

AS ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO DISCURSIVAS EM AULAS DE PORTUGUÊS.

Maria de Fátima Silva dos Santos
Departamento de Letras – UFRN

RESUMO: Este trabalho apresenta os primeiros resultados de uma pesquisa realizada em uma escola pública no interior do Estado do Rio Grande do Norte, durante os anos letivos 2007/2008. O objetivo da pesquisa é analisar, primeiro, a produção discursiva realizada na aula de Língua Portuguesa, através dos processos por meios dos quais se constroem sua organização; segundo, identificar os conteúdos mais trabalhados e a forma como é abordado durante a aula; e, por fim, identificar qual a concepção de linguagem que orienta o estudo da Língua Portuguesa, hoje, em sala de aula. Nesse sentido, o objeto desse estudo é, portanto, o *discurso* escolar produzido na aula de Português e assim o é em razão de a descrição da atividade de dizer em sala de aula permitir a apreensão dos saberes que nela se constituem, bem como a identificação das marcas da prática, envolvendo a língua e, por conseguinte, a concepção de gramática adotada. Trata-se de um estudo de caráter interpretativo, situado no âmbito da Linguística Aplicada, em interface com a Didática de Língua Portuguesa. Na metodologia, utilizamos uma abordagem de base etnográfica: a observação direta do processo ensino aprendizagem, a análise documental, e a aplicação de questionários e entrevistas. Esta análise se baseia, principalmente, nas leituras de Batista (1997), Bortoni-Ricardo (2005) e Silva Neto (2006).¹

Palavras- chaves: linguagem, interações verbais, estratégias discursivas, gramática

1. Introdução

A linguagem é, essencialmente, um dos elementos constitutivo do fenômeno de ensino. Ou seja, “é por meio da linguagem que a aula efetivamente se torna manifesta, e é por seu intermédio, portanto, que se estabelece o processo de ensino/aprendizagem. É para a linguagem, portanto, que deve ser voltado o interesse investigativo.” (SILVA NETO, 2006:12). Isso porque a atividade de transmissão é, fundamentalmente, uma atividade lingüística, pois é nela que se realiza a atividade mesmo de ensino (através da exposição do professor, advertências, perguntas, respostas). Sendo assim, ela não deve ser vista apenas como um veículo ou instrumento de transmissão, mas como um processo de produção discursiva.

Ao direcionarmos o foco das nossas observações para as atividades discursivas na interação professor/aluno, em suas produções orais e escrita, constatou-se que o

¹ A primeira versão desse trabalho foi apresentada na XVI Semana de Humanidades, no período de 20 a 24 de outubro de 2008, com o título “O discurso didático pedagógico sobre a gramática na aula de Português”, no Grupo de Trabalho “Textos e discursos na educação: perspectivas e desafios”, coordenado pelo Prof. Dr. João Gomes da Silva Neto.

discurso produzido na aula de Português consiste em um conjunto de textos heterogêneos, produzidos em diferentes condições enunciativas. Ou seja, na aula se produziam tanto textos orais quanto escritos, produzidos por diferentes atores, para diferentes atores eram dirigidos e por diferentes atores eram lidos. O professor podia, por exemplo, dirigir seus textos à turma como um todo; podia, no entanto, também dirigi-los a um aluno ou grupo de alunos em especial, transformando o restante da turma em audiência. Em outras ocasiões, o professor dirigia-se a um determinado aluno, mas buscando atingir um terceiro ou a turma como um todo. O mesmo se dava com os discursos orais produzidos pelos alunos: estes, como um coro, respondiam as perguntas do professor, dirigiam-se, ainda, individualmente, tanto ao professor como a um colega ou grupo de colegas, assim como à turma como um todo. Ao longo de todo esse processo discursivo, enfim, professor e alunos faziam uso intensivo da linguagem produzindo dessa forma um conjunto diversificado de textos os quais eram produzidos e utilizados em diferentes condições enunciativas.

