

O DISCURSO DOS ALUNOS E DO PROFESSOR

- UM VÍNCULO COMUNICATIVO ENTRE A COMUNIDADE E A ESCOLA

Cristina Maria de Oliveira¹

crismari@terra.com.br

1. Introdução

Nas últimas décadas, o crescente número de investigações acadêmicas em torno do tema *discurso em aula*, entre as quais muitas relacionam os fatos lingüísticos, os atos de fala e os enunciados a fatores sociais, atribuindo uma dimensão sociocultural à interatividade verbal, deixam à disposição da escola, ou mais especificamente, do professor, uma imensa variação de resultados. Para que o professor possa se valer desses resultados, até, por vezes, com pontos de vista unidirecionais com base limitada em uma única das muitas teorias vigentes, urge um maior intercâmbio entre possíveis reflexões teóricas integradas. Não se pretende criar um ecletismo teórico, nem mesmo um catálogo de pontos de vista teóricos, mas organizar hierarquicamente, desde um contexto teórico mais amplo a um mais específico, um possível marco teórico multidisciplinar, a partir do qual o professor possa reflexionar sobre a competência comunicativa de seus alunos e buscar indicativos de intervenção para poder mediar seu desenvolvimento. *A interatividade*

¹ Faculdade Cenecista de Osório - FACOS/RS.

discursiva, no espaço social da escola, deve contribuir para integrar o aluno numa comunidade discursiva mais ampla que a da sua comunidade de fala de origem.

Assim, o artigo que segue apresenta, por um lado, um enfoque mais geral - *Escola - natureza social e função de socializar a interatividade verbal* - e, por outro, um mais específico - *O discurso como garantia de um espaço social para o desenvolvimento pessoal*.

2. A natureza social da Escola e sua função de socializar a interatividade verbal

Diante da complexidade das transformações dos valores sociais, a escola não pode se eximir da reflexão pedagógica sobre a importância do discurso que produz, nem de sua função de socializar que se constitui nesse discurso. Já nas primeiras décadas no século passado, Vigotsky veiculava, em suas idéias, o princípio de atividade verbal - neste artigo ressignificada de *discurso* - como uma atividade social. Segundo este investigador, os processos psicológicos superiores - tema central de suas teses -, que caracterizam o desenvolvimento humano, surgem no âmbito das relações sociais e dos processos interpsicológicos regulados e controlados mediante a interação social com outras pessoas.

Essa relação *ativa e transformadora* - que gera desenvolvimento pessoal - é possível graças ao uso de instrumentos intermediários, entre os quais se destaca o uso social e culturalmente organizado de um sistema de signos. O ser humano apropria-se da significação da semiótica e lhe atribui *sentido ao participar de situações de interação social* com outras pessoas mais capazes de usar estes instrumentos semióticos, entre os quais a *fala*. Os signos são instrumentos através dos quais se pode intervir e interferir na ação. Assim, pois, se apresentam como estímulos artificiais *em e com* os quais o ser humano controla e regula sua própria conduta (Vigotsky, 1979, 1984). Isso implica a idéia de aprendizagem de uso dos sistemas de signos.

Cabe, pois, destacar uma vez mais que esse sistema de signos tem sua origem social, e foi elaborado ao longo da evolução histórico-cultural da espécie humana; os signos são essencialmente de natureza social e têm um caráter convencional e arbitrário; no entanto,

não contêm em si qualquer sentido, o que somente se constitui quando mediam e são constituintes da interatividade discursiva.

2.1. O estudo do discurso na escola

Estudar a prática educativa tem despertado interesses cada vez mais próximos à Análise do Discurso – AD no âmbito escolar; concebe-se que, ao analisar o discurso no espaço escolar, se pode identificar e compreender melhor as diferentes etapas do desenvolvimento e da organização social. A escola deve ser um espaço social aberto à veiculação de discursos de diferentes culturas.

Sugere-se, para desenvolver estudos sobre o discurso em sala-de-aula, que se considerem os comentários de Mercer (1996, 1997) entre outros, com o objetivo de revisar algumas das referências teóricas e metodológicas. Por exemplo, nos capítulos *Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula* (1996), o autor revisa e critica diferentes referências ao estudo do discurso em aula, apresentando argumentos a favor da psicologia sociocultural como um ponto de partida possível para construir uma teoria coerente sobre o ensino e a aprendizagem escolar. Fala da contribuição das teorias socioculturais ao desenvolvimento de uma teoria da educação como processo discursivo.

