

# VARIAÇÃO DE PADRÕES INTERACIONAIS EM DOIS GRUPOS DE APRENDIZES DE LEITURA EM LÍNGUA MATERNA'

Luiz Paulo da Moita Lopes

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rev. TB, Rio de Janeiro, 117: 107-120, abr.-jun., 1994

Texto digitalizado pelo prof. Gonzalo Abio (UFAL) para utilização em aulas de Estágio supervisionado de Espanhol (Módulo 2- Preparação para observações de aulas).

## PREGUNTAS GUÍA PARA ANÁLISIS DEL TEXTO

- 1- ¿Qué es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) propuesta por Vygotsky? ¿Antes de leer este texto ya conocías ese concepto?
- 2- ¿Cómo es que ocurre el desarrollo cognitivo para los seguidores de Vygotsky?
- 3- ¿La investigación explicada en este artículo es de tipo cualitativo, cuantitativo o mixto? Para responder esta pregunta presta atención a lo que se está tratando de medir en esta investigación y a las variables empleadas.
- 4- ¿Cuáles fueron las técnicas utilizadas por los investigadores en este estudio? ¿Por qué usan varias técnicas?
- 5- ¿Qué tipo de patrones de interacción exhibieron los dos grupos del estudio?
- 6- En uno de los grupos se consideró que hubo un mejor desempeño (aprendizaje). ¿En cuál fue? ¿Cómo es que se estimó eso?
- 7- ¿El grupo con interacciones controladas por el profesor, fue más simétrico o menos simétrico que el otro?
- 8- ¿Cuáles fueron las conclusiones a que llegó el autor?
- 9- ¿La ZDP y el "andamiaje o soporte mediado" de Bruner pueden ser útiles al profesor de lenguas extranjeras?

## INTRODUÇÃO

Uma visão básica subjacente às teorias recentes de aprendizagem é a de que esta se desenvolve através de formas de co-participação social em que pares mais competentes interagem com aprendizes de modo que processos cognitivos sejam construídos. Ou seja, a aprendizagem é vista como sendo o resultado de processos interpessoais que geram processos interpessoais, i. e., é de natureza social. Assim sendo, este trabalho investiga como os padrões interacionais detectados em dois grupos de aprendizes de leitura em língua materna se constituem em salas de aula de 5ª série, da rede pública do município do Rio de Janeiro, na tarefa de construir a aprendizagem da leitura.

Primeiramente, apresento alguns pressupostos teóricos da visão de aprendizagem que subjaz a este trabalho. A seguir, trato de aspectos relativos à metodologia e ao contexto de pesquisa utilizados, para, então, analisar e discutir os dados. Os resultados indicam que os grupos estudados operam a partir de padrões interacionais diferentes e que esses padrões parecem ser responsáveis pelo desempenho diferenciado dos

grupos na escola e, especificamente, na tarefa de aprender a ler. [107]

## UM MODO DE REPRESENTAR A APRENDIZAGEM

Dentro e fora da sala de aula, a aprendi/agem tem sido cada vez mais entendida como sendo o resultado de procedimentos sócio-interacionais entre os participantes do discurso, no esforço conjunto da construção do significado/conhecimento. Tem havido uma tendência, em áreas de investigação distintas (análise do discurso, educação, psicologia da aprendizagem, lingüística aplicada, etc.) de tratar o significado e a aprendizagem como o resultado de procedimentos interpretativos entre os participantes envolvidos em uma ação social específica. Isso justifica o interesse de um grande número de pesquisadores pelo estudo da interação, mais especificamente, pelas interações de participantes discursivos, na presente pesquisa representadas pelas interações dos participantes do discurso na sala de aula: alunos e professores.

Na área da psicologia da aprendizagem, há uma série de estudiosos de inspiração vygotskiana, os chamados neovygotiskianos (cf. Lave e Wenger,

1991; Bruner, 1985; Edwards e Mercer, 1987; Wertsch, 1991 e 1985; Cole, 1985; Newman, Griffin e Cole, 1989; etc.), que tem situado a aprendizagem como o resultado de processos interacionais entre o aprendiz e interlocutores mais competentes, operando no que Vygotsky (1978: 86) chama de zona de desenvolvimento proximal: "a distancia entre o nível de desenvolvimento real conforme determinado pela capacidade independente de resolução de problemas e o nível de desenvolvimento em potencial conforme determinado pela habilidade de resolver problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais competentes".

