.

EXEMPLO 1

P- pra vocês qu/que a mensagem trouxe di:: inovador... emotivo pra vocês ... Meire...

A4 cada dia pode ser o último ninguém sabe nada da vid/ vida pra:: morrer é fácil basta um segundo i:: i; ele num pensou qui podia morrer ele/ ele pensava em trabalhá só tipo assim só isso importava pra ele

[

A5- porque está preocupado co/ com dinheiro só ((vozes))

[

A1 trabalho né

A5 no caso né a gente tem que viver a gente tem que viver como se fosse o último dia aproveitá o máximo possível dela nu/num pode só pensá em trabalhá tem que dá valor a família gostá da família porque a gente pode morre aí não tem volta...

P- muito bem alguém quer complementar mais alguma coisa? ... a Danielle ficou calada... Lionete... sobre a mensagem... a mensagem é muito importante ((vozes)) se eu tenho uma mensagem no meu texto... se eu tenho uma mensagem no meu texto como é que eu vou definir se ele é narrativo dramático ou lírico?... então ela pode ser/ na mensagem eu pos/posso ter uma lingu/linguagem verbal... e qual é a outra? ...

Alunos – não-verbal

É importante salientar que o par pergunta/resposta representa uma dinâmica fundamental sobre a qual está alicerçada a interação entre professor e aluno. Neste exemplo, o professor desenvolve o tópico, faz uma pausa e se dirige à platéia por meio do pronome *vocês*, mas repentinamente volta sua cabeça para uma aluna e fita-a com os olhos e apontando com o dedo, ratifica a aluna pelo seu nome *Meire*

ENSINO DE LITERATURA

e faz-lhe uma pergunta P– *pra vocês qu/que a mensagem trouxe di:: inovador... emotivo pra você ... Meire...*

A pergunta surge como estratégia para se colocar em prática o processo de ensino/aprendizagem que naquele momento era o da reflexão sobre um texto narrativo que os alunos acabaram de ouvir por meio de cd-rom. A aluna ratifica, toma a palavra/ turno, tornando-se falante e responde à professora o que havia entendido do texto. Durante a sequência de turno que vai sendo desenvolvida pela aluna A4 Meire, em determinado momento, ocorre a tentativa de assalto ao turno por A5, ocasionando por alguns momentos falas simultâneas (veja negrito). Mesmo assim A4 consegue prosseguir um pouco mais com seu turno até ter novamente outra entrada de A1 com uma pequena fala colaborativa. Importante observar que no mecanismo da gestão de turnos, os falantes que colaboram com o turno do outro, tem, via de regra, a intenção da tomada de turno. É o que ocorre com o assalto de A5 que estava em posição de falante não ratificado, colaborando com a fala de A4 ratificado e depois se torna um falante ratificado, mesmo sem que o direito a palavra lhe tenha sido concedida por passagem de turno. A5 queria colaborar, interagir, coloca-se com "bons ouvintes" por isso, completa o conteúdo desenvolvido por A4, aproximando mais da resposta que a professora queria ouvir que seria justamente tocar no aspecto da valorização da família, onde estão contidos os sentimentos, as emoções, o apego do lado afetivo e não só o trabalho e o dinheiro.

Pode-se observar que a professora consegue iniciar um bom debate entre os alunos que ela poderia ter levado adiante. Nesse processo interativo iniciado, poderia ser estimulado a continuação das falas dos alunos, suas reflexões sobre o tema. Ratificando outros, ou deixando que os próprios alunos não ratificados se colocassem como falantes, porém veja o que acontece: a professora elogia as alunas A4 e A5 com a expressão *muito bem* e retoma seu turno, “cortando” o debate, provocando uma mudança de *footing*, falando agora da sistematização da linguagem e do texto narrativo.

P– muito bem alguém quer complementar mais alguma coisa? ... a Danielle ficou calada... Lionete... sobre a mensagem... a mensagem é muito importante ((vozes)) se eu tenho uma mensagem no meu texto... se eu tenho uma mensagem no meu texto como é que eu vou definir se ele é narrativo dramático ou lírico?... então ela pode ser/ na mensagem eu pos/posso ter uma lingu/linguagem verbal... e qual é a outra? ...

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Neste caso a interação entre os alunos que poderia propiciar-lhes uma reflexão maior do texto, levando para o contexto social e ampliando as discussões para a realidade vivenciada pelos alunos, se perde.

EXEMPLO 2

P- então nós tamos lidando com este texto com a linguagem?

[

Alunos – verbal

P- então né com a linguagem verbal né... então dentro da minha linguagem eu vou tê u/um conjunto... e esse conjunto ele comporta o que na minha linguagem pra mim/como é que eu sei que é uma linguagem verbal?

A5 porque usa palavras ()

A4 é:: é se/se tem o narrador e no caso ele tá contando a história então se ele conta ele tá como que se diz tá descrevendo né... ele tá verbalmente descrevendo

[

A5 (ele tá usando a:: a:: fala éh:: ... a linguagem de fala ouvida)

A4 i:: eu acho também que o texto atingiu um ponto alto né o clímax e tal né

[

P- isso o clímax muito bem () clímax i:: o que/ que vem a ser um clímax?...

A5 o ponto mais alto:: ou seja o:: conflito mais () na hora que ele/que ele se deu conta do que estava acontecendo com ele... depois do acidente ... acho que foi aí o ponto...

A6 (mas era o que mais era emotivo)

Alunos eh:: ...

A5 onde é que há mais os seus senti/ os sentimentos e as emoções ... e o arrependimento ((risos))...

A intervenção do professor através de uma nova pergunta é fazer com que todos os alunos participem e colaborem com a sua fala. Por isso dirige uma pergunta a toda platéia, se incluindo nela por meio do pronome *nós* – *P- então nós tamos lidando com este texto com a linguagem?* Em seguida todos os alunos respondem. Continuando a professora como falante desenvolve um subtópico que não

ENSINO DE LITERATURA

consegue concluir, ela própria interrompe e dirige-se à platéia com nova pergunta. A5 com uma marca paralinguística, levanta o braço sinalizando que quer ser ratificada para responder, a professora autoriza e A5 torna-se falante. Quando a A4 percebe que sua colega A5 está por terminar seu turno, sinaliza para professora com um gesto facial que quer ser ratificada. A atenção da professora com movimento de cabeça e corpo volta-se, agora, para A4 que passa a ser falante e expõe sua tentativa de definição do que é solicitado. A5 durante a sequência de fala de A4 colabora com o turno. A5 (*ele tá usando a:: a:: fala éh:: ... a linguagem de fala ouvida*)

O que ocasiona a finalização do turno de A4. Há um pequeno silêncio e A4 que não foi ratificada começa a falar sobre o clímax de uma narrativa. A professora dando atenção à fala de A4 aproveita o tema e faz uma nova pergunta a toda platéia. *P– isso o clímax muito bem () clímax i:: o que/ que vem a ser um clímax?... Em seguida A5 com um gesto facial – sorriso – sinaliza à professora que quer responder. É ratificada por ela e responde de forma correta a pergunta. o ponto mais alto:: ou seja o:: conflito mais () na hora que ele/que ele se deu conta do que estava acontecendo com ele... depois do acidente ... acho que foi aí o ponto... A6 sem ser ratificada completa a resposta de A5. A6 (*mas era o que mais era emotivo*). Interessante observar que neste momento os alunos entram novamente na contextualização do texto. Vejam o que A5 fala em seguida sem ser ratificada, aproveitando-se de uma pausa. A5 *onde é que há mais os seus senti/ os sentimentos e as emoções ... e o arrependimento ((risos))... É interessante observar pela fala de A5 que os alunos a partir daí retomam a narrativa, voltando a referir-se a história, ou seja, ao assunto tratado e não a aspectos da estrutura da narrativa.**