2.1.1 A pesquisa sociocultural e a teoria da educação como processo discursivo

No capítulo *Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula*, Mercer (1996) propõe uma questão central que desencadeia uma série de questões posteriores as quais deveriam formar parte da planificação e do desenvolvimento das pesquisas educativas e da organização da interatividade do professor na sala de aula: “¿Por qué estudiar el discurso en el aula?”. O *discurso* considerado “como un modo social de pensar” (1996, p.11), vai mais além do tradicional conceito que o concebe como uma representação do pensamento na linguagem. A linguagem, além de constituir-se na comunicação entre duas ou mais pessoas, é também um meio essencial para a pessoa poder representar a si mesma os próprios pensamentos. Ao participar do discurso, em especial do discurso na sala de aula, professor e alunos estarão compartilhando entre si a construção de seu

pensamento, ou seja, estarão se constituindo em sujeito discursivos e sociais. É fundamental, pois, que se valorize o espaço de *planificación do discurso* como *um processo de interatividade* (Oliveira, 2000).

Deste modo, pode-se tentar compreender e ajudar aos alunos e aos professores para que compreendam, através da AD e dos aspectos que nele intervêm, como eles mesmos estão construindo seu conhecimento que desenvolve a sua competência comunicativa. Esta concepção tem como ponto de partida em alguns de seus aspectos, os estudos de Vigotsky (1978) referentes à linguagem como um instrumento psicológico. Porém, deve existir o compromisso de continuar e aprofundar-se na busca de uma teoria de aprendizagem e de ensino no contexto escolar como processo discursivo, considerando que o referido investigador não estudou o discurso em sala de aula.

A língua, representada por signos socializados, quando compreendida pela coletividade da situação social, constitui-se como um instrumento cultural que viabiliza o compartilhar experiências. Segundo Mercer, a língua falada e escrita é a maneira através da qual “generaciones sucesivas de una sociedad se benefician de la experiencia de sus antepasados” e a maneira como “cada generación nueva comparte, discute, resuelve y refina su propia experiencia” (1996, p.11).

Ao comentar sobre a educação na sala de aula, desde esta perspectiva sociocultural, como um processo discursivo sócio-histórico no qual os resultados implicam o esforço conjunto de alunos e ensinantes, o autor expõe a noção de *educação* em dois níveis: em um nível básico, educar-se significa “llegar a ser capaz de comprender y participar de las prácticas de lenguaje de la escuela”; e, em um nível avançado, significa “llegar a ser capaz de participar activamente en los discursos de disciplinas o tecnologías específicas, plasmadas ellas mismas en una variedad de prácticas de lenguaje hablado y escrito” (1996, p.11-12).

Considera-se que, a partir dessas referências que argumentam o *por quê* de estudar o discurso na sala de aula, pode-se criar, entre outras, mais três questões: os professores e os pesquisadores que participam direta ou indiretamente do discurso na sala de aula têm consciência da ‘força’ do discurso no processo de aprendizagem e de ensino?; atualmente, a participação do aluno no discurso não se limita a servir de instrumento de controle de sua aprendizagem para o professor?; a participação do professor pode se estruturar de maneira

diferente daquela em que ele começa o discurso com uma pergunta e, depois da resposta do aluno, avalia tal resposta de maneira satisfatória ou não? Em busca de compreensão a essas e outras questões, propõem-se reflexões metodológicas que favoreçam AD num processo dialógico com teorias sócio-cognitivas e interacionistas.

2.1.2 Alguns enfoques metodológicos para AD em sala de aula

Algumas das respostas às perguntas anteriores poderão ser encontradas em resultados de pesquisas socioculturais sobre o discurso em contextos escolares realizadas nas últimas décadas. Considera-se importante destacar que, em tais estudos, foram desenvolvidas metodologias que servem de referências a outras pesquisas de área específicas, como a AD.

A pesquisa, desde uma perspectiva sociocultural, pode realizar-se, por exemplo, através de um *estudo observacional* ou de uma *observação sistemática* (Haus, 1992 e outros) que permite, entre outros resultados, a compreensão da estruturação do discurso entre os participantes da aula e a uma possível quantificação das intervenções de cada participante. O investigador costuma utilizar algum modelo pragmático do processo de ensino e aprendizagem para construir um conjunto de categorias discretas para a *fala* e os procedimentos *não verbais* dos ensinantes ou dos alunos.