Nos argumentos destes pesquisadores é evidente a compreensão de que a cognição é de natureza social e, portanto, é gerada a partir de procedimentos sócio-interacionais, o que Cicourel (1974: 99-100), trabalhando em etnometodologia, define como os procedimentos que estão na base do processo através do qual nos relacionamos uns com os outros, sendo, portanto, uma das bases da organização social, e que nos permite a negociação do significado com os actantes sociais. Estes procedimentos incorporam, além de procedimentos sócio-interacionais mais gerais (contato através do olhar, a postura corporal, etc.), procedimentos típicos da interação linguística, por exemplo, a utilização da estrutura informacional da linguagem e da estrutura de predictibilidade do discurso. Constituem o que Widdowson (1983) denomina capacidade e o que Gumperz (1982) chama de envolvimento conversacional, o que pode ser visto como sendo abarcado pelo nível pragmático da linguagem. [108]

A linha teórica que estou apresentando aqui, portanto, faz "uma conexão explícita entre a organização social do comportamento e a organização individual do pensamento" (Cole, 1985: 148). A aprendizagem é, então, vista como uma passagem do plano social (interpessoal) para o plano psicológico (intrapessoal). Também está implícito aqui um paralelo entre a aprendizagem linguística e a aquisição de outros tipos de conhecimento, embora, é claro, haja grandes diferenças entre a aquisição linguística e outras formas de aquisição de conhecimento (cf. Bruner, 1986).

Dentro desta perspectiva teórica, localiza-se, então, o interesse deste trabalho pela investigação da relação entre padrões interacionais em sala de aula e a construção do processo da leitura.

## **CONTEXTO E METODOLOGIA DE PESQUISA**

A pesquisa discutida aqui é de natureza etnográfica e examina a utilização de materiais para o ensino de leitura na sala de aula com ênfase na relação dos processos interacionais entre o aluno e o professor e o desenvolvimento de processos cognitivos, no caso específico, a construção conjunta do conhecimento sobre leitura.

Sabe-se que as dificuldades que as crianças tem na escola, principalmente aquelas oriundas de família socialmente oprimidas, são causadas, entre outros fatores, pela impossibilidade de representar socialmente a palavra escrita: uma questão relacionada à valoração social da escrita para estas classes sociais (cf. Terzi, 1992; Moita Lopes, 1993; e Moita Lopes, 1994a). Além disso, tradicionalmente em nossas escolas, vai-se da alfabetização para a leitura, sem se ensinar a ler, ou seja, à criança é dada a tarefa de aprender a ler sozinha. Para as crianças de classe média, esta dificuldade pode ser de alguma forma resolvida pelo valor que a palavra escrita tem socialmente em sua comunidade e a criança termina por aprender a ler. Parece, portanto, útil investigar o processo de ensino/aprendizagem de leitura em sala de aula, de modo a colaborar com esta deficiência da escola ao lidar, especialmente, com crianças de classe social oprimida.

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida no ano letivo de 1992, durante 8 meses (março-julho e agosto-novembro), em uma escola do município do Rio de Janeiro, Escola Eurico Gaspar Dutra, que está localizada no bairro da Penha (um bairro de periferia) dentro de um conjunto habitacional, e que é freqüentada por crianças de classe operária. O projeto utilizou duas turmas de 5ª série (501 e 504), com cerca de 35 alunos cada, que têm a mesma professora. As salas de aula são organizadas de forma tradicional: cinco filas de carteiras voltadas [109]

para a direção da professora, que, na maior parte do tempo, permanece em frente da turma, no espaço entre as primeiras carteiras das filas e o quadro-negro na parede de frente para a turma.

Foram gravadas em áudio e observadas um total de 64 aulas (de 45 minutos cada), sendo que quatro aulas foram gravadas em vídeo para estudos de microanálise etnográfica da interação (cf. Moita Lopes, no prelo). As observações foram realizadas por dois auxiliares de pesquisa

(bolsistas do CNPq) em cada turma e pelo pesquisador-coordenador, que tomaram notas de campo para posterior elaboração de diários. Além desses instrumentos de pesquisa, foram também feitas, no final do ano letivo, entrevistas semi-estruturadas com a professora de leitura, com o professor de geografia<sup>2</sup> e com três alunos de cada turma, escolhidos pela professora com base em sua avaliação de seus interesses pelas aulas, i. e., alunos de interesse baixo, médio e grande.