No entanto, esses textos heterogêneos eram articulados e homogeneizados. Vários fatores indicavam esse trabalho de relacionamento e organização da produção discursiva. Um desses fatores diz respeito ao modo como a aula era iniciada: quase toda aula era iniciada pela retomada de textos (o dever de casa, um exercício) que relacionavam a produção discursiva de aulas anteriores àquela que estava por se realizar na aula que se iniciava. De modo correspondente, a aula era concluída com uma dessas atividades, assegurando-se, assim, a progressão do discurso na aula que se seguiria.

Em razão dessas constatações e tendo em vista o objetivo da pesquisa – analisar o discurso didático-pedagógico do professor em sala de aula – buscou-se analisar as interações verbais produzidas nas aulas de Português ministrado por um professor, em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, de escola pública. Nessa turma foram observadas dez aulas, e, destas, cinco foram gravadas e transcritas. A descrição que se pôde fazer desses processos revelou que a produção discursiva se organizava em dois grandes momentos: o momento da aula e o momento do exercício.

Esses momentos diferenciam-se em alguns pontos. No momento da aula a interlocução se caracteriza por se construir oralmente, em torno do professor, por um lado, e da turma, como um todo, de outro. No momento do exercício, a interlocução se realizava em torno da linguagem escrita, do aluno, considerado isoladamente, e o autor de um texto escrito. No entanto, embora distintos, os dois momentos mantêm entre si relações de constituição: são “faces de uma mesma moeda”, e sua alternância possibilita a própria interlocução, assim como sua continuidade². A caracterização desses momentos e a apresentação de suas diferenças serão demonstradas a seguir.

2. As estratégias de organização discursivas no momento da aula

A interlocução que se realiza oralmente, em sala de aula, entre o professor, de um lado, e a turma, de outro, é aquela produzida sob o regime das condições de organização no momento da aula. São apresentados, abaixo, dois fragmentos típicos dessa interlocução. O primeiro deles mostra as interações verbais produzidas numa

² Analisando o discurso produzido em aulas de Português, em uma turma de 5ª série de escola pública, Batista (1997) descreve as mesmas estratégias de organização discursiva.

atividade em que o professor trabalha a parte de interpretação do texto nos versos do poema *O pardalzinho* de Manuel Bandeira.

P	Quais são as informações que nós temos aqui na primeira parte do texto, até onde faz o primeiro ponto?
As	Foi o pardalzinho... Ele quebrou uma asa.
P	CALMA... Como foi... COMO FOI que o pardalzinho nasceu?
As	[livre [do ovo
P	O quê que aconteceu... Primeiro ele nasceu livre como vocês disseram... O quê que aconteceu depois?
As	Ele voou e depois quebrou a asa... [é:: quebraram-lhe a asa
P	((o professor repete a resposta do aluno e em seguida a corrige)) Como? Ele voou e depois quebrou a asa? Não. Olhe que no texto diz que quebraram-lhe a asa... E depois, o que Sacha fez com ele? Responda aí Tháise
Aa	Deu-lhe uma casa comer e carinho. [e deu água comida e carinho.
P	Esses cuidados que Sacha fez com o passarinho... de dar água... colocar na prisão e dar água comida e carinho foi suficiente pra resolver a situação do passarinho?
Ao	NÃO::
P	NÃO? Por que Marcelo, responda aí?
Ao	É porque ele tava preso... Porque ele tava preso
P	Porque ele ESTAVA PRESO não foi? E foram válidos os esforços?
As	NÃO::
P	Agora quem vai responder é você Rafael... Por que não foram válidos os cuidados que Sacha teve com o passarinho?
Ao	Porque ele tava PRESO... E passarinho não é:: ... não é pra ficar preso rapaz... é pra ficar voando pelos campo.

O segundo desses fragmentos da interlocução lembra os estressantes momentos em que os alunos retornam do recreio:

	P	((início da aula depois do recreio; muita conversa em voz alta na sala; carteiras são arrastadas; faz calor; os alunos agem como se não notassem a presença do professor; sua voz vai se destacando aos poucos do vozerio dos alunos)). Ok pessoal, agora façam silêncio que o recreio já terminou certo? ((vários alunos falam ao mesmo tempo)) agora vamos continuar com o exercício ta?... no número um... a questão um vamos a ela...vamos lá... VAMOS LÁ ((ele bate forte na carteira pra chamar a atenção de alguns alunos que continuam, ainda, conversando)) Vamos pessoal? Preste atenção todo mundo aí oh... NA QUSTÃO UM... o que é que eu pedi na questão um? Ta pedindo pra destacar o quê ai?... ((mais uma vez ele pedi a atenção dos alunos)) Pessoal, por favor, vamos colaborar... Já falei que o recreio já terminou...
--	---	--

Para garantir a continuidade da interlocução durante a aula, obter bons resultados e assegurar a aprendizagem dos alunos, o professor lança mão de um conjunto de estratégias por meio das quais ele estabelece as estruturas participativas³. Melhor explicando, organiza bem o processo de tomada de turno em sala de aula. A primeira dessas estratégias é mais perceptível na forma como é organizado localmente a interlocução realizada durante a aula. Podemos perceber esse tipo de estratégia através do fragmento abaixo – um estudo de texto respondido pelos alunos – em que o professor, num primeiro turno, retoma uma pergunta desse estudo de texto e a propõe oralmente a um aluno, como no trecho apresentado abaixo:

T1	P	O quê que aconteceu... Primeiro ele nasceu livre como vocês disseram... O quê que aconteceu depois?
----	---	--

Num segundo turno, é respondida a pergunta feita em T1:

T2	Ao	É:: ele voou e depois quebrou a asa. [é:: quebraram-lhe a asa
----	----	--

Por fim, não satisfeito com a resposta dada pelo aluno, o professor desenvolve um terceiro turno, no qual ele repete a resposta dada, e explora através de uma nova pergunta o aspecto da resposta julgada por ele insuficiente, ou apenas repete a pergunta, endereçando-a a um novo aluno ou à turma como um todo.

T3	P	((o professor repete a resposta do aluno e em seguida a corrige)) Como? Ele voou e depois quebrou a asa? Não. Olhe que no texto diz que quebraram-lhe a asa... E depois, o que Sacha fez com ele? Responda aí Thaíse.
----	---	--

Como se pode ver, a interlocução se dispõe localmente pela organização da troca de turnos e das relações entre eles: o professor desenvolve um primeiro turno, no qual

³ Estrutura participativa é a forma como a integração é organizada em sala de aula, com base em algumas normas tácitas que distribuem deveres e direitos. (cf. BORTONI-RICARDO, 2005:239)

faz uma pergunta; os alunos num segundo turno a ela respondem; o professor, agora num terceiro turno, repete ou corrige a resposta dada e, em seguida, elabora uma nova pergunta e assim por diante. Vale ressaltar que “o professor que não administra bem o processo de tomada de turno em sala de aula, de acordo com as estruturas de participação que ali se estabelecem, tem menos chances de obter bons resultados e garantir a aprendizagem dos alunos” (BORTONI-RICARDO, 2005:239). Logo abaixo foram reunidos os turnos anteriormente apresentados e discutidos isoladamente:

T1	P	O quê que aconteceu... Primeiro ele nasceu livre como vocês disseram... O quê que aconteceu depois?
T2	Ao	Ele voou e depois quebrou a asa... [é:: quebraram-lhe a asa
T3	P	((o professor repete a resposta do aluno e em seguida a corrige)) Como? Ele voou e depois quebrou a asa? Não. Olhe que no texto diz que quebraram-lhe a asa... E depois, o que Sacha fez com ele? Responda aí Thaíse.

