

*linguagem, Interação e Formação do Professor**

Pesquisador: Luiz Paulo da Moita Lopes

Instituição: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Introdução

Tradicionalmente, em Linguística Aplicada (LA), temos restringido a reflexão sobre a linguagem à formação do professor de línguas. Foi assim em visões mais tradicionais de LA em que se tratava basicamente das intravisiões da Linguística para a prática de ensinar línguas (Moita Lopes, 1992). E assim em concepções mais contemporâneas de LA (Cavalcanti, 1986; Moita Lopes, 1991 etc), quando se investiga, de forma transdisciplinar, problemas no uso da linguagem dentro e fora da sala de aula, concebendo-se a área de formação do professor de línguas, atualmente, como uma área de investigação através de pesquisa-ação (Cavalcanti, Moita Lopes, 1991) e/

ou de pesquisa colaborativa (Magalhães, 1994).

Neste trabalho, contudo, vou, essencialmente, argumentar que a centralidade da linguagem no processo educacional é tal que a compreensão da sua natureza é essencial na formação de qualquer professor. Assim, as questões com as quais o lingüista aplicado vem se defrontando é de interesse para a formação de qualquer professor.

No meu trabalho do dia-a-dia, como pesquisador na sala de aula, cada vez mais vejo semelhanças entre os espaços de aprendizagem e o ensino das várias matérias do currículo, em vários níveis educacionais. Minha pesquisa na sala

* Trabalho aprovado na 47ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), realizada em São Luiz-MA, no período de 9 a 14 de julho de 1995.

de aula de língua estrangeira e materna aponta para as semelhanças entre as aulas destes dois tipos de línguas (Moita Lopes, 1995a e 1995b) e as aulas de outras disciplinas do currículo (cf, por exemplo, a pesquisa de Cestari, 1994, em aulas de matemática). Essas semelhanças são, principalmente, devidas ao fato de o ensino ser, essencialmente, controlado pelo professor que interage com os alunos. Esse quadro interacional é típico de qualquer sala de aula, independentemente do conteúdo a ser ensinado, ou seja, a relação discursiva em sala de aula entre aluno e professor é a mesma e determina as semelhanças. Assim, quanto mais me aprofundo nas questões relativas à construção da aprendizagem em sala de aula ao examinar a interação, mais percebo que essas questões interessam aos professores como um todo e não somente ao professor de línguas, guardando-se, é claro, aspectos idiossincráticos do processo de ensino/aprendizagem de disciplinas específicas. Por outro lado, enquanto minha pesquisa e a de outros pesquisadores apontam para o papel crucial

que a linguagem tem na educação que a escola fornece, os programas de formação de professores não parecem levar este fato em consideração. E aí incluo, também, os programas de formação de professores de línguas, que, em geral, têm uma preocupação com o conteúdo lingüístico a ser ensinado e com aspectos da metodologia de ensino de línguas. A grosso modo, pode-se dizer o mesmo em relação aos cursos de formação de qualquer professor: foco no conteúdo e na metodologia. O que é curioso é que a metodologia de ensino de qualquer disciplina envolve, crucialmente, a linguagem em uso, isto é, o discurso/a interação. Portanto, a compreensão da natureza da linguagem é primordial na formação de todo professor. Há, na minha visão, três pontos principais relativos à importância da compreensão da natureza da linguagem na formação do professor, e é sobre estes três pontos que quero centrar este trabalho. A inclusão desses pontos em programas de formação de professores pode levar à conscientização, por parte do professor, sobre o papel que a linguagem

representa em qualquer processo educacional em qualquer nível. Os três pontos são os seguintes: a) a centralidade da leitura na escola; b) o papel da interação na aprendizagem; c) a construção social do significado.

A centralidade da leitura na escola

Este ponto focaliza a questão de que a mediação da aprendizagem através da língua escrita é central na escola. Talvez, o primeiro grande desafio que se coloca para uma criança que vai à escola, pela primeira vez, seja aprender a interagir com alguém (o professor, em geral), através da palavra escrita. Tipicamente, na escola, a interação envolve a tríade professor, aluno e texto escrito.