A escolha das turmas foi determinada pelo fato de a professora que aceitou participar da pesquisa trabalhar com estes dois grupos. Todavia, as duas turmas constituem dois universos bem diferentes, i. e., a turma 501 é a chamada turma dos bons aprendizes e a 504 é conhecida como a turma dos aprendizes fracos. A natureza diversa destes dois grupos foi, conforme discutido abaixo, muito útil para investigar a relação entre os processos interacionais entre os participantes do discurso na sala de aula e a construção da aprendizagem da leitura.

Esta distinção entre os dois grupos é do conhecimento de alunos e professores na escola, conforme indicado pelos dados de entrevistas realizadas com os mesmos (A2: "Os professores dizem que a nossa turma [a 501] é a melhor"; A1: "A professora de música, por exemplo, quando ela sai da 505, ela fala ... / A4: "Mais nervosa" / A1: "E, fica mais nervosa. Fica agitada" / A2: "[A turma 504 causa] uma zona geral aqui no corredor"; A4: "[Estamos na 501 por causa da] diferença de idade. As notas ..." - entrevista com alunos realizada no dia 9/11/92; P: "A 504 é difícil de lidar..."; P: "Os professores compartilham idéias negativas sobre a 504? Eu creio que sim" - entrevista com o professor de geografia realizada no dia 9/11/92).

Pode-se dizer, então, que esta distinção é parte da cultura das escolas municipais do Rio de Janeiro, já que em toda a rede municipal os chamados bons aprendizes, ou seja, aqueles que tem mais sucesso no sistema escolar e são mais jovens (entre 10 e 11 anos) são agrupados na turma 501, enquanto os mais velhos e repetentes são agrupados nas outras turmas seguintes, representados nessa pesquisa pela turma 504, cujos alunos têm entre 14 e 15 anos. [110]

### **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Uma maneira útil de se analisar os padrões interacionais é sugerida por Schultz, Florio e Erickson (1982) em termos do que chamam de estruturas de participação social, que são definidas

como "padrões de alocação de direitos e obrigações interacionais entre todos os membros que estão desenvolvendo conjuntamente uma situação social" (Schultz, Florio e Erickson, 1982). Assim, os participantes de um ato social são vistos como atuando em estruturas de participação, que obedecem a certos padrões de direitos e deveres interacionais. No ato social da sala de aula, os participantes são alunos e professores que, como condição essencial para atuarem neste contexto, têm que aprender a operar nas estruturas de participação do evento social da sala de aula, sendo que muitas vezes as dificuldades de engajamento nestas estruturas por parte de alunos (causadas, frequentemente, por diferenças culturais entre os padrões interacionais da cultura primária da criança e da cultura secundária da escola) podem representar problemas relativos à aprendizagem (cf. Schultz, Florio e Erickson, 1982).

A análise dos padrões interacionais típicos das duas turmas estudadas revelou uma variação básica. Embora o par mais competente seja a mesma professora, os padrões interacionais nos dois grupos são diferentes: enquanto a turma 501 obedece a um padrão interacional tradicional, a turma 504 quebra este padrão.

Os padrões interacionais detectados na turma 501, portanto, correspondem àqueles relatados na literatura (cf. Cazden, 1988) como sendo típicos da sala de aula, em que as estruturas de participação são totalmente controladas pelo professor, que distribui o turno a alunos que, levantando a mão, solicitam a vez de terem acesso à fala, permissão para se locomoverem na sala de aula, etc. Uma situação que claramente se encaixa no que Cazden (1988) chama de salas de aulas típicas "em que se detecta o tipo mais importante de assimetria em relação aos direitos de falar e obrigações do professor e alunos" (1988:54), tendo, portanto, os alunos acesso conversacional quase que totalmente limitado ao professor, falando pouco entre si. Ou seja, os participantes da turma 501 atuam interacionalmente da forma como a cultura do mundo da escola, tradicionalmente, exige que se respeitem direitos e obrigações interacionais e têm tido até agora bastante sucesso como aprendizes, tanto que são reconhecidos pela cultura da escola como bons aprendizes. Constituem, deste modo, um grupo bem talhado para aprender em uma escola tradicional, em que os alunos sentam em fileiras, [111] com o olhar quase sempre centrado no professor, e que interagem de alguma forma com

um par mais competente, mesmo que nem sempre haja espaço para todos participarem desta interação. Obedecem, portanto, a um padrão interacional assimétrico.