No momento em que o professor se satisfaz com as respostas dadas pelos alunos, ele abandona a pergunta em que vinha se baseando e propõe uma nova questão. É assim, através desses processos, que progride de forma organizada, a interlocução na aula. As perguntas que o professor reapresenta aos alunos, assim como as respostas por eles dadas, realimentam sua fala, que pode se estender até o momento em que ou não há mais pergunta a ser reapresentada ou em que não há mais nada a ser explorado na fala dos alunos.

No entanto, essas mesmas estratégias constroem outros efeitos, além daqueles através dos quais se asseguram a organização local da interlocução. Servem também para corrigir as respostas dadas e ou as falas dos alunos. Dito em outras palavras, permite que a correção seja alcançada. É o que se evidencia nos fragmentos que se seguem, em que o professor pede que os alunos destaquem do texto as palavras que servem para dar nomes aos seres:

	P	(?) depois do pardalzinho qual o primeiro nome que aparece aqui no texto que vocês destacaram? Você ((dirige-se a uma aluna)) qual foi o primeiro nome que você destacou aí depois de Sacha?
	Aa	Eu coloquei nasceu... Sacha, nasceu, cuidados
	P	[heim?...Nasceu? Não. Calma... calma aí... ((o professor dirige-se à turma como um todo)) NASCEU é um nome ou UMA AÇÃO? ... CUIDADOS é um nome ou uma AÇÃO?
	As	AÇÃO
	P	E eu pedi o quê?... Ação ou NOME?

P	Depois... depois de... de sacha qual a outra palavra que você assinalou aí?
Ao	Interrou
P	Esperem aí... ele ta dizendo aqui enterrou ((fala indicando o aluno que disse a palavra)) ENTERROU é uma palavra que ta dando nome ou é uma palavra que ta indicando uma AÇÃO?
As	Ta indicando uma ação
P	Porque quem enterra alguma coisa não ta praticando uma ação de enterrar, não e mesmo?
As	É:: ta indicando uma ação... uma ação

Esses mesmo trechos permitem compreender que esse tipo de estratégia, que o professor utiliza, serve não apenas para corrigir, mas também e principalmente, de fornecer os objetos a serem corrigidos. Ao retomar as perguntas do estudo do texto ou ao formular novas, o professor cria essa condição: expõe o saber lingüístico prévio dos alunos para que, assim, ele possa ser corrigido.

O segundo tipo de estratégias que se realizam no momento da aula é mais visível nos primeiros instantes de uma aula: aqueles momentos em que o professor entra na sala e encontra a turma dispersa e desorganizada, tal como mostra o fragmento abaixo:

P	((início da aula depois do recreio; muita conversa em voz alta na sala; carteiras são arrastadas; faz calor; os alunos agem como se não notassem a presença do professor; sua voz vai se destacando aos poucos do vozerio dos alunos)). Ok pessoal, agora façam silêncio que o recreio já terminou certo? ((vários alunos falam ao mesmo tempo)) agora vamos continuar com o exercício ta?... no número um... a questão um vamos a ela...vamos lá... VAMOS LÁ ((ele bate forte na carteira pra chamar a atenção de alguns alunos que continuam, ainda, conversando)) Vamos pessoal? Preste atenção todo mundo aí oh... NA QUESTÃO UM... o que é que eu pedi na questão um? Ta pedindo pra destacar o quê aí?... ((mais uma vez ele pedi a atenção dos alunos)) Pessoal, por favor, vamos colaborar... já falei que o recreio já terminou...
---	---

O que se pretende, através dessas estratégias é eliminar essa dispersão característica da situação de interlocução em sala de aula – muito freqüente nos momentos iniciais da aula e ou após o recreio. Elas se realizam, com freqüência, por meio de uma repreensão, como se pode notar no trecho seguinte:

P	OH... QUE QUI FOI HEM MEU FILHO? ((os alunos fazem bastante barulho e alguns já impacientes começam a transitar pela sala. O professor chama a atenção de um que está falando muito alto))
Ao	Que qui foi o quê?