Também se pode estruturar e organizar a *interação* entre aluno/alunos/professor e entre os participantes de outra atividade mediante procedimentos ou métodos informatizados (Bennett e Cass, 1989; Bakerman e Quera, 1986; Quera, 1996 e outros). Este último método de investigação, além de facilitar o processamento dos dados, permite construir um panorama global do discurso em sala de aula e contribui à compreensão das “normas de estilo de ensino e organização dentro de uma cultura e entre culturas” (Mercer, 1996, p.12). A partir dos resultados obtidos através de um estudo baseado na observação sistematizada, pode-se conhecer a situação real dos procedimentos interativos dos discursos nas escolas e usá-los, por exemplo, em cursos de formação de professores (Wragg y Brown, 1993).

Segundo Mercer e outros estudiosos do *processo* discursivo, a investigação sobre a comunicação em sala de aula deve considerar a atividade dinâmica e contínua em que se

constitui; e muitos métodos de análise padronizados de AD se encontram distante de contextualizar-se como processo acumulativo, contínuo e interativo. Para o autor, não é recomendável realizar um estudo sobre o processo discursivo no contexto escolar escolhendo um método de análise quantitativo como método único de investigação.

Concorda-se com Mercer (1996) quando afirma que esta metodologia não é a única; considera-se que pode ser um ponto de partida importante para, a partir dele, continuar com análise descritiva das interações verbais e, assim, poder *mostrar ao professor como ele próprio reage* quando um ou outro aluno participa no discurso e para *reflexionar com o professor sobre os efeitos* de sua intervenção na participação discursiva do aluno, e a *necessidade ou não de modificar* este procedimento.

Na organização das categorias de análise, neste estudo que ora gerou o presente artigo, destacam-se etapas evolutivas e contínuas:

- iniciou com base numa coleta prévia de dados na sala de aula e foi sendo alterada a partir da diversidade da(s) atividade(s) desenvolvida(s) e das inferências culturais manifestadas ao longo de cada etapa de estudo; privilegia-se, pois, um processo de contínuo, dinâmico e interativo de análise, características que se constituem nas próprias marcas discursivas.

- passou-se à metodologia de interação-ação de observador-participante, porque se avaliou e programou com o professor suas intervenções e inferências através de perguntas sobre a atividade planejada juntamente com os alunos. Quer dizer, não se concorda que uma observação sistematizada seja realizada a partir de categorias que não considerem a situação sócio-discursiva e a natureza específica da atividade, assim como o momento de realização.

- os estudos atuais de AD, além de apresentarem avanços à compreensão de teorias sócio-cognitivas pelo seu próprio processo histórico, também consolidam as teorias de interação verbal.

Para esse tipo de pesquisa – AD – é necessário levar-se em conta a participação do professor e dos alunos na *programação* e na *avaliação* da atividade: a *construção de sentido(s)*, nessas situações, constitui-se como fundamental na etapa atual deste estudo de

AD em sala de aula em que o desafio à pesquisa caracteriza a proposta de ensino às crianças das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

2.3 A Análise do Discurso em sala de aula

Há algumas décadas, era comum verificar-se que o desenvolvimento na *análise lingüística do discurso* seguia a tradicional estrutura da interação de IRF (Sinclair e Coulthard, 1975); investigações estudam a relação entre a fala e a tarefa (Lemke, 1990; Wells, 1996 e outros) e como esta estrutura pode contribuir aos estudos psicológicos e de outras áreas específicas. Com relação à metodologia da análise lingüística do discurso, existem várias críticas, entre estas a que diz que as análises precisam “fundir regras lingüísticas e relações sociais” para que a coerência da fala em aula seja vista como sistêmica (representando a estrutura da língua como um sistema) e não como a representação dinâmica de um tipo particular de relação social”. Segundo Mercer (1996, p.13):

“la construcción conjunta del conocimiento educativo no es, realmente, una cuestión lingüística y no se puede esperar que unos métodos diseñados para abordar aspectos de las relaciones estructurales en el lenguaje sean adecuados en sí mismos.”