A figura 1 abaixo ilustra o padrão interacional típico da turma 501, em que a assimetria discutida aqui é representada:

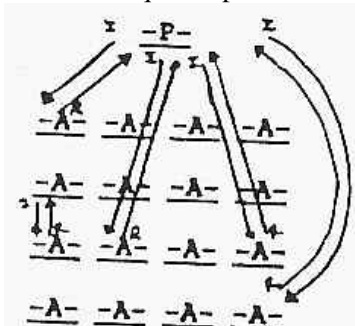


Figura 1. Padrão interacional da turma 501  
-P- = professora, -A- = aluno, I = início da interação, R = resposta a I

O excerto de transcrição de uma aula da turma 501 abaixo também ilustra o padrão interacional típico desta turma, em que as estruturas de participação são controladas pela professora. Isto é, observa-se, no trecho abaixo, um atrelamento dos alunos às falas da professora que distribui o turno, o que é quase sempre aceito pelos alunos.

**Excerto 1** (transcrição de aula do dia 12/11/92- unidade 12)

P: ... quando a gente fala em violência na nossa cidade, no Rio de Janeiro, de que você lembra de imediato?  
 Al: Do arrastão.  
 P: Você lembra do arrastão. Que mais, Al? De que você lembra além do arrastão?  
 Al: Assalto.  
 P: De assalto? A2, de que que você lembra quando se fala em violência além do arrastão e do assalto?  
 A2:Eu? [112]  
 P: E. Em termos da cidade em que a gente vive?  
 A2: As brigas.  
 P: Heim?  
 A2: As brigas?  
 P: As brigas de rua?  
 A2: É. Das pessoas.  
 Al: Os pegas.

Com base em dados oriundos de diários de observação em sala de aula e das entrevistas com os alunos, pode-se levantar a hipótese de que o padrão interacional desta turma é, provavelmente, um dos fatores que colaboram com seu melhor desempenho na aprendizagem em geral, conforme já reconhecido pela cultura da escola do município do Rio de Janeiro, e na construção da aprendizagem da leitura. Há dados coletados nesta turma que demonstram que os alunos conseguiram construir algum conhecimento e metac conhecimento sobre:

a) o ato de ler: Al: "Ler? ... Ler... é. por exemplo, você pega uma frase e lê, mas se você não entendeu, você não leu. / Não precisa ler alto. Ler é ... entender"; A2:" [Ler é uma coisa que ocorre] na mente" (entrevista com alunos, 9/11/92);

b) a tipologia textual: A2: "No início do ano a professora dava histórias com personagens... Agora ela dá mais sobre uma assunto e fala o texto inteiro sobre aquele assunto sem colocar nenhum personagem; Al: "[Esse tipo de texto] se encontra no jornal" (entrevista com alunos, 9/11/92);

c) a função de certos conectores discursivos: Al: "[A professora ensina algumas palavras] pra gente compreender melhor o texto/ Al: [Por exemplo,) Todavia /A2: Portanto/A3: Contudo/A2: Porém (entrevista com alunos, 9/11/92).

Na turma 504, contudo, os padrões interacionais não correspondem ao da turma 501 e, portanto, diferem dos padrões identificados por Cazden (1988) na literatura como sendo típicos da sala de aula. A professora não é, de modo algum, a única distribuidora do turno na sala de aula, como também não é a única destinatária da interação iniciada pelos alunos, que interagem entre si sobre tópicos que não se relacionam com o tópico da aula, ou seja, a professora não é a controladora dos tópicos nem dos turnos. Há, portanto, uma simetria interacional maior. Uma boa ilustração deste ponto é encontrada no diário de um auxiliar de pesquisa do dia 10/5/92, em que se relata a surpresa de uma aluna ao saber que não [113] poderia se dirigir a um colega durante a aula: "A professora repreendeu Al que estava falando com um colega e esta responde:'Ué, não pode?'"

Note-se também que os alunos, continuamente, movimentam-se na sala de aula para falar com colegas ou se dirigem a colegas que estão sentados distante deles: "A3 que está sentada na parte de trás da sala se dirige a uma colega que está sentada na segunda fileira de carteiras: 'A5, me empresta a revista?'" (diário de observação de

aulas do dia 19/6/92). Além disso, freqüentemente, alguns alunos estão envolvidos com atividades diferentes das que estão sendo promovidas pela professora: por exemplo, lendo revista, desenhando, etc. Outros, porém, às vezes permanecem calados envolvidos em seus pensamentos.