P	Você não ta na praça não... Senta um pouquinho aí... Vamos cooperar... Vê se não atrapalha a aula.
---	---

Essa estratégia faz lembrar a autoridade do professor. No instante em que o professor reforça a sua autoridade (através de advertências, repreensões) ele altera o comportamento dos alunos e a ordem é restabelecida. Deseja-se, ainda, através dessa estratégia que a atenção dos alunos esteja centrada no professor (estratégia reforçada pela própria disposição espacial da sala de aula – os alunos assentados em filas que convergem para o espaço oposto, ocupado pelo professor). Desta forma, fica evidente o reconhecimento da autoridade do professor, promovido pela estratégia da posse, por ele, da dominância da interlocução (cabe a ele dirigi-la), e o reconhecimento do papel dominado dos alunos nessa interlocução.

Portanto, a repreensão exaustiva aos alunos e o reforço da autoridade do professor são os principais recursos utilizados para assegurar a transmissão de conteúdos e o domínio da organização da linguagem na aula de português. Entretanto, compreendemos que, essas estratégias são também expressões das necessidades geradas pelo modo de organização da sala de aula, no qual um conjunto heterogêneo de falantes se encontra num espaço delimitado por quatro paredes e em que é preciso, assim, para impor um mínimo de organização a essa situação, estabelecer as regras do jogo discursivo através da definição de seus falantes e de seus papéis.

3. As estratégias de organização discursivas no momento do exercício

Os textos escritos em torno dos quais se estrutura o momento do exercício se constituem, geralmente, da seguinte forma: apresenta-se primeiro um texto que inicia a seqüência, com tópicos que serão abordados em seguida por um conjunto de novos textos organizados em forma de exercícios, estabelecendo entre o primeiro texto e os que se seguem uma relação tópico-comentário. É o que se pode depreender da seqüência apresentada a seguir (CEREJA e MAGALHÃES 2006:78-79)⁴ em que temos logo após o título “O substantivo – construindo o conceito” uma primeira parte, com a apresentação do poema *Azuis* de Lalau e Laura beatriz. O mesmo funciona como uma espécie de *corpus* de uma segunda parte (questões para sua interpretação) que o analisa. Após o poema temos as seguintes questões:

1. A partir da afirmação “a terra é azul”, feita pelo astronauta Yuri Gagarin, o autor do poema conclui que na terra não falta azul. Destaque do poema alguns seres azuis.
2. O autor do poema cita seres que são sempre azuis e outros que são azuis de acordo com a imaginação dele. Na quarta estrofe:
 - a) Que seres são sempre azuis?
 - b) Que ser(es) ele imagina que seja(m) azul(is)?
 - c) Que seres na sua imaginação são azuis?
3. No final do poema, o autor afirma que a cor do bem deve ser azul. Na sua opinião, qual deve ser a cor do mal?

A esse primeiro texto segue um conjunto de textos exercícios que retoma e comenta o texto primeiro, propondo perguntas sobre ele, que devem ser respondida

⁴ Livro didático adotado pela escola pesquisada no ano letivo 2008.

pelos alunos. Portanto, os textos escritos que estruturam o momento do exercício se organizam em unidades constituídas da seguinte forma: um texto para introduzir o conteúdo que será abordado, seguido de um conjunto de textos exercícios, articulados por uma relação do tipo tópico-comentário. Trata-se, de modo geral, de uma explanação, construída com o objetivo de empregar os conhecimentos gramaticais. É o que se pode apreender através do seguinte fragmento:

Tanto ao ler o poema quanto ao responder às questões anteriores, você pôde observar que, para identificar seres, nomear objetos e sensações, necessitamos de palavras: **piscina, água, cor, bala, bicicleta, alma, bem, mar**, etc. Essas palavras são chamadas de **substantivos**.

Substantivos são palavras que nomeiam seres – visíveis ou não, animados ou não –, ações, estados, sentimentos, desejos e idéias.