De acordo com o autor, durante todo o processo da pesquisa aqui referida, não se fez uma análise lingüística isolada dos textos escritos dos alunos; procedeu-se, desde a etapa inicial deste grupo de estudos, em 1997, à análise dos discursos com segmentação lingüística, ampliando-se às referências de gêneros, etc., porém sempre considerando os agentes discursivos; tem-se a intenção de realizar uma busca coerente entre os segmentos lingüísticos utilizados, analisando-os como parte de uma planificação colaborativa em que o contexto e as características específicas do tema em estudo também são aspectos que devem ser considerados quando se pensa nos enunciadores (Bakhtin, 1976/1992). Interrelacionando os resultados de análises de diferentes aspectos (lingüísticos, situacionais, temáticos, etc.), procura-se sempre estabelecer relações aos procedimentos que caracterizam uma planificação colaborativa do texto escrito (Bereiter y Scardamalia, 1992;

Flower, 1992) e que possam, de alguma maneira, levar à busca de uma teoria do processo discursivo em aula, da *interatividade verbal*.

Pretende-se intervir na fala do professor, ou seja, propor-lhe que compreenda a importância de modificar o seu discurso para um continuum de perguntas, deixando aos alunos a continuidade do discurso e voltando a questioná-los sempre que conclua como necessário que eles incluam mais explicações sobre o que estejam dizendo ao grupo com referência ao conteúdo de seus escritos, sobre como estão escrevendo ou sobre seus destinatários. Assim terá, no seu ‘discurso pedagógico’ ou docente, contemplado os aspectos temáticos adequadamente expostos através de um gênero discursivo socialmente instituído, os aspectos lingüísticos e os comunicativos.

Nesta intenção de analisar o discurso do aluno e do professor em aula, em que a estrutura das verbalizações, seja quebrada no seu aspecto tradicional (em que o professor seja o primeiro e o terceiro que fala), a intervenção do professor no discurso em sala de aula não pode se resumir no controle do que o aluno sabe, mas deve ser um eixo condutor, ou melhor, desencadeador do desenvolvimento do discurso, em que o próprio aluno, junto com os demais companheiros do grupo e com o professor, vão construindo seu conhecimento sobre seu próprio discurso. Nesta proposta não se justifica uma análise lingüística com o fim em si mesmo, mas que dialoga com teorias lingüísticas, sócio-cognitivas e de interação verbal.

Justificam-se, pois, estudos de pesquisas do processo discursivo, com aproximação à metodologias *etnográficas*, em que o pesquisador se centra na ordem social da vida na escola, ou seja, na concepção de dinâmica e transformação da interatividade verbal em cada evento comunicativo.

Também utilizando a etnometologia e a análise conversacional, Edwards (1996) e outros, com metodologias similares, contribuíram à compreensão de *como se constrói socialmente a fala* em sala de aula. Como disse Mercer (1996, p.14):

“La etnografía ofrece a los investigadores socioculturales una importante comparación metodológica con los métodos de la observación sistemática y de la sociolingüística, porque es sensible a la cultura, el contexto y la construcción conjunta de la actividad educativa mediante el discurso.”

Em interesse mais recente a uma linha de investigação observacional do discurso em sala de aula, que reconhece o discurso como um meio compreender o próprio processo de aprendizagem, encontram-se os estudos de Donaldson, 1992; Rogoff, 1990, Brigh, 1995; Cazden, 1991 e outros. Estas pesquisas, entre outros aspectos, estudam as limitações culturais que intervêm no discurso em aula, as características que definem o conhecimento educativo, e o uso que os ensinantes fazem do discurso para estruturar, apoiar e avaliar a aprendizagem das crianças (Edwards, 1990; Edwards y Mercer, 1987; Wells, 1996 e outros). Entre os investigadores com um enfoque sócio-cultural também se encontra uma diversidade metodológica para o estudo do discurso na sala de aula (Coll e Onrubia, 1994; Candela, 1993, 1996 e outros).

Em alguns momentos investigativos, torna-se difícil encontrar, entre os pesquisadores de distintas disciplinas que usam a etnografia combinada com outras metodologias, uma base teórica para “abordar el desarrollo del conocimiento y la comprensión mediante el habla y la actividad conjunta en la clase.” (Mercer, 1996, p.15). Considera-se que é importante proceder a mais de uma aproximação teórica, que não sejam contraditórias entre si, mas, sim, complementares, toda vez que se analisa uma atividade de busca de uma teoria da educação como processo discursivo, devido à complexidade das implicações no processo de ensino e de aprendizagem.