Há, então, por um lado, as estruturas de participação social dirigidas pela professora sobre o tópico da aula e outras paralelas, coordenadas mutuamente pelos alunos, ocorrendo à sua frente, durante a aula. E os alunos, em um jogo interacional, ora participam das estruturas controladas pela professora, ora não. Ou seja, há várias falas sobrepostas. Note-se que Bortoni e Lopes (1992) encontraram estes mesmos padrões interacionais em sua pesquisa realizada em escolas de Brasília.

A figura 2 abaixo ilustra o padrão interacional típico da turma 504.

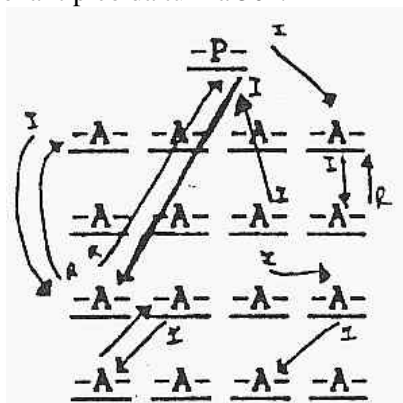


Figura 2 Padrão interacional da turma 504

-P- = professora, -A- = aluno, I = início da interação, R = resposta a I

[114]

Abaixo ilustro o padrão interacional típico da turma 504 com uma transcrição de um excerto de uma aula desta turma.

No excerto 2 abaixo, ilustra-se uma situação interacional em que o aluno A1 tenta interromper a professora e em que o aluno A2 introduz um novo tópico diferente do que está sendo conduzido pela professora.

**Excerto 2** (transcrição da aula do dia 31/8/92 - unidade 9)

P: Então, a gente poderia considerar isso aí uma avaliação? Ah, ele [o autor] vai chamar a atenção para o modo como o interesse pela religião tem-se desenvolvido no Primeiro e no Terceiro Mundos? Essa poderia ser uma das avaliações, não é isso? A diferença ...

A1: Aqui, professora ...

P: ... no modo ... Só um instantinho, A1 ... como o interesse ...

A1: Aqui, professora ...

P: Só um minuto. Só um minuto, A1. Deixa todo mundo terminar para todo mundo prestar atenção.

A2: Hoje é que dia, professora?

P: Oi?

A2: Hoje é que dia? Dia 31?

P: 31.

Há também dados da entrevista com o professor de geografia, realizada no dia 9/11/92, que confirmam este mesmo padrão interacional em suas aulas na turma 504: "[Quando eu falava]: 'não, você tem que esperar eu acabar de falar'. Muitos levavam isso de forma pessoal"; "[Os alunos] falam paralelamente".

Diferentemente da turma 501, conforme apontado acima, a turma 504 não demonstra ter atingido o mesmo grau de conhecimento e metac conhecimento sobre o ato da leitura. Isso fica patente nos dados originários das entrevistas com os alunos e nos diários de observações em sala de aula. É curioso observar que alguns alunos nem perceberam o objetivo das aulas como sendo o de ensinar a ler: "A3: Eu acho que a professora está estudando a família da D<sup>a</sup> Júlia" (entrevista com os alunos, dia 9/11/92). Este exemplo evidencia que pelo menos alguns alunos acreditam que o objetivo das aulas é estudar a vida dos personagens das histórias lidas. Um outro exemplo indica que os alunos não percebem a leitura como um ato mental: "A3: Ler bem é ler alto e, às vezes, é assim .. Você não pode errar muito. Mas lá tem crianças que erram demais ... na leitura" (entrevista com os alunos, dia 9/11/92). [115]

Deste modo, pode-se dizer que as dificuldades na construção do conhecimento sobre a leitura na turma 504 podem ser vistas como sendo motivadas pela utilização de padrões interacionais que não possibilitam um número maior de estruturas de participação social com um par mais competente. Isto é especialmente interessante, pois, embora nesta turma os padrões interacionais sejam mais simétricos, conforme relatado acima, não há envolvimento suficiente entre os participantes discursivos com o tópico conduzido pela professora de modo a favorecer a aprendizagem. Isto é, há problemas na construção de um contexto mental comum entre alunos e a professora com base no qual a aprendizagem possa ocorrer.