Na verdade, o que torna diferente o mundo da escola do mundo da não-escola é a língua escrita. o domínio da língua escrita é, em última análise, o que diferencia quem vai à escola de quem não vai. É por esse fator, entre outros, que para certas crianças que não vêm

função social na escrita aprender a ler representa uma grande dificuldade. É sabido que essa é uma das grandes dificuldades que a criança de classe social oprimida enfrenta na escola (Moita Lopes, 1993). Essas crianças, acostumadas a aprender através de processos de aprendizagem complexos em suas primeiras relações com o mundo — os quais são construídos, essencialmente, através da interação oral, na vida familiar —, repentinamente se vêem requisitadas a aprender através da interação escrita, ao serem levadas à escola.

Enquanto a criança de classe média vê em casa a função social da escrita (na leitura do jornal ou de um livro pelos adultos), para a criança das classes sociais em desvantagens sociais, a língua escrita é, na maior parte dos casos, a língua da escola.

Apesar das inovações tecnológicas que já chegaram a algumas universidades e escolas no Brasil, o que tem feito alguns afirmarem que o que importa agora na vida escolar é saber usar o computador, a centralidade da palavra escrita na escola

se mantém. Afinal, o uso do computador não depende de um alto grau de sofisticação de letramento? Cabe, portanto, a pergunta: quem continua tendo mais vantagens na escola? O leitor mais competente?

E claro que é o maior nível de letramento o responsável pelo sucesso de algumas camadas sociais na escola. E por isso que os cursos universitários mais concorridos e as universidades onde há mais competição nos vestibulares são ocupados por camadas sociais com maior nível de letramento, entendido aqui como maior domínio de informação, maior familiaridade com a função social da escrita, maior percepção da leitura como construção social do significado (um ponto a que vou me referir abaixo) etc.

O acesso à prática social da leitura deve dar ao aluno a possibilidade de recriar para si mesmo, criticamente, os significados que a escola enfatiza. E se a leitura é central na educação, a compreensão de como se dá o processo da leitura é crucial na educação de todo professor. Em essência, "Compreender... é saber que o significado po-

deria ser outro" (Orlandi, 1988, p.73), e que este processo envolve disputas de poder sobre a autoridade textual (Aronowitz, Giroux). Na escola, contudo, trabalha-se, em geral, com uma visão do significado como estando presente no texto e não como uma construção social, localizada política, histórica e culturalmente (Moita Lopes, 1995b). O significado, portanto, é, em geral, entendido na escola como aquele que o professor prestigia e que o aluno deve tentar adivinhar de modo a poder repeti-lo e, assim, ter sucesso na escola. Essa questão tem implicações sobre a percepção que o aluno adquire, na escola, de sua identidade social: sujeito da construção social do significado ou objeto de significados criados por outros (id., *ibid*).

O que está em jogo, portanto, é sua participação como ser político. Ler é saber-se envolvido em uma interação com alguém em um momento sociohistórico específico e saber que o escritor, como qualquer interlocutor, usa a linguagem a partir de um lugar social marcado. Ler é envolver-se em uma prática social.

Adaptando-se a sugestão de Wallace (1992), em relação ao ensino de leitura em língua estrangeira, pode-se dizer que é útil refletir sobre as seguintes questões abaixo na leitura de qualquer texto, em qualquer sala de aula, para situá-lo em uma prática social de uso de linguagem:

1. Por que se escreveu sobre este tópico?
2. Como o tópico está desenvolvido?
3. Onde e quando foi publicado?
4. Há outros modos de tratar o tópico?
5. Quem é o escritor?
6. Quem é o leitor-alvo?

O papel da interação na aprendizagem

O outro motivo pelo qual a consciência da natureza da linguagem parece importante na formação do professor diz respeito ao fato de que a aprendizagem é um processo essencialmente social mediado pela linguagem, ou seja, as bases da cognição são sociais. Como Vygotsky (1978) e os neo-Vygots-

kianos (Lave, Wenger, 1991 ; Wertsch, 1991; Newman, Griffin, Cole, 1989 etc.) têm apontado, os processos intrapessoais (cognitivos) são gerados através de processos interpessoais (sociais), e estes processos são mediados pelo instrumental da linguagem através da interação.