Acredita-se que o discurso em sala de aula é “un campo fértil para el desarrollo de una psicología que sea metodógicamente y teóricamente sensible al lenguaje y la cultura” (Mercer, 1996, p.16), bem como à compreensão de um enfoque pedagógico discursivo de interação verbal, o que contribuiu na definição do objetivo de participar nesta busca do estudo do discurso, enquanto se desenvolve a planificação colaborativa do texto escrito.

De acordo com a crítica de Mercer (1996), ainda que são muitas as contribuições da pesquisa sócio-cultural; esta precisa de uma teoria da educação como *proceso discursivo*, cujos conceitos estejam definidos operacionalmente para a pesquisa em sala de aula. A natureza das interações ensinante-aluno e, entre outros aspectos, as características culturais próprias do conteúdo que está sendo estudado e dos estudantes em determinadas atividades exigem maneiras específicas de definir o processo discursivo como indicação de uma teoria da aprendizagem e do ensino na sala de aula.

Para explicar, desde uma perspectiva sociocultural, o discurso na sala de aula, deve demonstrar-se que “los conceptos empleados son convenientes para las maneras en que la educación se lleva a cabo como una actividad discursiva en su contexto institucional cultural” e que “los métodos para observar y analizar el discurso son coherentes con la misma perspectiva sociocultural del empleo del lenguaje” (1996, p.18).

Encontra-se, assim, nas pesquisas que tentam estabelecer coerência entre os aspectos teóricos e metodológicos na prática educativa, a investigação em ação (Elliot, 1991; Wells, 1992; Mercer y Fisher, 1992). No entanto, esta proposta também é criticada por Hammerley (em prensa) e por Edwards e Potter (1992), que alertam sobre as características específicas dos papéis do investigador e do professor na sala de aula. Destacam-se as investigações e os estudos desenvolvidos por Coll e Onrubia (1996) e Coll, Onrubia e outros (1995) sobre a construção de significados compartilhados e o traspasso do controle; estudam as interações aluno-professor, analisando seqüências didáticas e, assim, oferecem contribuições à compreensão do processo discursivo.

2.3.1. O discurso compartilhado em sala de aula

Nos capítulos *Conversar y trabajar juntos* e *Profesores, investigadores y la construcción del conocimiento*, Mercer (1997) faz referências aos estudos e pesquisas realizadas sobre conversações entre alunos e professores, durante aquela última década, argumentando que “necesitamos ver las aulas como unos lugares característicos donde el conocimiento se construye conjuntamente y donde unas personas ayudan a otras a desarrollar su comprensión” (p.17).

O estudo do discurso deverá caracterizar-se em atividades de *situações discursivas reais*, não simuladas, de interatividade entre crianças e professor, de cujos sucessos comunicativos resulta também a aprendizagem. As situações discursivas que se constituem são, ao mesmo tempo, constitutivas do conhecimento de cada interagente verbal do discurso.

Nesta dimensão sócio-cognitiva de interatividade verbal, as situações discursivas reais estabelecerão o vínculo entre escola e comunidade. A escola, espaço de natureza social, tem a função socializadora de ativar o intercâmbio e a sistematização desses

instrumentos artificiais que representam a cultura, ao mesmo tempo em que constituem a sua evolução e identificam suas diferenças históricas. Assim, na escola, os conteúdos escolares, criticamente selecionados e convencionados socialmente, segundo a característica da educação escolar, passam a ser instrumentos de aproximação e desenvolvimento cultural das pessoas que com esses interatuam. Por educação escolar - função socializadora da escola - entende-se o conjunto de formas de mediação, elaboradas socialmente e historicamente acumuladas, por meio das quais a comunidade escolar tenta assegurar que seus integrantes interatuem nas manifestações culturais do seu grupo e de outros.

Pode-se considerar, então, que as práticas educativas passam a ser consideradas autênticos contextos de desenvolvimento pessoal, o ponto básico entre a cultura e os processos de desenvolvimento e de aprendizagem (Onrubia, 1997, 133-137). Dito em outras palavras, o tipo de intercâmbio cultural - ativo e integrador, que promove o crescimento cultural de cada participante, ou, arbitrário e discriminativo, que reproduz estruturas sociais sem as transformar - da escola, em especial, da sala de aula, pode ser explicado e compreendido, por exemplo, através da *análise crítica do discurso em aula*.