## **RESUMO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES**

Os resultados desta investigação indicam que há uma variação nos padrões interacionais nas duas turmas estudadas. Na turma 501, há a preponderância de um padrão tradicional em que se identifica um engajamento dos alunos com os tópicos introduzidos pela professora, que controla os turnos e os tópicos. Contudo, na turma 504, paralelamente às interações conduzidas pela professora, há interações controladas pelos alunos, que introduzem tópicos e distribuem turnos. Observou-se que o padrão interacional detectado na turma 501 favoreceu a construção do conhecimento sobre a leitura.

Isto parece ser explicado pelo fato de o padrão interacional típico da turma 501 implicar uma forma de co-participação social entre aprendizes e uma participante mais competente que, através de processos sócio-interacionais, gera processos cognitivos. Não é surpreendente, portanto, que os alunos da 504 não tenham tido a chance de progredir dentro da escola devido ao fato de terem dificuldades de participar em estruturas de participação social que conduzam à aprendizagem. Note-se que já têm entre 14 e 15 anos e encontram-se ainda na 5ª série. Em outras palavras, na visão de Edwards e Mercer (1987), na turma 504, é mais difícil a construção de um conhecimento conjunto entre o aluno e o professor de modo a facilitar a aprendizagem da leitura.

Parece ser essencial que, para que a aprendizagem tenha lugar, o aluno seja guiado através de andaimes pelo professor -como par mais competente - de modo que pouco a pouco se dê a passagem da competência para o aluno (cf Bruner, 1986). E isso só se torna possível através de um engajamento mútuo entre alunos e professores, nas mesmas estruturas de participação social. [116]

Note-se que, conforme Lave e Wenger (1991) indicam, em pesquisas de natureza etnográfica realizadas em contextos de aprendizagem não formais, i. e., fora da escola (por exemplo, na formação de parteiras, de açougueiros e alfaiates), a aprendizagem também se dá em certas formas de co-participação social, em que o aprendiz se engaja na prática real de um especialista através de uma forma de participação periférica legítima até que, pouco a pouco, com o desenvolvimento da aprendizagem, sua participação passa a ser completa.

E claro, porém, que está implícita aqui a idéia de que a interação em sala de aula se dá sob certas restrições típicas deste meio para que a aprendizagem possa ocorrer, e isto envolve o controle das estruturas de participação social por parte do professor, já que cabe ao professor a elaboração e controle das condições que tornam a aprendizagem possível. O conhecimento e uso desses papéis sociais pelos participantes do ato social da sala de aula é crucial para que este ato transcorra com sucesso. Aliás, a necessidade da compreensão e uso de papéis interacionais em outros contextos sociais também parece ser essencial para que a interação se desenrole a contento. Conforme Widdowson (1990: 191) indica, "Da mesma forma que em outras áreas da vida social, o sucesso nas transações e interações na sala de aula depende de sabermos os papéis que temos que desempenhar e como esses se relacionam com outros que nossos interlocutores desempenham nas interações nas quais nos engajamos".

Tendo em vista o fato de a realidade das turmas do tipo da 504 (alunos mais velhos e repetentes) ser parte da cultura da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro, ou seja, um fato que extrapola a turma da escola estudada, este trabalho aponta, em seus desdobramentos, para duas direções:

a) é necessário o encaminhamento de investigação sobre alternativas pedagógicas que venham gerar padrões interacionais, nesta rede educacional, facilitadores do engajamento de alunos e professores em estruturas de participação social na sala de aula que conduzam à aprendizagem. Ou seja, não estou argumentando aqui que o padrão tradicional de interação da turma 501 deva ser impingido às turmas do tipo da 504, o que, mesmo que fosse desejável, não seria possível, posto que o padrão interacional desta turma já é parte do comportamento interacional destes grupos. Esse pode ser inclusive entendido como uma forma de resistência, da parte destas turmas de repetentes, à cultura da escola e ao que ela representa nas vidas dos alunos. Estes alunos estão, em geral, se preparando ou para abandonar a escola ou para, no máximo, [117] passarem para a rede noturna de educação, devido a sua faixa etária ou em função da necessidade de trabalhar para contribuir nas despesas da família. O que parece essencial, portanto, é a investigação de meios pedagógicos que, utilizando o padrão interacional destes grupos, levem os alunos a interagir com o tópico da aula conduzido pela

professora, de modo a se engajar na aprendizagem. Precisa-se investigar, por exemplo, a possibilidade de que a organização da turma em pequenos grupos envolvidos na resolução de tarefas pedagógicas específicas, estabelecidas pela professora, possa levar os alunos a se envolverem com o tópico da aprendizagem, sob a orientação da professora;