Assim, a aprendizagem tem sido cada vez mais entendida como o resultado da co-participação social entre professores e alunos, mediada pela linguagem, isto é, engajados em uma prática discursiva: um aprendiz envolve-se, periféricamente, na resolução de uma tarefa na prática de um especialista, até que sua participação nessa tarefa deixa de ser periférica e passa a ser completa, com a passagem da competência para o aprendiz (Bruner, 1986). E isto tem sido apontado como ocorrendo dessa forma não só no contexto formal de aprendizagem (sala de aula) como também em contextos de aprendizagem fora da sala de aula; por exemplo, em práticas sociais nas quais as pessoas aprendem a ser parteiras, alfaiates, açougueiros etc. (Lave, Wenger, 1991). Essa visão da

aprendizagem é o que se convencionou denominar de abordagem sociointeracional da aprendizagem.

Esse trabalho de construção conjunta da aprendizagem coloca novamente o foco na linguagem, isto é, na interação, posto que é a interação desenvolvida pelos participantes no discurso que leva à construção da aprendizagem. Assim, o foco que foi colocado em pesquisas e em programas de formação de professores no ensino, e que depois foi deslocado para a aprendizagem, deve ser colocado hoje nos processos interacionais entre o professor e o aluno: na construção conjunta da aprendizagem, através do estabelecimento de um contexto mental comum entre o aluno e o professor (Edwards, Mercer, 1987).

Para se ter uma idéia da importância da relação entre interação e cognição, é relevante ressaltar-se que vários pesquisadores, ao estudarem o comportamento interacional de crianças na escola e em suas comunidades, têm apontado que, pelo menos, parte das dificuldades que os aprendizes têm na escola pode ser devida ao seu

desconhecimento dos padrões interacionais que a escola privilegia. Os trabalhos de Philips (1972) e Heath (1983) demonstram que a ausência desse conhecimento sobre como proceder interacionalmente na escola fez com que alunos originários de famílias indígenas americanas e de famílias negras dos Apalaches, respectivamente, tivessem dificuldade em se engajar na aprendizagem, por não se adequarem aos padrões interacionais que a escola prestigia. Há, claramente, um choque cultural aqui. E a isto Philips (1972) chamou de "cultura invisível": "uma ordem cerimonial implícita que tem a ver com a relação entre as pessoas" (Hymes, 1981, p.59), e que pode estar sendo desrespeitada nas salas de aula. Essas pesquisas demonstram, claramente, a natureza social da cognição-

Da mesma forma, minha pesquisa em escolas do município do Rio de Janeiro (Moita Lopes, 1994c) indica que turmas que trabalham com a mesma professora, mas que seguem padrões interacionais diversos, podem ter seu sucesso na apren-

dizagem vinculado a como se engajam interacionalmente na aprendizagem. A pesquisa realizada com duas turmas que seguem padrões interacionais diferentes indica que a turma dos chamados bons aprendizes se adapta à assimetria interacional que a escola privilegia, enquanto a turma dos aprendizes fracos (na verdade, repetentes e a ponto de serem extirpados do sistema educacional principal, isto é, do curso diurno, ou de abandonarem a escola para integrarem a força de trabalho) insistem em um padrão interacional simétrico.

Esse comportamento interacional pode ser entendido como resistência à cultura da escola ou ao que ela representa, por parte desses alunos, ao se constituírem artes em um grupo cultural específico dentro da escola, através de seus padrões interacionais. No sistema educacional da cidade do Rio de Janeiro, esses grupos são conhecidos como alunos-problema. O fato de não saberem operar interacionalmente da forma que a escola prestigia pode ser entendido como um dos motivos de seu fracasso escolar.

Assim, é essencial que a compreensão dos processos de construção social da aprendizagem através da interação faça parte dos programas de formação de professores. Se é através da interação que a aprendizagem/o conhecimento é construído, a compreensão desse processo, que é mediado pela linguagem, deve fazer parte da formação de todo professor.