3. O discurso como garantia de um espaço social que promove o desenvolvimento pessoal

3.1 Percurso histórico de algumas concepções

Num recorrido historicamente recente, e intencionalmente resumido, assim como no item precedente, numa dimensão com base em teorias socioculturais, sócio-educativas e sociolingüísticas, entre outras, destaca-se a segunda metade da década de sessenta, quando surge o conceito de competência comunicativa (Hymes, 1967, 1972) em crítica ao de competência lingüística (Chomsky, 1957, 1965) até então vigente. A partir daí, e cada vez mais, são desenvolvidos, entre outros, estudos na área da sociolingüística - e, nos dias atuais, na lingüística do discurso e outros estudos do discurso -, em que se admitem ser fundamental levar em conta, em suas análises, elementos como, por exemplo, a linguagem, os usuários e o contexto, quando se quer compreender como se constrói um conhecimento discursivo e sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem. Assim, pois,

atualmente, numa concepção multidisciplinar, se fundamentam as análises do discurso e da conversação (Marcuschi, 1986; Van Dijk, 1992, 1997; Geraldi, 1996; Bronckart, 1985; Koch, 1997; Camps, 1998; Brown, 1996; e outros); pode-se, por exemplo, encontrar contribuições teóricas e práticas valiosas na *análise do discurso em aula* (Cazden, 1988; Nunan, 1989, 1993; e outros), bem como em outros estudos sobre desenvolvimento, ensino e aprendizagem (Mercer, 1997; Berrocal, 1995; Echeita, 1995; Wertsch, 1985), realizados em diferentes áreas e campos específicos.

Entre o amplo leque de buscas de explicação e de compreensão que pode estar na base das investigações da análise do discurso em aula, ressalta-se a necessidade de se aprofundar e especificar estudos que analisem os marcadores conversacionais (Marcuschi, 1986) nos enunciados discursivos dos alunos e do professor, que indiquem a *interatividade entre seus produtores e sua aproximação ao vínculo cultural*. Para referir um desses estudos, apresenta-se, a seguir, um breve comentário interpretativo sobre um estudo em que foram analisados os *procedimentos de interatividade entre cultura, escola e comunidade*, através das referências em cada discurso de crianças da primeira série do Ensino Fundamental e sua professora, durante a planificação do discurso escrito (Oliveira, 1998).

3.2. Reflexões sobre a interatividade verbal *marcada* no discurso

O estudo da interatividade verbal, desenvolvido na etapa inicial da pesquisa sobre a planificação do discurso escrito em sala de aula, fundamentou-se, por um lado e num sentido amplo, nas idéias vigotskianas de que linguagem é uma atividade social; por outro lado e mais especificamente, parte-se da concepção de discurso como uma atividade integradora, ou, *interatividade verbal*, composta por um conjunto coerente de enunciados que expressam um propósito de elaboração, as características de um gênero discursivo socialmente convencionado e a presença do(s) próprio(s) enunciator(es). Assim sendo, pode-se dizer que na constituição do discurso em aula é onde se produzem os enunciados com uma intenção compartilhada entre os enunciatóres, que intercambiam entre o grupo e o professor as condições necessárias para o alcance do propósito desse discurso e controlam

as conseqüências decorrentes desta interatividade (Cazden, 1988, 1993; Nunan, 1989, 1993/1996; Van Dijk, 1997; Koch, 1997; Camps, 1998; e outros).

Para levar a termo um estudo prévio de parte dos dados coletados, foi organizada a partir dos enunciados das conversações (Kvale, 1996) com as crianças e com sua professora, uma análise explicativa em que se destaca a importância do discurso em aula (Oliveira, 1998), da qual se selecionaram os alguns comentários para apresentar neste artigo:

O processo de composição de um discurso escrito implica um apoio conversacional, o que se pretende explicar na concepção de interatividade. Fala-se do ‘diálogo’ ou discurso oral como um dos procedimentos de interatividade entre os sujeitos e como fonte de construção de sentido(s) ou de conhecimentos pela ação conjunta identificada na fala e entre outros ‘agentes educativos’ (Paulo Freire, 1967, 1970). Enquanto fala para o grupo do tema sobre o qual escreve ou do seu discurso escrito, o falante terá que selecionar o que dirá, produzir um discurso significativo (no momento) e, para ser coerente com seu discurso, necessita coordenar um sentido adequado com respeito à audiência que planeja, com o propósito do texto combinado pelo grupo (Escoriza, 1994), além de constituir o seu discurso com base em inferência e referência (Marcuschi, 2002) que selecionar como adequadas àquele evento comunicativo. Este conjunto de procedimentos poderá exigir do falante uma reorganização ou modificações em seu discurso oral e, em conseqüência, no escrito, devido à interatividade necessária para garantir o sucesso de sua comunicação com o grupo.