b) a incorporação, nos programas de cursos de formação de professores, de uma análise crítica da relação entre os processos sócio-interacional-discursivos e a cognição. Tradicionalmente, a formação de professores tem-se pautado por questões relativas ao ensino (i. e., com foco no professor) e, mais recentemente, por aspectos relativos à aprendizagem (i. e., com foco no aluno). Contudo, o que esta pesquisa indica é que, tendo em vista à natureza social da aprendizagem, é primordial que aspectos relacionados à interação entre os atores sociais na sala de aula (alunos e professores) e a cognição passem a fazer parte do instrumental teórico e prático do curso de formação de todo professor, e não só de professores de línguas.

#### NOTAS

<sup>1</sup> Este trabalho se tomou possível graças a uma bolsa de pesquisa do CNPq (cf. CNPq 300194/86-2) e a um auxílio da FUJB (FUJB 3825-3).

<sup>2</sup> O professor de geografia foi também entrevistado para ampliar a triangulação dos dados através das intravisiões de um outro professor das mesmas turmas.

#### BIBLIOGRAFIA

ALDERSON, J. C. e URQUHART, A. H. *Reading in a Foreign Language* London, Loneman, 1983.

BORTONI, S. e LOPES, I. A interação professora X alunos X texto didático. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, 18: 39-60, 1992

BRUNER, J. S. *Child's Talk*. Londres, Oxford University Press, 1983.

\_\_\_\_\_. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1986. [118]

CAZDEN, C. B. *Classroom Discourse*. Portsmouth, N. H., Heineman, 1988.

COLE, M. *The zone of proximal development: where culture and cognition create each other*, in WERTSCH, J. V. (ed.). 1985: 146-161.

CICOUREL, A. V. *Cognitive Sociology*. New York: The Free Press, 1974.

EDWARDS, D. e MERCER, N. *Common Knowledge* Londres, Routledge, 1987.

GILMORE, P. e GLATTHORN, A. (eds.) *Ethnography and Education: Children and School*. Washington, D.C., Center for Applied Linguistics, 1982.

GUMPERZ, J. J. The linguistic bases of communicative competence, in TANNEN, D. (ed.), 1982: 323-324.

LAVE, J. e WENGER, E. *Situated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991.

MOITA LOPES, L. P. Representação social e encaminhamento pedagógico da leitura na escola pública brasileira. *Revista Letra*, 4. Rio de Janeiro, 1993: 137-147.

\_\_\_\_\_. Perceptions of Language in L1 and L2 teacher-pupil interaction: the construction of readers' social identities, in SCHAFFNER, C. e WENDEN, A. (eds.), 1994a: 197-209.

\_\_\_\_\_. What is this class about? Topic formulation in an L1 reading comprehension classroom. (Trabalho apresentado na Conferencia Internacional sobre Language, Education and Society in a Changing World), Dublin, Irlanda, 1994b (no prelo).

NEWMAN, D., GRIFFIN, P., COLE, M. *The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School*. Cambridge, Cambridge University Press, 1989.

SCHAFFNER, C. e WENDEN, A. (eds.) *Language and Peace*. Aldershot, Dartmouth Publishing Co, 1994.

SCHULTZ, J., FLORIO, S. e ERICKSON, F. Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school, in GILMORE, P. e GLATTHORN, A. (eds.), 1982.

TANNEN, D. *Analysing Discourse: Text and Talk*. Washington, D C: Georgetown University Press, 1982.

TERZI, S. B. *Ruptura e Retomada na Comunicação: O Processo de Construção de Leitura por Crianças de Periferia* UNICAMP, 1992. (Tese de Doutorado) (inérita). [119]

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Londres, Harvard University Press, 1978.

WERTSCH, J. V. (ed.) *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985.

WERTSCH, J. V. *Voices of the Mind*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1991.

WIDDOWSON, H. G. *Learning Purpose and Language Use* Oxford, Oxford University Press, 1983.

\_\_\_\_\_. "Reading and communication", in ALDERSON, J. C. & URQUHART, A. H. (eds.), 1984: 213-230.

\_\_\_\_\_. *Aspects of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1990.

Texto digitalizado pelo prof. Gonzalo Abio (UFAL) para utilização em aulas de Estágio supervisionado de Espanhol (Módulo 2- Preparação para observações de aulas).