Veja outros exemplos de substantivos nestas frases da escritora Adriana Falcão:

Solidão é uma **ilha** com **saudade** de **barco**.

Sentimento é a **língua** que o **coração** usa quando precisa mandar algum **recado**.

(*Mania de explicação*. São Paulo: Moderna, 2001.)

1. Leia este texto informativo:

Como as aranhas fazem sua teia?

As aranhas têm 2, 4, ou 6 tubinhos no abdômen, chamados fiandeiras. Para fazer as teias, o líquido que sai das fiandeiras endurece, adquirindo a forma de fios, como naquela máquina que faz algodão-doce. As teias funcionam como armadilhas para os insetos, dos quais as aranhas se alimentam.

(Marcelo Duarte. *A arca dos bichos*. São Paulo: Companhia da Letrinhas, 1999. P. 35.)

Identifique os substantivos empregados no texto.

2. Escreva em seu caderno pelo menos três substantivos que nomeiam objetos usados por:

- | | |
|----------------|---------------|
| a) Médico | e) Engenheiro |
| b) Marceneiro | f) Motoboy |
| c) Eletricista | g) Cozinheiro |
| d) Professor | |

3. Faça uma lista de alguns sentimentos ou sensações que você já experimentou, como, por exemplo, **amor, dor, saudade**, etc. (p. 79-80)

Nessa segunda parte, tomamos contato com um texto no qual a função expressiva da linguagem está particularmente ausente. Temos a predominância da função referencial: o presente do indicativo é o tempo predominantemente utilizado. Através desses indícios, percebemos a presença de um sujeito que se constroem transparente, apagado pelos conteúdos referenciais da enunciação, que aparecem em primeiro plano.

Alguns fatores presentes no texto evidenciam esse sujeito e sua voz: os quadros, as palavras em negrito, a enumeração, o emprego da segunda pessoa no imperativo: “veja outros exemplos”; “Leia este texto informativo”; “Identifique os substantivos”; “Escreva em seu caderno”; “Faça uma lista”. Todos esses fatores constroem a imagem de um sujeito didático, que se constitui pela função de esclarecer, informar, que faz com que o aluno volte sua atenção para um ponto e outro do livro, que o orienta e o instrui. Em outras palavras: que ensina. São esses textos escritos em forma de exercícios que permitem uma abertura, através de perguntas, lacunas e ordens, à participação dos alunos por meio dos conhecimentos que lhes foram transmitidos através do texto primeiro.

Podemos então deduzir que grande parte da interlocução realizada no momento da aula provém da organização dos textos em torno dos quais se estruturam os exercícios. Ao que tudo indica a heterogeneidade e a dispersão da produção discursiva da aula – constatada inicialmente – é homogeneizada e articulada em grande parte, por esse conjunto de textos que sustentam a interlocução no momento do exercício

No momento do exercício, é o autor do livro didático que seleciona os conteúdos, define os objetivos de ensino e constrói as formas de organização e progressão da produção discursiva. Ou seja, “ao livro didático cabem as funções de definir um conjunto de saberes a serem transmitidos e suas formas de progressão e de organização” (BATISTA, 1997:96). Ao professor, cabe, pois a tarefa de fazer funcionar esse ensino, gerenciando-o e adaptando-o as condições de seus alunos

Desse modo, os dois momentos de produção do discurso na aula de Português estabelecem relações um com o outro. Portanto, é a alternância da realização de atividades interativas que se dá em cada um desses momentos que se assegura a continuidade e a organização do discurso na sala de aula.

4. Referências bibliográficas

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*, São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegamos na escola, e agora? Sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens, 5ª série*. São Paulo: Atual, 2006.

SILVA NETO, João Gomes da. Etnometodologia e discurso de sala de aula: elementos teórico-metodológicos para a pesquisa. *Odisséia*, v. 9, n. 13-14, Natal RN: EDUFRN, 2006, p. 9-21.