Dyson (1993) analisa a relação entre compor um texto e compor um espaço para si mesmo no mundo social. Utilizou-se o resultado dessa análise para fazer uma aproximação ao(s) sentido(s) do discurso que ora se constituíam na fala que permeava uma situação de produção escrita, e para compreender melhor esta integração social. Deste estudo, pode-se afirmar, pois, que, no complexo intercâmbio natural e cultural em que estão imersas as crianças e os professores que formam parte de uma situação de aprendizagem, os enunciados declaram a *existência* dos enunciadore (aqui compreendida como uma tomada de consciência de sujeito enunciadore- Bakhtin, 1992) no mundo e seu grau de interação com o mundo da linguagem (aqui compreendida como manifestação da autonomia discursiva que é constituinte da competência comunicativa de cada enunciadore). Os

complexos ‘mundos familiares’ e as características da comunidade aos quais as crianças pertencem manifestam-se através de suas palavras, nos espaços de interatividade que a professora organiza com eles; são diferentes contextos que se interconectam no espaço da atividade lingüística na escola. Segundo Dyson (1993), esses espaços necessitam integrar momentos que ofereçam novas dimensões socioculturais, com elementos relativos à cultura popular e literária, ao folclore, à fala e à escritura, os quais deverão ser organizados com variedade para o enriquecimento da cultura de seus participantes.

4. Considerações Finais – a contribuição da AD em aula para a construção do discurso pedagógico

Pelas *informações das crianças*, obtidas através da análise dos dados coletados em observação direta e participativa nas atividades, pôde ser melhor compreendido o valor que as próprias crianças atribuem à interatividade verbal que o discurso em sala de aula possibilita. Como, na ocasião, a proposta metodológica aproximava-se à pesquisa etnográfica, na modalidade de pesquisa-ação, ofereceu-se à professora a compilação dos resultados das entrevistas com as crianças - apresentada a seguir – a qual se avaliou como significativa à constituição do discurso em aula. Com a participação da professora na discussão dos resultados daquela etapa, criaram-se encaminhamentos pedagógicos para que ela continuasse o desafio discursivo com as crianças, durante as atividades em desenvolvimento. Com esses resultados sistematizados, em parceria com a professora, decidiu-se que, ao desencadear e alimentar o discurso em aula com as crianças, ela poderia:

- *Avaliar o procedimento de seu aluno:* o escrevente inicial tenta ler o que escreve e, em sua concepção, o consegue; ele revisa sua escrita; considera necessário pensar para escrever; gosta de escrever; tem consciência de que ainda não escreve ‘direito’ (segundo fala das crianças) e de que necessita de ajuda; interessa-lhe aprender a escrever.

- *Planificar uma proposta de interatividade:* o escrevente inicial considera importante perguntar e responder ao colega, ou seja, intercambiar ajuda entre o grupo para aprender a escrever; gosta de ler para os colegas e ouvir o que eles lhe comunicam; considera agradável e divertido ouvir as comunicações sobre suas vivências; valoriza como

necessária a ajuda da professora para apoiar suas comunicações, revisar suas escritas e resolver suas dúvidas.

- *Planificar a partir dos conhecimentos e das expectativas do aluno*: o escrevente inicial, quando fala sobre coisas escritas, exemplifica-as com fatos reais; conhece que a escrita tem diversas e importantes funções, como informar, referir, explicar; argumenta que ‘estar bem informado’ é muito importante na convivência social, ou seja, concebe a constituição do discurso como constituinte do sujeito discursivo.