O que se pode assegurar nessa situação de diálogo é que os alunos interagem com o professor por meio de seu nível de experiência e de conhecimento empírico. A questão é que o professor não “está preparado” para dirigir com eficaz essa interação, mesmo que se esforce, pois lhe falta suporte teórico-científico para conduzir o processo de interação. Por exemplo, observa-se que os alunos têm noção da diferença entre fala e escrita, mas não sabem se colocar, pois não conhecem as diferenças dessas duas modalidades da língua. A fala de A5 evidencia esta situação. A5 (*ele tá usando a:: a:: fala éh:: ... a linguagem de fala ouvida*). A professora deveria ter apro-

veitado o gancho dessa fala e ter exposto as diferenças entre a fala e a escrita que "se dão num continuum tipológico" etc. segundo Marcuschi (2002), mas isso não ocorre, o assunto é sempre desviado por conta da falta desse conhecimento científico. É como atesta Brandão (2000)

No entanto, para muitos o texto é ainda entendido como fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas – *ou sistematização de estruturas de gêneros literários* (grifo nosso) do contexto ou como material anódino, indiferenciado, a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas atividades de leitura (...) A circulação do texto na escola. Para muitos, o texto ainda não chegou na sua dimensão textual-discursiva. Uma dimensão discursiva do texto pressupõe uma concepção sociointeracionista de linguagem centrada na problemática de interlocução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema deste artigo propicia repensar a interação entre professor/aluno na sala de aula – constitui um núcleo de grande importância para a pesquisa sobre o ensino. Sabe-se que hoje o trabalho em sala de aula ainda se restringe, em grande parte, à aula expositiva, onde o aluno interage com pouca habilidade. Quando se trata de análise de texto, a aula fica direcionada para o texto como fonte para exploração das formas gramaticais ou como pretexto para explorar dele uma interpretação circular que se limita a uma análise intratexto – artificial. O texto ainda não chegou para o professor na sua dimensão textual-discursiva que pressupõe uma concepção sociointeracionista de linguagem na problemática da interlocução. A contextualização de um texto com o momento social ou a realidade do aluno, ainda é muito escassa pelos professores.

Na sala de aula, professor e aluno se encontram com a obrigação institucional de interagirem. A habilidade do professor de dirigir o processo discursivo em sala de aula tem grande influência no ato de aprender do aluno e repercute no processo de ensino-aprendizagem. A interação é o ponto central. Com efeito, a responsabilidade do professor é grande, uma vez que depende de suas intenções e habilidades para promover a interação que só por meio de

ENSINO DE LITERATURA

la o aluno poderá adquirir o conhecimento. A interação a depender do professor pode ou não engajar o aluno nesse processo. O aluno participa, porém o que lhe falta é a habilidade com sua própria fala para colocar-se diante de um público enquanto sujeito que constrói o seu discurso. E por isso deve haver a motivação para o envolvimento do aluno no processo de ensino aprendizagem. Assim, faz-se necessário promover a interação como processo cooperativo para quebrar a monotonia e facilitar a participação dos alunos. As ações do professor são cruciais para o rumo do discurso de sala de aula, porque o aluno pode transformar-se em ouvinte passivo, alheio ao que acontece na aula ou num participante ativo, tornando-se co-autor do discurso em sala de aula.

Procurou-se promover, por meio de teorias, discussões que levassem o professor a repensar sua prática de sala de aula, atentando para o processo de interação. A interação em sala de aula é uma atividade complexa, com muitas variáveis. Então, há a premência de pesquisas sobre as diversas formas de como os alunos participarem desse evento no espaço da sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, C. DE M. & VASCONCELOS, F. A questão linguística e a formação de professores. **In:** *Revista Profissão Docente*, Uberaba, 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fonte, 1992.
- BARROS, D & FIORIN, J. L. (Orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1999.
- BARROS, D. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. **In** BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, 1997, p. 27-36.
- BRANDÃO, H. N. Texto, Gênero do discurso e ensino. **In:** BRANDÃO, H. N. (Org.). *Gêneros do discurso na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

GOFFMAN, E. *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.

GOFFMAN, E. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

GOFFMAN, E. Footing. **In:** RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

PHILIPS, S. U. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. **In:** RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. **In:** CASTILHO, A. T. de (org.) *Português culto falado no Brasil*. Campinas: Unicamp, 1989.

SILVA, L. A. Estruturas de participação e interação na sala de aula. **In:** DINO, P. (org.). *Interação na fala e na escrita*. Projetos Paralelos. São Paulo: Humanitas; FFLC/USP, 2002.