A construção social do significado

O último ponto a que quero me referir para demonstrar a importância da compreensão da natureza da linguagem na formação de todo professor é a compreensão de que o significado é uma construção social. Ou seja, o significado não está no que se diz ou no que se escreve. O significado não está nas coisas ou nas pessoas, mas acontece na relação entre as pessoas. Assim, os significados com que trabalhamos na sociedade são produtos de um momento histórico, localizados cultural e institucionalmente. E usar a linguagem, isto é, construir significados, é um processo que reflete a luta

pelo poder na sociedade e, portanto, implica os projetos políticos dos que participam de uma prática discursiva específica (Fairclough).

A consciência crítica sobre os processos envolvidos no uso da linguagem parece ser crucial na formação de todo professor. O uso da linguagem, ao contrário do que a escola normalmente enfatiza, não é desinteressado e neutro: o discurso é impregnado pelo mundo social que o envolve (Moita Lopes, 1995b). Quem fala com alguém fala de algum lugar social específico e carrega todas as marcas de sua *persona* na construção do significado: papel sexual, classe social, raça etc. A linguagem não ocorre em um vácuo social, ao contrário da forma com que a escola tenta, normalmente, representar o discurso.

No próprio discurso do microcosmo da sala de aula, estão presentes essas marcas do macrocosmo (o mundo fora da sala de aula). Os participantes da prática discursiva em sala de aula não têm *suas personae* anuladas dentro desse contexto. Os alunos e professores não deixam de ser homens, do

um tipo de aprendizagem que exclui os alunos da participação da construção social do significado. Usar a linguagem pode estar sendo percebido como sendo igual a seguir o significado construído por quem está em uma posição de poder. As implicações dessa visão da linguagem para a construção da identidade social do aprendiz como cidadão são óbvias.

Em muitos casos, contudo, o professor pode estar iniciando os alunos nos significados de um corpo teórico de conhecimento, de uma tradição de pesquisa etc, isto é, nos significados de uma "comunidade interpretativa" (Fish, 1980), mas é preciso que fique claro para alunos e professores que esses significados são também construções sociais e que outros leitores podem estar operando a partir de outras construções. Essa noção do significado como construção social é essencial na escola, em qualquer nível. A universidade, por exemplo, precisa incorporar ao seu discurso uma visão de ciência, a qual, como atividade discursiva, envolve processos sociais de construção do discurso, incluindo as

intersubjetividades dos participantes discursivos (pesquisadores-chefes, pesquisadores em formação etc), que estão localizadas histórica, política, social e culturalmente (Moita Lopes, 1994b).

Conclusão

Neste trabalho, procurei demonstrar o porquê de a preocupação com a linguagem/interação ser central na formação de todo professor, em qualquer nível, e não somente na formação do professor de línguas. A atenção que a linguagem deve ter nesse processo, no meu entender, é motivada por três fatores: 1) o papel crucial que a leitura tem na educação; 2) a função da interação na aprendizagem; 3) a natureza social da construção do significado. A *consciência* desses três pontos parece essencial na formação de todo professor.

Ressalte-se, contudo, que essa consciência tem que estar presente em sala de aula através de um processo de autoformação contínua do professor, que o leve a investigar sua prática pedagógica. Em outras

palavras, é essencial que a pesquisa que já se tem sobre leitura, sobre a relação entre interação e cognição e sobre a natureza social da linguagem, seja incluída nos programas de educação de todo professor, e que, ao mesmo tempo, o professor seja capacitado a refletir criticamente sobre o processo educacional em que está envolvido, através de cursos de formação de professores em que o professor seja ensinado a investigar sua prática. Neste sentido, os trabalhos de Stenhouse (1975), Kincheloe (1991), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Moita Lopes (1993 e 1994a) e Magalhães (1994) etc. são exemplos de trabalhos que situam a formação do professor como reflexão crítica sobre a prática educacional que vivenciam, ao contrário de processos de formação de professores de natureza meramente conteudística e dogmática.

Em resumo, o processo de formação de qualquer professor deve ter minimamente dois componentes:

1) um componente central que focalize os aspectos discutidos acima em relação à interação e

2) um outro componente que dê meios ao professor para refletir/investigar sua prática.

Referências bibliográficas

BELSEY, C. *Critical practice*, Nova York: Mathuen, 1980.

BRUNER, J. S. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1986.

CAVALCANTI, M. "A propósito de Lingüística Aplicada". *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n.7, p.5-12, 1986.

CAVALCANTI, M. & MOITA LOPES, L. P. (1991) "Implementação de pesquisa na sala de aula no contexto brasileiro" *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n.17, p. 133-144.

CESTARI, M. L. "Classroom Communication: Monological and Dialogical Act". Trabalho apresentado no Colóquio sobre Social practices and Symbolic Mediation, Neuchâtel, 1994.

EDWARDS, D., MERCER, N. *Common knowledge*. London: Routledge, 1987.

FISH, S. *Is there a text in this class?* The authority of interpretative communities. Cambridge (MASS): Harvard University Press, 1980.

HEATH, SB. *Ways with words*. language, life and work in communities and classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HYMES, D. Ethnographic monitoring. In: TRUEBA, HT et al. (Eds). *Culture and the bilingual classroom: studies in classroom ethnography*. Rowley, (MASS): Newbury House, 1981.

KINCHELOE, J.L. *Teachers as researchers*, quality inquiry as a path to empowerment. London: Falmer Press, 1991.

LAVE, J., WENGER, E. *Situated learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

- MAGALHÃES, MC. O discurso na sala de aula: alunos, professores e pesquisador. *Boletim Informativo*, Anais da ANPOLI, n.22, p.246-247, 1994.
- MOITA LOPES, LP. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? *Intercambio*, Anais do I InPLA (PUC-SP), p. 13-12, 1991.
- _____ Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. *Letras*, Santa Maria, n.4, p.7-13, 1992.
- Representação social e encaminhamento pedagógico da leitura na escola pública brasileira. *Revista Letra*, Rio de Janeiro, n.4, p. 137-147, 1993.
- Teacher-researches at the pivot between tradition and innovation in the foreign language classroom. In: SCOTT, M., BARBARA, L. (Eds.). *Reflections on language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994a.
- Pesquisa interpretativa em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L. T.A.*, v. 10, n.2, p.329-338, 1994b.
- Variação de padrões interacionais em dois grupos de aprendizes de leitura em língua materna. In: MOLLICA, MC, MOITA LOPES, LP (Orgs.). *Interação, linguagem e cognição*. *Tempo Brasileiro*, n.H7,p.107-120, 1994c.
- Interação e aprendizagem da leitura em sala de aula de LE e LM na escola pública. In: MOITA LOPES, L.P., MOLLICA CM. (Orgs.). *Espaços e interfaces da lingüística e da lingüística aplicada*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995a. (Cadernos pedagógicos, 17).
- Perceptions of language in L1 and L2 teacher-pupil interaction: the construction of readers' social identities. In: WENDEN, A, SCHAEFFNER, C. *Language and peace*. Aldershot: Dartmouth, 1995b.

- _____ What is this class about? Topic formulation in the L1 reading classroom. In: COOK, G, SEIDLHOFER, B. *Applied linguistics for today*. Oxford: Oxford University Press. No prelo.
- NEWMAN, D., GRIFFIN, P., COLE, M. *The construction zone*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- ORLANDI, E. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZIBERMAN, R., SILVA, TE. (Eds). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.
- PHILIPS, S. Participam structures and communicative competence: warm springs children in community and classroom. In: CAZDEN, C.B., JOHN, VP, HYMES, D. (Eds). *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers' College Press, 1972.
- STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum and development*. London: Heineman, 1975.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press, 1978.
- WALLACE, C. Critical literacy awareness in the EFL classroom. In: FAIRCLOUGH, N. (Ed.). *Critical language awareness*. London: Longman, 1992.
- WERTSCH, J. *Voices of the mind*. Cambridge (MASS): Harvard University Press, 1991.