Este resumo de informações obtidas na fala dos alunos desta primeira etapa de escolaridade, sobre os constituintes do seu discurso, foi importante para nos certificarmos da importância que teria a *análise dos procedimentos de interatividade verbal* entre o grupo e a professora na pesquisa então em desenvolvimento. De igual importância também foi avaliado pela professora para que ela pudesse organizar - assumindo a função de mediadora na socialização de informações, de dúvidas, de argumentos, etc., enfim na criação de um espaço social para o aluno como enunciador - seus *procedimentos de intervenção e de inferências através de perguntas*.

Pôde-se compreender que as perguntas da professora ao escrevente inicial *ativam* os conhecimentos que ele já produziu, anteriormente ao espaço do discurso, relativos à produção de enunciados falados e escritos, ao tema do discurso e ao gênero discursivo apropriado para a situação em cada evento comunicativo.

Entre outros sentidos possíveis de serem construídos a partir da análise das marcas constituintes do discurso, como se expôs na introdução deste artigo, teve-se a intenção de contribuir à reflexão teórica que nutre a prática discursiva das salas de aula, a qual assumirá matizes específicos em cada situação onde se produza. Em outros registros, apresenta-se a continuidade desta pesquisa, hoje mais específica de estudo sobre o discurso docente no processo de formação deste profissional em educação nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Referências Bibliográficas:

1. Berrocal, P.F.; Zabal, M.A.M. (comp.) (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madri: Siglo Veintiuno de España Editores.

2. Bronckart, J.P. (1985) *Le fonctionnement des discours*. Lausana: Delachaux et Niestlé..
3. Brown, G.; Yule, G. (1983) *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Camps, A. (1998) Definició de la SD. Texto distribuido en el curso L'ensenyament de la composició escrita, UAB.
5. Cazden, C.B. (1988) *Classroom discourse. The language of teaching and learning*. Heineman: Educational Books, Inc., Portsmouth.
6. Cazden, C.B. (1993) Selective Traditions: Readings of Vigotsky in Writing Pedagogy. In: D.Hicks (Eds.) *Child discourse and social learning: an interdisciplinary perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Chomsky, N. (1957) *Syntactic Structures*. The Hague. Mouton.
8. Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge. Mass. M.I.T. Press.
9. Dyson, A.H. (1993) *Social Worlds of Children Learning to Write in an Urban Primary School*. Nueva York: Teachers College Press.
10. Echeita, G. (1995) El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas a otras estructuras de aprendizaje. In: P.F Berrocal; M.A.M Zabal (comp.). *La interacción social en contextos educativos*. Madri: Siglo Veintiuno de España Editores.
11. Escoriza Nieto, J. (1994) Conceptualización de los procesos de interacción educativa desde la perspectiva vygotskiana. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 8-9 (vol.6), 33-53.
12. Freire, P. (1967) *Educação como prática da liberdade*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
13. Freire, P. (1970) *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
14. Geraldi, J.W. (1996) *Linguagem e ensino*. Campinas: Mercado de Letras.
15. Hymes, D. (1967) Models of the interaction of language and social setting. In: I.M. Nomara (comp.). *Problems of bilingualism. Journal of Social Issues*, 23, p. 8-28.
16. Hymes, D. (1972) On communicative competence. In: J.B.Pride; J. Holmes (comp.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth. Penguin.
17. Kvale, S. (1996) *An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.
18. Koch, I.V. (1997) *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo, Brasil: Contexto.
19. Marcuschi, L.A. (1986) *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática.

21. Marcuschi, L.A. (2002) Quando as inferências são referências. *Artigo distribuído em curso de extensão*, UNISINOS.
22. Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
23. Nunan, D. (1989/1996) *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Gran Bretaña: Cambridge.
24. Nunan, D. (1993) *Discourse Analysis*. NY: Cambridge Press.
25. Oliveira, C.M. (1998) La planificación del discurso escrito - un proceso de interactividad. *Projeto de Tese* defendido na Universidade de Barcelona. Diretor de Tese Dr. Miguel Llobera.
26. Oliveira, C.M. (2000) La planificación del discurso escrito - un proceso de interactividad. *Tese de Doutorado em Ciências da Educação*, defendida no Depto. De Didática da Língua e da Literatura na Universidade de Barcelona. Diretor de Tese Dr. Miguel Llobera.
27. Onrubia, J.; Miras, M. (1997) Desenvolvimento pessoal e educação. In: C.Coll; M.Miras; J. Onrubia ; Y. Solé. *Psicologia de l'educació*. Barcelona: UOC.
28. Van Dijk, T.A. (1992) *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto.