



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

DERH/
CC/IEL
CA. 212

MARILDA DO COUTO CAVALCANTI
PROC. Nº 01-P-4599/84 21

Sociolinguistics and Language Teaching

N.H. Hornberger and S.L. McKay

New York

Cambridge

1996

PP. xii + 484

ISBN 0-521-48205-4 (hbk): £

ISBN 0-521-48434-0 (pbk): £

Key words: multilingualism, language teaching, sociolinguistics

Well-balanced in its focus, line of convergence and scopus comprehensiveness, **Sociolinguistics and Language Teaching** fills in a gap in the fields of sociolinguistics, applied linguistics, and language teaching. In other words, introductory books on sociolinguistics do not usually consider the language classroom, teacher or students; applied linguistics collections usually only focus on the second/foreign language classroom disconnected from its social context (see, however, Philipson, 1992, and Pennycook, 1989, inter alia, which, however, do not focus on interactional studies), and language teaching books focus on classroom pedagogy disconsidering any such sociolinguistic aspect of teaching/learning and interaction. This collection capitalizes on the social aspect within and toward language classroom interaction, be the language at issue an FL or an L2.

To be fair to applied linguistics collections, it should be added that they sometimes emphasize the social aspect and that is when their theme is bilingual education studies, or the socio-cultural-historic aspect which so explicitly appears in minority bilingualism studies. **Sociolinguistics and Language Teaching** focuses on language teaching in general combining both fields of bilingual education and foreign language studies instead of looking at them as separate entities. Surprisingly, the collection, does not mention L1 teaching studies, although it does have implications for the area. L1 teaching studies have sometimes also missed out on societal embedding within the real world: their textbooks have usually depicted idealized language and situations. The same comment applies to FL teaching and FL teaching studies which also tend to be geared towards a homogenous context that does not exist. Therefore, the book has contributions for a wide variety of scenarios ranging from bilingual/multilingual to "bidialectal" to first/second/foreign language classrooms.

The volume is suitable for a wide-range audience which includes countries whose first/official language is not English. This is an important point to make in a world whose many nations usually claim to be monolingual. Besides these nations usually erase bilingualism/multilingualism. Actually, not only minority bilingualism/multilingualism is invisible in these countries but also minority "bidialectalism" is. This point is well discussed by Shridar (pp 47-50). All in all, the book should find its place in postgraduate courses in applied linguistics, sociolinguistics, language and education, language and

Obs: Resenha a sair em Language and
Education, Inglaterra.

diversity and bilingual education. It is suitable both for initiating teachers and novice researchers in doing research.

This collection of readings is a landmark in sociolinguistics and language teaching. I see it as a concerted attempt to socialize key concepts in sociolinguistics with a view to research on language teaching, although this aim is not emphasized in its introduction. The book, in general, has found a delicate balance regarding the presentation of concepts. It is an example that jargon can be introduced in a clear way with no banalization of complexity.

It has the merit of being carefully polished, on the one hand, both in relation to its organization and to the clear language used in the papers, and, on the other hand, in relation to the care with a review of the relevant literature. The division of the book in four parts, i.e. "language and society", "language and variation", "language and interaction" and "language and culture", indicate the comprehensiveness aimed by the choice of papers for the volume. As the subtitles indicate, and the expectations raised are actually met, the papers cover issues related to *Language attitudes, and standards* (McGroarty), *Societal multilingualism* (Shridar), *World Englishes* (Kachru and Nelson), *Language planning and policy* (Wiley). The "language and variation" part contains the following titles: *Regional and social variation* (Rickford), *Pidgins and creoles* (Nichols) and *Language and gender* (Freeman and McElhinny). The "language and interaction" section puts side by side *Ethnographic microanalysis* (Erickson), *Interactional sociolinguistics* (Schiffrin), and *Intercultural communication* (Chick), and the "language and culture" part bring in *The ethnography of communication* (Saville-Troike), *Speech acts* (Cohen), and *Literacy and literacies* (McKay). In the conclusion, a summing up is done in *Language and education* (Hornberger).

The two editors contribute very relevant papers to the collection. They sew together the papers presented in the light of literacies (McKay) and in the light of language and education (Hornberger). These two papers give the exact weight of the role played by the editors in the conception, organization and follow-up of the collection. In addition, the editors show very careful reading and planning of the volume. An example of this can be seen in the anaphoric and cataphoric references throughout the book.

As to the literature, the papers are very representative of the current state of the art in the fields focussed on with a special note to language teaching and bilingual education. This adds more to its strength as an overview and an introduction to the field. Besides, every paper includes an annotated bibliography which makes this collection an indispensable companion to anyone learning about or being introduced to the area.

One of the highlights of the collection is the putting together of the micro and macro levels of analysis of interaction. Erickson's paper, for example, explicitly does away (p.303) with the critique that microethnography does not take the macro level into account since, as Erickson (1986) had already pointed out, there is no way of doing microethnography without taking into account the macro cosmos. Schiffrin's paper focusses on issues which

are of interest in analysing classroom interaction. It represents a good introduction to her **Discourse Approaches**. Chick's paper presents itself as unique due to its focus on comparing and contrasting sociolinguistic theories. The author addresses the issue with a view to linking up ideas from all the theories reviewed. An important point in Chick's paper is the putting together of Erickson's and Fairclough's thoughts. Besides, Chick revisits concepts which have been questioned in bilingual education studies, eg. language transfer. Saville-Troike, similarly to Schiffrin, was very insightful in her paper which represents an introduction to a book she wrote in the past and is now seminal in the area of ethnography of communication. Besides, it should be pointed out that the author (p. 372) distinguishes between theory making (theoretical research) and applied research: *the ethnography of communication may be a domain in which the methods of analysis are even more applicable than its product*. Cohen's paper could be seen as a focused introduction to speech acts in language teaching research. All in all, the collection is seen as a very useful tool to postgraduate students in decision-making regarding the choice of a theory for the analysis of interactional data.

Another highlight of the collection is that the papers in the volume focus on several societal aspects including prejudices and preconceptions in the area related to choice of language, attitudes toward language, gender issues, with a view to understanding, demystifying, and denaturalizing them. One relevant example, along the line of resetting the balance on the issue of gender (and which also includes a very good review of the literature in the area) is Freeman & McElhinny's paper. As the authors say on page 266: "... girl or boy, woman or man, is not a homogenous static category. There is considerable variation in what it means to be an Asian ... and stereotypical attitudes can influence behavior." I find this resetting reassuring and well-timed since it may open up possibilities for non-stereotypical and non-ethnocentric gender studies. The authors' point of view seem to be well in line with Sarup (1996:164) when he says:

Some Western scholarship constitutes women of the Third World as a homogenous group, which it then uses as a category of analysis on the basis of certain sociological and anthropological universals which crush out specific cultural, historical and economic contexts. These paternalistic assumptions of an identical cross-cultural universal subordination unquestioningly privileges the values of Western feminism.

Still another highlight in the volume is the final part of each paper, i.e. the implications for language teachers/teaching. Although the idea of writing suggestions is interesting, and acknowledging the fact that Erickson, Saville-Troike and Cohen did point out the danger and difficulty in doing so, I have an epistemological query on the one avenue taken by some of the contributors: the application of theories as the basis for drawing pedagogical implications (as opposed to the one avenue taken by few who used results from language learning/teaching research). By this I mean that applying theories to draw pedagogical implications may result in oversimplification and may give the impression that there is no research in the area of language teaching studies or that the existing classroom research has not got a status so to speak or that, perhaps, the classroom has not found itself as a locus of research. Some questions that could be raised on the basis of my epistemological

comment above are: Is there a gap between research done in sociolinguistics and in one subarea of applied linguistics, i.e. language teaching studies? Is there a gap among the researchers in both areas? Should there not perhaps be more interchange between sociolinguistics and language teaching studies with sociolinguists getting more familiar with language teaching and language teaching researchers getting more familiar with sociolinguistics? Could we not then aim at minimising a tendency to oversimplification in both fields of study? Why is it that some (socio)linguists seem to think that theory application is enough in/for language teaching? In this view does it not seem that pedagogical implications can easily be drawn from intuition and experience? Also, in this view, does the language teacher not tend to be seen as a consumer of ideas rather than as a producer of ideas and knowledge?

Epistemology put aside, having praised the volume for making sociolinguistic concepts accessible without simplifying them, I would like to add to that appraisal that it has begun attending to the complexity of social concerns within the language classroom. In my view, this combination represents a step forward in the field of language learning/teaching studies, and, I am sure, it will raise fruitful questions and will open up an interesting debate.

In summary, this collection of readings is made up of up-to-date state-of-the-art papers showing data results, research routes and research tendencies today, strengths and weaknesses of theoretical trends, and comparisons among and between theoretical positions. In doing applied linguistics or in doing ethnography informed by sociolinguistics, the volume is a must and will certainly find its captive place as a seminal book on the shelves in postgraduate and undergraduate programs in a range of interdisciplinary areas that have to do with studies on language learning/teaching in varied scenarios. I would certainly welcome a follow-up volume.

References

- Erickson, F. (1986) *Qualitative methods in research on teaching* in M.C. Wittrock (ed.) **Handbook of Research in Education**. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pennycook, A. (1989) *The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching*. **TESOL Quarterly**, 23/4: 589-618.
- Philipson, R. (1992) **Linguistic Imperialism**. London: Oxford University Press.
- Sarup, M. (1996) **Identity, Culture and the Postmodern World**. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Marilda C. Cavalcanti
Universidade Estadual de Campinas/Brasil
Dept of Applied Linguistics

UM EVENTO DE LETRAMENTO, EXTENSÃO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS, COMO CENÁRIO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS *

Marilda C. Cavalcanti
UNICAMP

Este artigo focaliza a construção do discurso pedagógico na interação transcultural aluno-professor índio e professor formador não-índio em curso de formação de professores índios realizado no norte do Brasil. Nesta construção, pinça-se a identidade social como sendo dinâmica, mutável e construída a partir da concretização de diferenças projetadas ou reais com o interlocutor e/ou com o cenário da interação. O termo Discurso pedagógico é usado para fazer referência à fala na e sobre a sala de aula. O foco da análise é um evento de letramento realizado como extensão da sala de aula: leitura de parte de um texto de jornal por um professor índio em sessão individual com o professor-pesquisador seguida de entrevista. Os resultados deste estudo de cunho etnográfico visam a levantar implicações para o ensino de leitura em português como língua 2 em curso de formação de professores índios.

O estudo relatado aqui tem como pano de fundo um projeto (1) de pesquisa guarda-chuva desenvolvido no norte do Brasil junto a um curso de formação de professores índios organizado e implementado por uma organização não-governamental não-religiosa nacional: Comissão Pró-Índio do Acre. Cerca de trinta professores índios de nove grupos étnicos diferentes

O projeto guarda-chuva de pesquisa acima mencionado tem como título Escolas da Floresta e a Formação de Professores é financiado pelo CNPq - Proc. n°. O objetivo do projeto guarda-chuva é examinar a construção de representações pelos professores índios e não-índios sobre: a) as escolas indígenas e não-indígenas, b) escolarização, c) letramento d) línguas indígenas, e) revitalização lingüística, e) língua dominante. Os registros são coletados através de: gravações em áudio e/ou vídeo de aulas, entrevistas, conversas informais e através de notas e diários de campo.

* (no prelo) in A.A. Assis & M.I.P. Cox (orgs) Interação em Sala de Aula: Estudos Etnográficos. Editora de UFMT.

tomam parte nesses cursos que são realizados durante dois meses de modo intensivo uma vez por ano. Estes grupos (1) são: Kaxinawa, Yawanawa, Jaminawa, Manchineri, Shawãdawa, Apurinã, Katukina, Kaxarari e Ashenika. Os pesquisadores neste projeto atuam também como formadores dos professores, trabalhando especificamente com as disciplinas (2) de língua portuguesa como segunda língua e metodologia de ensino de línguas - indígenas e portuguesa.

O subprojeto focalizado neste artigo está relacionado aos aspectos sociocognitivos da leitura e tem as seguintes perguntas de pesquisa: a) Como os professores indígenas constroem sua leitura em português? b) Quais são as representações dos professores índios e não-índios em relação a aspectos do letramento tais como: leitura, escrita, compreensão e produção de linguagem oral neste cenário transcultural? c) Nestas representações como é construída a identidade social?

Situo o artigo na área da lingüística aplicada e o defino como etnográfico de base sociolingüística (interacional) com empréstimo de conceitos propostos ou revisados pela análise crítica do discurso. O ponto de vista aqui adotado é aquele da lingüista aplicada interessada na dinâmica da conversação em um evento de letramento dentro de um cenário macro transcultural e intercultural com vistas ao levantamento de subsídios para a prática da formação de professores índios por não-índios.

O artigo está organizado em três partes. A primeira discute os conceitos relevantes para a análise dos dados. A segunda apresenta um dos professores índios e sua (história de) leitura. No fechamento, deriva-se implicações para a formação de professores índios no Brasil.

1. Conceitos relevantes para a análise da interação transcultural com foco em um evento de letramento baseado em leitura

Adoto a proposta de Gee (1991: 43 e 46) no que se refere ao termo letramento: *o estudo do letramento em última análise exige o estudo de grupos sociais e instituições dentro das quais alguém aprende a interpretar certos tipos de palavras e certos tipos de mundo de uma determinada maneira.* As práticas de letramento desses grupos são imbricadas em um repertório que vão muito além da linguagem e do letramento. Nesse sentido,

o letramento é visto como um conjunto plural de práticas sociais que envolvem *modos de falar, interagir, pensar, avaliar e acreditar*.

O termo biletamento é usado a partir de Hornberger (1989) para uma combinação de letramento e bilinguismo dentro de um continuum como proposto pela autora.

Vejo a leitura como interação social. Nesta visão, o leitor, com sua história de vida e de leitura, é visto como construtor e negociador de significado (Cavalcanti, 1989) e o texto, como tendo significado potencial (Halliday, 1978). A leitura é explicada como tensão entre o que o leitor e o escritor consideram relevante, isto é, entre o que denominei “relevância leitor” e “saliência textual” (Cavalcanti, op.cit.), dentro do momento de leitura.

A leitura vista como interação abrange tanto o aspecto cognitivo quanto o aspecto social. Vejo a cognição, de acordo com Lave (1991), entre outros autores, como sendo social.

O termo *representações* é aqui utilizado conforme Fairclough (1989:11, 167) para fazer referência a procedimentos de interpretação baseados no conhecimento das pessoas sobre a língua e sobre o mundo, suas crenças, valores e pressuposições. Essas representações são potencialmente concretizadas na construção do que denominei *significado pragmático* (Cavalcanti, 1989).

Quanto ao termo *identidade*, este é emprestado de Weeks (1990:88) e se refere ao pertencimento. *É aquilo que temos em comum com algumas pessoas e o que nos diferencia de outras*. É uma mescla de posicionamento individual com relações sociais, freqüentemente ligadas a valores conflitantes tanto no nível pessoal como no nível da(s) comunidade(s) a que pertencemos. *Cada um de nós vive uma variedade de identidades potencialmente contraditórias*. Acrescente-se a essa concepção de identidade, a ênfase apontada por Barth (1969) e Brandão (1986) sobre o dinamismo, a mutabilidade e a construção constante da identidade social a partir de diferenças projetadas ou reais com o interlocutor e/ou com o cenário de interação. Esta ênfase também é encontrada em Sarup (1996:47) em uma reflexão sobre a identidade no mundo pós-moderno:

A identidade é contraditória e fragmentada. (...) o eu é necessariamente incompleto, inacabado — é o 'sujeito em processo'. (...) a identidade é construída na e através da linguagem. Quero acrescentar o ponto que é sempre dentro da representação que nos reconhecemos. (...) a identidade é relacionada aquilo que alguém não é - o Outro. (...) a identidade só é concebida na e através da diferença.

Na análise dos dados, estarei também fazendo referência ao termo *pistas de contextualização* cunhado por Gumperz (1982:31): *uma constelação de traços (...) [que] representam os mecanismos pelos quais os falantes sinalizam e os ouvintes interpretam que atividade é, qual seu conteúdo semântico e como cada oração se relaciona com a precedente ou conseqüente. Uma pista de contextualização é, portanto, qualquer traço de forma lingüística que contribui para a sinalização de pressuposições contextuais. as realizações lingüísticas dessas pistas dependem do repertório histórico dos participantes. A mudança de código, de dialeto de estilo, alguns dos fenômenos prosódicos (...) assim como a escolha entre opções lexicais e sintáticas, expressões formulaicas, aberturas, fechamentos e sequenciamentos consversacionais podem ter todos funções de contextualização semelhantes. (...) Diferentemente de palavras que podem ser discutidas fora de contexto, os significados das pistas de contextualização são implícitos e sempre considerados dentro do contexto.*

2. A leitura no curso de formação de professores

Considerando o curso de formação de professores dentro do conceito de *iletramento*, é importante especificar o papel da leitura em português seja nas aulas de língua seja nas aulas de outras disciplinas. Como as aulas de língua portuguesa são entrelaçadas com outras disciplinas, por exemplo, História (base da escolha dos textos utilizados) e Metodologia do Ensino de Línguas (indígenas e portuguesa), e como os alunos são professores em serviço, a leitura tem um papel crucial tanto para o propósito de ensino nas disciplinas de conteúdo, predominantemente através da língua portuguesa, como para as disciplinas de metodologia de ensino, pedagogia indígena, e produção de material didático nas línguas indígenas e também em língua portuguesa.

A leitura (combinada com a escrita) é enfatizada nesta abordagem ao *letramento* via L2. Como parte das aulas de português como língua 2, há

encorajamento de “revitalização” (3) da tradição e das línguas indígenas. As línguas indígenas estão sendo gradualmente trabalhadas no curso. Todas as línguas dos oito grupos étnicos representados no curso já passaram pelo processo de registro escrito pelo não-índio. Não há, no entanto, falantes para todas as línguas. Além do mais, os professores índios apenas recentemente estão se familiarizando com a versão escrita de suas línguas nativas. Dessa recência deriva uma relação de cuidado e fascinação com o novo, por um lado, e de conflito, de outro lado, com a língua escrita que, às vezes, esbarra na escolha (4) da ortografia a ser utilizada quando há mais de uma versão para a descrição da língua e essas versões representam variantes - sem o fator prestígio estabelecido - da língua em questão. Em alguns casos, o manejo da língua oral, em termos de compreensão e produção de linguagem, é também inicial. A iniciação à escrita em L1 muitas vezes é então realizada via L2 (5).

O que acaba de ser descrito é um ponto de vista dos não-índios sobre a relação dos professores índios com suas línguas nativas. Qual é, no entanto, a visão deles? Qual o papel da língua nativa e da língua da sociedade dominante na construção de identidades? A oportunidade para examinar essa questão se apresentou em um evento de letramento fora da sala de aula: em sessão de leitura individual em português.

Meu interesse de pesquisa pode ser resumido aqui nas seguintes perguntas: como o leitor que é um professor indígena e teve alguma escolarização lê um texto de jornal sobre um problema social brasileiro? O que chama sua atenção? Que pistas são deixadas na interação do leitor com o texto sobre as diferenças e os estranhamentos culturais, sobre a construção de suas identidades como índio e como brasileiro?

3. A (história de) leitura de um professor índio

A história de leitura de T, um professor Kaxinawa, inclui suas declarações de: a) gostar de ler, mas só ler quando participa do curso de formação de professores, e b) de nunca ter lido um livro que não fosse um livro didático. Explica-se a) pelo fato de o professor ter outra atribuição na aldeia, ou seja, provedor de subsistência da família através da caça, pesca e roçado. Com relação a b), nada há de excepcional nesta declaração uma vez que ela poderia ser atribuída a um não-índio que frequenta a escola secundária na zona urbana no Brasil. Se quisermos nos restringir ao universo dos professores, a declaração também se aplica uma vez que estes geralmente

ensinam leitura e produção de textos, mas não lêem livros ou escrevem textos na sua vida cotidiana. Em outras palavras, a familiaridade com o mundo da escrita, com o letramento, é mais formal do que real.

T, na época da ocorrência do evento de leitura, contava com cerca de 23 anos. O professor morou fora de sua aldeia com não-índios por quase uma década. Passou um ano em um seminário católico. Quando saiu de sua aldeia, era falante de Kaxinawa. Quando voltou para seu povo para uma visita oito anos depois não falava mais sua língua. Kaxinawa tinha sido sobreposto por português, a língua da sociedade dominante. Em suas palavras registradas em entrevista para a pesquisadora (M):

T: Porque realmente eu estudei um pouco na escola dos brancos e saí/ Estudei até a 7a. série/Estudando a oitava e eu saí no meio do ano/né/ Nas férias fui visitar minha família e dessa visita eu nunca mais voltei ...

M: Quando você morava na cidade/você esqueceu um pouco a sua tradição/ porque a língua você esqueceu..

T: Eu realmente esqueci de tudo (...)

M: Foi a tua família inteira pra cidade/

T: Não/

M: Só você/

T: Só eu mesmo/ Eu vivi 8 anos fora da minha família e da minha aldeia junto com os brancos/

M: Sei/

T: Aí depois eu novamente eu voltei /né/ Ainda tive esse consentimento de voltar novamente/porque eu já não me considerava como índio/Eu já me considerava era branco/

M: E a tua aldeia como é que te considerava?

T: A minha aldeia me considerava como índio mas já tinha virado era branco/ Eles pensavam né/ Eles nunca esperavam em eu voltar novamente/

M: E nem você /né/

T: E nem eu/ E aliás eu fui pra minha aldeia não pra ficar na aldeia/ Fui visitar os meus pais pra voltar novamente pra trás/ pra escola/ e eu fui e aí meus pais não deixaram mais eu voltar e até hoje eu estou junto com eles/ (...)

Uma explicação: sentir-se não-índio era legítimo enquanto fora da aldeia e talvez mesmo quando de volta à comunidade. Contudo, como parte

deste curso de formação de professores, onde os pares estão sempre falando sobre ser índio em resposta às perguntas da equipe de professores formadores, há um levantamento de expectativas e responsabilidades nos ombros dos professores.

Ao replicar à pergunta se ele tinha esquecido sua cultura do mesmo modo que tinha esquecido sua língua nativa, T afirma que ele esquecera tudo durante o tempo em que viveu longe de sua aldeia e de seu povo. Nesta parte da entrevista, a questão da identidade indígena surge na representação do professor indígena em não se ver mais como índio e em sua visão das representações de seu povo na mesma direção e sem volta: *A minha aldeia me considerava como índio mas já tinha virado era branco/ Eles pensavam ne/Eles nunca esperavam em eu voltar novamente.* Na discussão deste assunto, a importância da vontade de seus pais também aparece: *e eu fui e aí meus pais não deixaram mais eu voltar e até hoje eu estou junto com eles.* a pista de contextualização *até hoje* sugere que T é grato aos pais por estar de volta. (Essa questão é reafirmada quando ele faz um agradecimento explícito aos pais e à comunidade como será mostrado mais à frente na análise.)

T foi um dos voluntários a fazer a tarefa de leitura além do horário de aula. Ele foi o primeiro a se voluntariar e a se oferecer para fazer uma nova leitura do mesmo texto. A tarefa (uma adaptação de protocolo de leitura, Cavalcanti, 1983) solicitava ao leitor para ler o texto silenciosamente e para falar alto quando se deparasse com alguma coisa que quisesse comentar ou com alguma dificuldade ou com alguma curiosidade. A primeira leitura de T de parte de um artigo de jornal com o título *A alma da fome* que estivera afixado na parede da sala de aula por duas semanas (sem despertar a atenção além da chamada pelo professor no dia em que o postara) foi como segue:

M: *Agora quer ler um pouco?*

T: *Pode lê em voz alta?*

M: *Você não quer ler em voz baixa? Você só fala a hora que você quiser falar. Vamos lá?*

T: *"Fome é exclusiva..." (Pausa)*

M: *Você entendeu?*

T: *O que quer dizer isso?*

M: *O que você entende por isso? Fome é exclusiva ou fome é exclusão?*

T: *Exclusão. Fome é exclusão. Acho que quer dizer que é/ sente falta de alimento/ "da educação, da economia, da cidadania (...) o exílio da terra"/ Eu não entendi o "exílio da terra".*

M: (long a explicação)

T: (continua a ler)

O primeiro parágrafo do texto é:

A fome é exclusão. Da terra, da renda, do emprego, do salário, da educação, da economia, da vida e da cidadania. Quando uma pessoa chega a não ter o que comer, é porque tudo o mais já lhe foi negado. É uma espécie de cerceamento moderno ou de exílio. A morte em vida. O exílio da Terra. A alma da fome é política. (6)

A primeira leitura do texto foi entrecortada pela focalização do professor em palavras tais como *fome* e *exclusão*. Em relação à última, esta foi lida como *exclusiva*. A mudança para *exclusão* ocorre por interferência da pesquisadora. Daí T volta sua atenção para *fome* e o significado construído é *falta de alimento*. A conexão de *fome* com *educação* e *cidadania* parece ser estabelecida. Em resumo, parece que houve sucesso na construção de significado. Contudo uma semana depois quando ele relê o texto, diz que não o havia entendido bem quando da primeira leitura:

T: *É eu agora/ a segunda leitura eu li aqui/ eu acho mais fácil/entendi melhor*

M: *É/*

T: *Mas a primeira vez que eu fui ler eu não entendi muito bem/*

M: *Sei mas é sempre assim né T. quando você vai ler de novo ...*

T: *É sempre assim sempre/ às vezes a primeira vez que a gente vai fazer alguma coisa ou vai ler ou vai escrever a gente não faz logo certo né... / Agora da segunda vez a gente vai com mais calma/é/ ler ou escrever a gente vai fazendo mais certo/*

M: *Sei/uhn/ tem alguma coisa que você quer falar do texto aí agora/ nessa leitura de novo/ o que era que você entendeu/*

T: *Sobre a fome né que é a exclusão da terra em geral e todo o país/ Brasil né/*

M: *Uhn/*

T: *A fome não assim de comida mas assim de emprego né/ fome de salário/educação/ da economia e da cidadania ... e que tudo isso acontece aqui no Brasil/dentro do nosso Brasil/ então eu entendi melhor essa parte/ eu pensava que era a fome/ a primeira [vez que li] eu pensava que era fome*

de comida tá/ mas não só de comida/ mas de todos os trabalhos existentes aqui no Brasil /

M: Ah/ahn/

T: Foi o que eu entendi/

M: Então tá bom/então tá/ E o que eu queria saber também/ você lembrou mais alguma coisa do que a M [a professora de geografia] falou quando você estava lendo este texto/mais alguma coisa que você estava aprendendo/

T: Me lembrei/ é sobre a população né/ que ela falou um pouco sobre a situação do Brasil aqui/ a fome né/ a/ como era a vida do povo brasileiro aqui dentro do Brasil/ que eles eram é rico e subdesenvolvido né/ industrializado/ quer dizer que ele é subdesenvolvido poraue é o país que tem muitas pessoas desempregada/ muitas pessoas passando fome/ e outra ele é industrializado porque ele é o primeiro país a ser o maior industrializado do mundo né/ bem dizer tem todos tipos de indústria enquanto em outros país tem menos/

M: E isso aí foi uma surpresa para você T./ Você já tinha pensado nisso/

T: Eu não tinha pensado nisso mas isso agora foi uma surpresa que eu tive/ de saber que o Brasil era o país subdesenvolvido e industrializado/

M: O que você achava do Brasil/ O que você achava que era/

T: Eu achava que o Brasil/ ele era o primeiro país que além dele não tinha outro mais desenvolvido né/ mas realmente eu me enganei/

Desta vez, o professor índio leu o texto dentro de seu ritmo sem a interferência da pesquisadora que, no momento da leitura, estava atendendo uma das pessoas da equipe de educação do projeto. Quando a pesquisadora voltou sua atenção para T, ele imediatamente começou a fazer comentários sobre sua segunda leitura e sobre o texto. O ponto de interesse é que ele focaliza em seus comentários a palavra chave do texto: *fome*. Quando a pesquisadora pergunta sobre os problemas sociais brasileiros, incluindo-se aí a questão da fome, que haviam sido tratados na aula de geografia anteriormente, o professor índio dá um longo depoimento sobre sua surpresa a respeito do status do Brasil em relação aos outros países do mundo principalmente os mais ricos. Mostra também sua surpresa sobre a pobreza existente no Brasil. (7)

Note-se na interação resultante da primeira leitura, a pergunta da pesquisadora *Fome é exclusiva ou fome é exclusão?* evidencia uma mudança tanto na leitura como no tipo de interação. Até o momento da pergunta, o professor índio não apresenta sua opinião. Faz, sim, perguntas de clarificação.

A pesquisadora entra a todo o momento para perguntar se o professor entendeu, para direcionar a atividade do professor indígena. Como essa primeira interação é curta, vale a pena repeti-la abaixo:

M: Agora quer ler um pouco?

T: Pode lê em voz alta?

M: Você não quer ler em voz baixa? Você só fala a hora que você quiser falar. Vamos lá?

T: "Fome é exclusiva..." (Pausa)

M: Você entendeu?

T: O que quer dizer isso?

M: O que você entende por isso? Fome é exclusiva ou fome é exclusão?

T: Exclusão. Fome é exclusão. Acho que quer dizer que é/ sente falta de alimento/ "da educação, da economia, da cidadania (...) o exílio da terra"/ Eu não entendi o "exílio da terra".

O professor índio como que 'agarra' seu turno a partir da pergunta (*Fome é exclusiva ou fome é exclusão?*) que indiquei acima. A pergunta é como uma chave de mudança na interação e parece indicar a passagem do professor para uma patamar de maior segurança na leitura do texto. O que se vê a seguir é a entrada da pesquisadora quando é solicitada para dar uma explicação e a volta do professor à sua leitura silenciosa. Apresenta-se essa pergunta como uma pista de contextualização que dá o tom para a leitura a seguir, pelo menos até segunda ordem, ou seja, pelo menos até que a segunda leitura ocorra. Aí, numa interação que está sendo vista como uma sequência para a primeira leitura, pode-se vislumbrar três partes: a primeira iniciada pelo professor índio, a segunda e a terceira, pela pesquisadora. A primeira parte focaliza a maior facilidade para a segunda leitura (pista de contextualização: *entendi melhor*). A segunda enfatiza a explicitação desse *entendimento* (pista de contextualização: *repetição de fome e exclusão*) e apresenta um fechamento formal *Foi o que eu entendi*, fechamento esse parte da pragmática do *português índio* (Vide Maher, 1996). Já a terceira parte retoma uma questão, a partir da solicitação da pesquisadora que quer uma associação do texto lido com as aulas de geografia que haviam acontecido nas semanas anteriores. A pista de contextualização neste caso é *lembrar-se*.

O professor índio, além de iniciar a interação, tem turnos mais longos a partir da segunda leitura. Ele retoma as questões que havia colocado na primeira leitura e afirma sua posição face ao não "entendimento" e ao

“entendimento” nessa segunda vez. Há aqui uma contraposição de visões de leitura: para o pesquisador a leitura é construída, para o professor, leitura é entendimento do texto. (‘Entendimento’ está deliberadamente sendo usado entre aspas para fazer referência ao termo usado pelo professor índio que não não corresponde à visão de leitura apresentada no início do artigo.)

Ligada a essa questão do ‘entendimento’, está a preocupação do professor índio com a “maneira certa” de ler que tanto pode ser resultado de sua passagem pela escola “do branco” ou das falas dos professores durante o curso de formação de professores. Ou seja, conforme aponta Gee (op. cit.:45): “one is socialized or enculturated into a certain ‘social practice’”.

O ponto alto da entrevista com T está ligado à sua declaração sobre seu *esquecimento* da língua nativa como resultado de sua estada de longa duração com não-índios. Entretanto, a mesma língua dominante que o fez *esquecer* sua língua nativa, tornou-se um meio para seu trabalho de reaprendizagem de Kaxinawa como ele aponta:

T: Olha/ realmente eu falava a língua indígena desde criança/ aí foi tempo que eu vim pro meio dos brancos e perdi a minha língua/ aí depois que eu voltei pra aldeia de novo eu recomperei novamente a língua indígena/

M: Foi difícil T./

T: Foi difícil mas eu recuperei/

M: Sei/Que que você fazia pra recuperá/

T: O que eu fazia pra recomperar/ Era porque a minha avó né/ ela dizia que quando eu era pequeno eu só falava na gíria com ela/

M: Sei/

T: Aí então ela falava comigo na língua indígena e eu não entendia nada/ .]

M: Ahan/

T: Aí eu digo/ mas meu Deus o que é que eu faço pra aprender/

M: Então você fazia o que você falô/ você escrevia/

T: Eu pegava o som das palavras e daí escrevia/ aí eu falava pa minha avó/ aí eu perguntava se tava certo/ ela dizia que tava e assim eu fui aprendendo né/ o que significava o que queria dizer aquela palavra/ eu ia perguntando pra ela assim na língua Kaxinawa que só o som mesmo que eu não sabia escrever as letra em Kaxinawa/ e depois escrevia em português o que significava e assim eu ia treinando (...)

O que se tem então é um trabalho na direção da “revitalização” lingüística através da língua dominante. Quando o professor diz que reaprendeu sua língua nativa, isto deveria ou poderia ser visto mais como um desejo do que como um fato real. Esse fenômeno seria explicado como *espetacularização discursiva* de acordo com Lafont (1982). De uma certa forma um palco é montado para satisfazer as expectativas do interlocutor: no curso de formação, há ênfase e encorajamento por parte dos professores não-índios em relação à importância aprender e ensinar as línguas nativas. Para Lafont, “em situações de conflito diglósico, os falantes de línguas dominadas tendem a exagerar suas competências nas línguas...”

Neste caso específico, há a vontade de aprender a língua e o movimento de solicitação de ajuda à avó, uma pessoa de idade e com experiência, a figura que tem esse papel de “*preservação*” da língua em alguns desses grupos étnicos.

Um outro ponto que surgiu na entrevista foi a afirmação de T de que ele sente que pertence ao grupo indígena outra vez. E esse pertencer ao grupo passa pela “*recuperação*” da língua e da tradição:

T: (...) agradeço também aos meus pais e a minha nação indígena Kaxinawa de eu ser J T, ser um índio e de poder falar a minha língua ...

M: De ter recuperado a língua

T: de ter recuperado a língua e ter o meu costume, do meu povo, a tradição

De novo tem-se a questão da “recuperação” da língua indicando um reaprendizado, um movimento em direção ao grupo outra vez via língua e via tradição. E explicitamente aparece o agradecimento aos pais e à nação indígena que o aceitam como pertencendo ao grupo outra vez. Explicitamente também o discurso de T indica a questão da construção da identidade como índio passando ou não pelo falar a língua indígena. *Ser um índio* aparece primeiro, *poder falar a minha língua* aparece depois. Note-se que desta vez, o dêitico precede a menção à língua nativa. A pesquisadora parece não perceber isso pois em seguida à fala de T, diz *a língua*, ou seja, acomoda-se ao que lhe é familiar no português índio. É a entrevistadora que traz de volta o ponto da ‘recuperação’ da língua que daí T retoma sem o uso do dêitico para fechar a sua fala. Esse *poder falar a minha língua* dito pelo professor índio é aqui tomado como uma pista de contextualização que pode ser interpretada como uma adição ao ser índio e não uma exigência como

decorrente da pressão exercida pelos pares e pela sociedade envolvente (ou pelos não-índios no curso de formação de professores).

Um outro ponto ainda não explorado na análise é o do movimento de aproximação e distanciamento com o ser índio e ser brasileiro: a construção de identidades sociais. T afirma primeiro que *tudo isso acontece aqui no Brasil, dentro do nosso Brasil*, enfatizando via repetição e através do uso do dêitico *nosso* a nação que compartilha com a pesquisadora. Logo a seguir, faz um comentário que fala de um Brasil distante, ou seja, *muitas pessoas aí para fora, dentro do Brasil*, de onde se pode inferir que a sua nação étnica não está no Brasil.. Nessas construções de identidade sociais, as pistas de contextualização concretizadas através do dêitico *-nosso* - e dos advérbios *-fora, dentro-* são indicativas do movimento mencionado.

O ser índio se coloca como parte integrante da segunda leitura quando o leitor sente-se seguro e há tempo e espaço para se posicionar. O leitor vai aqui além do significado lexical em direção ao significado pragmático. A primeira leitura se mostra uma tentativa de pinçar um sentido “literal” para a palavra *fome* e a leitura não se revela satisfatória ou suficiente para o leitor como ele próprio declara. É como acontece na primeira leitura em uma língua que é e que não é uma primeira língua, que é semelhante ao dialeto que se fala, mas não é esse dialeto. Como resultado tem-se uma certa insegurança na construção de significado. De qualquer forma, qualquer que seja o “significado potencial” (Halliday, op.cit.) de um texto, a construção que se realiza é tentativa e não se está à vontade para se falar sobre isso.

Considerações Finais

As identidades, vistas como construções sociais (Sarup, 1996:48), concretizadas pelo professor índio nas interações transculturais (entrevista, leitura 1 e leitura 2) tem como base a etnia e o país de origem, ou seja, a etnicidade e a nação nas palavras de Sarup.

Como relacionar a construção de identidades com a questão das representações sociais? Afinal, as identidades construídas já foram discutidas. Como ficam as representações? Para os atores envolvidos nas interações transculturais, há representações diferentes de leitura, de escola, de visões de mundo: de Brasis, de crenças. Essas representações desencontradas tem seu ápice na surpresa da pesquisadora face à surpresa de T quanto à existência de

dois Brasis, da posição do Brasil no mundo. Só com um distanciamento do curso de formação e das aldeias indígenas se consegue entrar nessa noção de indianidade que se coloca em separado de um país que usurpou as terras indígenas: evidentemente que não deveria haver surpresas se a pesquisadora se colocasse sempre nesse ponto de vista. Contudo, dada sua pertencência ao país usurpador, o ponto de vista adotado é sempre aquele faz parte do dia-a-dia e não é questionado. Só entra em discussão quando é colocado em cheque. Ou seja, como as duas partes representam o mundo? E por que, afinal, deveriam se surpreender se as visões são diferentes, se às vezes convergem?

O que essa familiarização com a escrita em português e nas línguas indígenas pode significar neste cenário de educação de professores? Pode significar, por exemplo, colocar o indivíduo dentro da pressão social exercida pelos pares e pela equipe de professores como mostra Maher (1996).

Neste caso particular, o professor índio tem uma relação com a língua portuguesa que compreende o espectro que vai de L1 a L2 passando por uma variante da L2. Suas representações relativas à leitura, são semelhantes à de um leitor que experiencia problemas com vocabulário desconhecido em L2. Tomando este comentário como específico de sua primeira leitura, nota-se que suas representações tem uma leve mudança quando ele lê o texto pela segunda vez e se mostra mais seguro na tarefa de construção de significado. Não há tensão aparente na leitura mas busca de convergência com as idéias do autor. Porque o professor indígena fala uma variante do português, o evento de letramento mostra mais do contexto bidialetal (vide Bortoni, op.cit.) do que do contexto bilíngüe em que ele se insere. Entretanto, o cenário transcultural é superficializado na sua surpresa, por exemplo, sobre o lugar ocupado pelo Brasil no mundo. Há exatamente nesse cenário um movimento de aproximação e distanciamento na construção de identidades sociais: em um momento, o professor é índio e se refere ao Brasil como estando lá, em outros momentos, o professor é brasileiro e está no Brasil. O que é importante ressaltar na história de vida e de leitura de T é que ele sai e volta para a aldeia depois de algum tempo. Essa “viagem” traz à tona questões que, talvez, para outros professores fiquem adormecidas uma vez que não há um detonador para fazê-las emergir à superfície. Em outras palavras, para T o sair da aldeia e deixar de ser índio é algo palpável assim como ele quer seja o voltar a ser índio e o voltar a falar a língua indígena.

Os comentários acima tem uma implicação multifacetada para o tarefa do educador não-indígena que trabalha com professores indígenas. Mostrou-se a importância do tempo individual necessário para a leitura (assim como acontece para a produção de textos). Só assim se consegue um envolvimento e, ainda assim, se o assunto for de interesse. A leitura em uma segunda língua pode ter um passo a mais que a leitura na primeira língua e este passo está ligado ao sentimento de segurança e conforto. A situação fica mais complexa quando a fronteira entre a língua do letramento e a língua nativa fica obscurecida. O que é mais importante é que a língua de letramento, neste caso, a língua dominante está, neste caso, servindo o propósito de reaprendizagem da língua nativa. Isso não é gratuito: está inserido e resulta da orientação do curso de formação que enfatiza a “manutenção” e a “revitalização” das línguas nativas.

Outro ponto que aparece com ênfase: o papel da pesquisadora na interação. Quanto mais o professor índio se posiciona, menos ela aparece na interação. Vai de um direcionamento explícito para um posicionamento de escuta e encorajamento.

Notas:

- (1) Destes grupos, Manchineri, Apurinã e Katukina pertencem ao tronco Aruak e os outros ao tronco Pano.
- (2) As outras disciplinas ensinadas no curso são: matemática, ciências e história.
- (3) Tanto “revitalização” quanto “manutenção” serão sempre usados entre aspas para indicar que, ao adotar uma visão de língua como sendo dinâmica, não poderia aceitar esses dois termos, consagrados na literatura em bilingüismo e educação bilíngüe sem apontar uma restrição ao seu caráter estático. Não é parte do escopo deste trabalho aprofundar essa discussão.
- (4) Sem dúvida que essa questão envolve o estabelecimento de qual ortografia ou alfabeto será considerado padrão e terá prestígio. Dos professores índios, um deles está se especializando em lingüística e vem revendo as propostas feitas por não-índios em relação à língua Kaxinawá.
- (5) A distinção entre L1, L2 (Ln) bem como suas fronteiras nem sempre é fácil de ser estabelecida nesse contexto lingüístico complexo. Português, por exemplo, muitas vezes pode ser a L1, mas definitivamente é uma segunda cultura, e tem especificidades que podem trazê-lo para o domínio de um *português índio* (Vide Maher, 1996.)
- (6) O texto escrito por Herbert de Souza e publicado no **Jornal do Brasil** continua da seguinte maneira:

*A história do Brasil pode ser contada de vários modos e sob vários ângulos, mas para a maioria ela é a história da indústria da fome e da miséria. Um modo perverso de dividir o mundo em dois, produzindo um gigantesco **apartheid**. Nesse campo fizemos verdadeiros milagres de desenvolvimento. Um dos maiores PIBs do mundo abraçado com a pobreza e a miséria mais espantosa. Aqui não houve lugar para o acaso. Tudo foi produzido como obra calculada. Fria.*

O resultado está aí aos olhos de todos. Uma parte ostensiva, rica, branca, educada, motorizada, dolarizada. Outra parte imensa na sombra, negra, analfabeta, dando duro todos os dias, comendo o pão que o diabo amassou em cruzeiros reais. Dois mundos no mesmo país, na mesma cidade, muito próximos pela geografia e infinitamente distantes como experiência de humanidade.

A fome e a realidade, o efeito e o sintoma. O ponto de partida e de chegada. A síntese, a ponta do novelo a partir da qual tudo se explica e se resolve. Porque a fome não é episódica, nem superficial. Revela fundo o quanto uma pessoa está sendo excluída de tudo e com que frieza seu drama é ignorado pelos outros. (...)

(7) As comunidades indígenas, assim como outras comunidades rurais, estão geralmente distantes dos meios de comunicação de massa. Uma afirmação como a que T, o professor índio, faz poderia ser feita por um habitante da zona rural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bortoni-Ricardo, S.M. (1984) *Problemas de comunicação interdialetal*. **Revista Tempo Brasileiro**, 78/79, pp 9-32.

Brandão, C.R. (1986)

Cavalcanti, M.C. (1989) **Interação Leitor-texto: Aspectos de Interpretação Pragmática**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Cavalcanti, M.C. (no prelo) *Indigenous teacher education in Brazil: Cross-cultural misunderstandings and conflicting agendas*. **Linguistics and Education**.

Cavalcanti, M.C. & Maher, T.M. (1993) *Interação transcultural na formação do professor índio* in L. Seki (org.) **Linguística Indígena e Educação na América Latina** (pp 217-230). Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Cicourel, A. (1974) **Cognitive Sociology**. New York: Academic Press.

- Erickson, F. (1986) *Qualitative methods in research on teaching* in M.C. Wittrock (org.) **Handbook of Research on Teaching**. New York: MacMillan.
- Hornberger, N. (1989) *Continua of biliteracy*. **Review of Educational Research**, 59/3:271-296.
- Lafont, R. (1980) *La spettacularisation del occitaphone dans l'enquête sociolinguistique: la fonction du retour*, **Lengas**, 7:70-78.
- Lave, J. (1991) **Cognition in Practice**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maher, T.M. (1996) Ser professor sendo índio: Questões de lingua(gem) e identidade. Tese de doutorado. UNICAMP.
- Sarup, M. (1996) **Identity, Culture and the Postmodern World**. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Weeks, J. (1990) *The value of difference* in J. Rutherford (org.) **Identity: Community, Culture, Difference**. Londres: Lawrence & Wishart.
- Werstch, J.V. (1991) **Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Juego de representaciones entre profesores indígenas y formador de profesor no indígena en la elaboración de material didáctico de lectura para escuelas indígenas *

Marilda C. Cavalcanti
UNICAMP/Brasil

Resumen

Como parte de una investigación mayor de carácter etnográfico, cuyo objetivo es analizar las interacciones transculturales en el aula y su extensión en un curso de formación de profesores indígenas, este texto enfoca una clase de metodología de la enseñanza de lenguas en la que se elabora material didáctico para la enseñanza de la lectura en lengua indígena y en lengua portuguesa en escuelas indígenas. El curso de formación de profesores cuenta con treinta participantes de ocho etnias y se lleva a cabo durante dos meses al año en la región norte de Brasil. El curso es organizado y promovido por una organización no gubernamental. La pregunta de investigación que dirige el análisis es: ¿Cuáles son las representaciones (Moirend, 1988) del profesor indígena y no indígena con relación a la lectura y su enseñanza? El análisis de los datos refleja la relación existente entre la escolarización anterior y la discusión en las clases de metodología sobre el concepto de lectura subyacente en la elaboración del material didáctico. Refleja también un juego de representaciones entre alumnos, profesores indígenas y formador no indígena en la construcción del contexto de enseñanza.

Introducción

La investigación sobre el aula de lenguas y el aula de otras materias hace referencia general y explícita a *interacción* y *contexto* como conceptos clave. Partiendo de que los dos conceptos son problemáticos, como cualquier concepto, es curioso notar que el primero, o sea, *contexto*, es siempre generador de discusión. El otro -- *interacción* -- se toma en general como dato. Como sucede con la utilización de cualquier término, la decisión pasa por la adopción de lo que ya existe, por la relexicalización del término, por descartar alguna definición y en su lugar poner algo o abandonar del todo el concepto. En mi caso, el camino ha sido con mayor frecuencia en el sentido de la relexicalización.

Una obra clásica en lo que al primer término se refiere es **Rethinking Context**, de Duranti & Goodwin (1992:1). Para estos autores, *contexto* es un concepto clave tanto en el área de la pragmática como en el de los estudios de uso del lenguaje etnográficamente orientados. Dirigiendo nuestra atención al texto introductorio escrito por los autores, *contexto* (y su organización social interactiva), es tomado desde varias perspectivas teóricas: (1) desde la etnográfica, (2) desde la de los precursores filosóficos de la noción del lenguaje como acción,

* (no prelo) Discurso: teoría y análisis. UAM, México, D.F.

(3) desde la de los abordajes dialógicos soviéticos de lenguaje y cognición, (4) desde la de los trabajos sobre la interacción humana, (5) desde la tradición de la etnografía del habla, (6) desde la del análisis de la conversación y (7) desde la perspectiva de Foucault. Desde todas estas perspectivas el lenguaje se tiene como fenómeno interactivo, aunque en algunos casos el lenguaje se constituye socialmente y en otros no.

Para Goodwin & Duranti, una de las grandes dificultades planteadas en el análisis de contexto es la descripción del conocimiento sociohistórico que un participante emplea para actuar en el ambiente en determinado momento. Lo principal es que los procesos interactivos de cambio dependen de los propios aspectos del discurso y esto hace difícil la aplicación de un sistema estático de codificación. Un hecho es que hay (por lo menos) dos interpretaciones diferentes del contexto y otro es que los mismos enunciados sirven al cambio de interpretaciones. Para los autores (op. cit.:p.3), *la noción de contexto implica una yuxtaposición fundamental del evento focal y de un campo de acción dentro del cual se inserta el evento.*

Adopto aquí el término “contexto” como un constructo contruido y reconstruido socialmente en la interacción.

Respecto a “interacción”, Duranti y Goodwin (op. cit.:22-23) se incluyen entre los autores que toman el concepto como dato. Se refieren a la interacción como centro para un análisis del contexto y como locus primordial para la producción del habla. Las características de la interacción cara a cara constituyen así un ejemplo primario de contexto. *La interacción cara a cara brinda una oportunidad para el análisis del lenguaje, la cultura y la organización social como componentes integrados de un sistema único de acción.*

En cuanto a la “interacción”, la tomo como la relación que se establece entre los interactantes. Puede ser relativa al silencio, a los gestos, a la expresión facial y a la conversación incluso monosilábica.

Hay otro concepto que es importante abordar y que se relaciona con la discusión sobre estos dos términos: *la indeterminación del discurso*, un concepto clave para un regreso al enfoque del trabajo de Newman, Griffin & Cole 1989:11-13). Teniendo como base a Vygotsky (1986) y a Bakhtin (1990), Griffin & Humphrey (1978 apud Goodwin & Duranti, op. cit.) investigaron sobre la indeterminación de los enunciados colaborativos en la construcción de clases. Lo que pudiera parecer a primera vista una simple pregunta a un niño también pudiera tener la función de elogio a otro o aún de evaluación negativa a otro. Esa indeterminación en algo dejaría espacio para el movimiento y el cambio. Dore, Gearhart & Newman (1978) al estudiar las funciones del lenguaje de niños preescolares en relación a la fuerza elocutoria, tuvieron problemas en la codificación de los actos de habla una vez que *las funciones de los enunciados no podrían ser determinados sin considerar el contexto social* de la interacción y, además, los enunciados de la profesora y de los alumnos *eran frecuentemente el medio para crear un nuevo contexto. La codificación de los actos de habla era difícil también porque las interpretaciones de profesor y alumnos* constantemente se (re)construían y modificaban. El profesor les hace sus preguntas a los alumnos dentro de su marco de referencia, de sus presuposiciones, y *se apropia* de algo que el alumno dice o hace, y este proceso es un medio a través del cual pueden producirse cambios cognitivos.

Extendiendo ese concepto de *apropiación*, propongo su vinculación con el concepto de *conflicto* para llegar al *conflicto en la apropiación del discurso del otro* realizado en interacción asimétrica y dirigido a la enseñanza/aprendizaje. El conflicto, en ese sentido, podría superficializarse de varias maneras, incluso con sentido aparente.

Para el análisis de la interacción transcultural, también voy a hacer referencia a *representaciones* (Moirand, 1988, entre otros), que aquí se usa como un constructo concretizado a través del lenguaje en imágenes e interpretaciones socioculturales relacionadas con creencias, prejuicios e ideologías naturalizadas (Fairclough, 1989, entre otros).

El escenario de la investigación es la interacción profesor indígena - formadores de profesores no indígenas.

La investigación (con el apoyo del CNPq/Brasil - Proc. n. 520616/95/2) se realiza en un curso de formación de profesores indígenas como parte del proyecto de educación desarrollado por una organización no gubernamental nacional, no religiosa, en la región norte de Brasil. La organización no gubernamental tiene ese proyecto de educación desde inicios de los años 80. Apoya e incentiva movimientos de conservación y revitalización lingüística en las comunidades. Los alumnos profesores participantes en el curso, en un número variable de 30, pertenecen a ocho etnias; una de ellas, la Kaxinawá, es la predominante. Esos grupos étnicos difieren uno del otro en cuanto a sus situaciones sociolingüísticas y sus tradiciones. Las lenguas relacionadas con esas etnias son de dos troncos lingüísticos: Pano y Aruak. Los pueblos indígenas de Acre y del sudoeste del Amazonas, en el pasado, cuando el caucho representaba riqueza en la región, sufrieron mucho de manos de dueños de plantaciones. Además de explotados, se les forzó a hablar portugués y se llegó a avergonzarlos por ser indios y hablar una lengua indígena.

El foco de la investigación es la interacción indígena/no indígena y las representaciones sociales consecuentes de ambas partes. La pregunta de la investigación que dirige el estudio que aquí se expone es: ¿Cómo se construyen las representaciones del profesor indígena y del no indígena respecto a la lectura y su enseñanza? En el caso de la investigación en desarrollo, la interacción se produce en un escenario transcultural, entre alumnos profesores indígenas y profesores formadores no indígenas. En una investigación anterior que también enfocaba las interacciones transculturales, los resultados revelan el silencio como aspecto importante (Cavalcanti, 1991), y el conflicto velado y nunca evidenciado entre los participantes (Cavalcanti, 1996).

En este escenario de investigación, las cuestiones relativas al acercamiento a las letras son esenciales: el curso representa un momento de aproximación a la escritura a través de eventos con las letras en un ambiente formal de escuela. Para algunos profesores indígenas, este acercamiento se está produciendo desde la década del ochenta, pero para otros, hace mucho menos tiempo. El escenario de la investigación es complejo. Por una parte, esta complejidad resulta del número de etnias abarcadas y del nivel de competencia en portugués de los alumnos profesores. Por la otra, está el hecho de que los investigadores son también profesores en el curso de formación de profesores indígenas y asesores pedagógicos de la organización no gubernamental.

¿Cómo se conforma este contexto? El mismo implica no sólo lo que sucede en el aula, también lo que sucede antes y después de la clase. Está implicado lo que sucede camino a la clase, lo que sucede en las comidas, en las reuniones con los profesores indígenas, en las reuniones entre los profesores no indígenas, en las conversaciones informales. Incluye los pequeños cambios en la dirección de nuestras reflexiones, los cambios y los cuestionamientos constantes que ocurren durante y fuera de las interacciones que se producen en el aula.

La mutación de este contexto es perceptible en el momento en que actuamos en la docencia y en los pocos momentos en los que podemos actuar solamente como investigadores y observar a distancia. Es común, por ejemplo, que en nuestros registros (nuestros diarios de

terreno) haya anotaciones que revelan que el profesor siempre está atento a las reacciones de los alumnos en las clases, y también durante momentos informales: quién se acerca, quién se aleja. Muestra al investigador tratando de comprobar lo que ha cambiado de un año a otro: el trabajo en el terreno se realiza quince días al año. Muestra al profesor investigador atento a sus actividades como asesor pedagógico y a lo que de él se espera. Por ejemplo: en uno de los años del curso, la cuestión prioritaria era la elaboración de la propuesta de curriculum de magisterio indígena una vez que los alumnos profesores no poseen certificado. En todo esto, lo que está patente es que las anotaciones de terreno son trabajosas y le disputan el espacio a la elaboración de material didáctico y a la lectura comentada de textos producidos por los alumnos profesores.

El juego de representaciones en las interacciones es foco en una clase de metodología de la enseñanza.

En la clase escogida para su análisis, la penúltima de un período de dos semanas, la profesora formadora, preocupada ya con el cierre del curso, sugiere que los alumnos profesores escriban textos en lenguas indígenas para confeccionar otras cartillas con actividades de lectura para las escuelas de las aldeas. Durante las clases anteriores, cada alumno profesor había escrito, en portugués, un cuento basado en un mito de su tradición y había elaborado algunas actividades de lectura. En la clase en cuestión, los cuentos y actividades ya están organizados en una cartilla y se les ha añadido ilustraciones.

Es importante resaltar que las clases de metodología de la enseñanza se impartieron después de dos semanas seguidas de lengua portuguesa. Las profesoras en las clases de esta última materia dirigieron la atención de los alumnos profesores hacia las actividades que se les había propuesto cuando eran alumnos y allí también sistematizaron algunos de los puntos trabajados, por ejemplo, el uso de comillas e itálicas en los textos estudiados. También dirigieron su atención hacia una regulación en tres fases de la enseñanza de la lectura: las actividades de calentamiento antes de la lectura propiamente dicha, la lectura y sus actividades, y la extensión, o sea, la asociación de la lectura y la escritura, el habla, el dibujo, etc., como actividad posterior a la lectura. También se hizo énfasis en la importancia de elaborar preguntas que van más allá de la solucitud de respuestas factuales.

El escenario de la investigación muestra empatía entre los alumnos profesores indígenas y los profesores formadores no indígenas en la interacción del aula. En esa aparente tranquilidad en la interacción, los profesores formadores y los profesores alumnos hacen, sin embargo, un juego de representaciones. Por una parte, los profesores formadores, incluso queriendo dejar espacio a la pedagogía indígena, presentan sus expectativas a través del material didáctico especialmente elaborado para la asignatura de lengua portuguesa. Por la otra, los profesores alumnos utilizan el material didáctico, pero desde la óptica de la profesora formadora, no demuestran interés explícito en debatir lo que está por detrás de su elaboración. Sin embargo, hay una tentativa, interrumpida por la profesora formadora, de explicar lo que hacen en las escuelas de las aldeas:

J: Aí eu falei assim, trabalhando com aluno já alfabetizado, né? ...as notícias, né, qualquer informação, então, eles fazem na primeira hora, né? Eu chamo pra fazer o jornalzinho, né, então, (...) texto pequeno, né, contando de um companheiro o que aconteceu. E tem muitos textos engraçados, né? e eu achei muito importante isso também. [J: Entonces le dije así, trabajando con el alumno ya alfabetizado, ¿no? ... las noticias, ¿no?, cualquier información, entonces, lo hacen al momento, ¿no? Yo les digo que hagan el periodiquito, ¿no?, entonces, (...) texto

chiquito, .no? hablando sobre un compañero lo que sucedió. Y hay muchos textos graciosos, .no? y yo encontré muy importante eso también.]

P: Ahn, ahn. [P: Ahn, ahn]

J: Então os alunos já 'tão praticando aí na escrita e na leitura, né? [J: Entonces los alumnos ya están practicándose en la escritura y la lectura, .no?]

P: É [P: Sí.]

J: Às vezes tem um erro também na palavra ... [J: A veces hay un error también en la palabra...]

P: Mas 'cê 'tava pensando em usar esses textos pra preparar atividade de leitura em cima também ... [P: Pero estabas pensando en usar esos textos para preparar actividades de lectura con ellos también...]

J: É tem muitos textos ... [J: Sí, hay muchos textos...]

P: É, a gente 'tava pensando que os texto dos mitos são muito difíceis. Então o que podia ser usado? Ou textos que vocês escrevessem, ou textos que saem no Yumaki [jornal publicado pela ONG que circula entre as aldeias envolvidas no projeto de educação e saúde], ou textos que os alunos escrevem ... Acho que tinha que colecionar um pouco desse material que os alunos escrevem pra trazer aqui, né? Vocês acham que é boa idéia ou não? (Pausa) Dá pra fazer isso, I? [P: Sí, estaba pensando que los textos de los mitos son muy difíciles. .Entonces qué podría usar? O textos que ustedes escriben o textos que salen en el Yumaki (diário publicado por la ONG que circula entre las aldeas que abarca el proyecto de educación y salud), o textos que los alumnos escriben... Creo que tenía que coleccionar un poco de ese material que los alumnos escriben para traerlo aquí, .no? .Encuentran la idea buena o no? (Pausa) .Se puede hacer eso, I?]

I: Daí, eu trouxe até um bocado que entreguei pra R [da equipe de educação da ONG]. [I: Traje un poco y se lo di a R (del equipo de educación de la ONG).]

P: Ah, é? (Pausa) Então vamos lá. [Si? Entonces vamos a continuar.]

I (ainda não terminou): A criançada escreve uma carta pra outra pessoa [I: (que todavía no había terminado): los niños le escriben una carta a alguien]

P: Sei. [P: Lo sé.]

I: e cada aluno troca [I: y se las intercambian.]

P: ahn, ahn [P: Ahn, ahn].

I: e depois cada qual vai ler, só ouvir [I: y después cada cual va a leer y oír eso..]

P: E dá pra usar essas cartas pra fazer outro livro didático, né? O C também tem material de aluno, que aluno escreveu na língua? Eles escrevem lá um pouquinho, não escrevem? Podia trazer então depois? Júlio tem? Não? Não tem aqui, não? Vocês 'tão entendendo o que eu 'tô querendo dizer? Que dá pra montar um livro, como a gente 'tá fazendo esse livreto aqui com as histórias que vocês escreveram, dá pra montar um livrinho pra vocês levarem de volta para as crianças estudarem português? Na língua precisamos mais material fácil que a criança possa ler. [P: Y esas cartas se pueden usar para hacer otro libro didáctico, ¿no? ¿Después puedes traerlo? ¿J tiene material? ¿No lo tiene aquí? ¿Entienden entonces lo que quiero decir? Que se puede montar un libro como estamos haciendo con los cuentos que ustedes escribieron. ¿Se puede confeccionar un librito para que ustedes se lo lleven con ustedes para que los niños estudien portugués? Necesitamos de más material fácil de leer para los niños.]

El profesor formador tiene una agenda definida que es convencer a los alumnos profesores de que es importante elaborar más cartillas de actividades de lectura. Con el propósito de

cumplir esa agenda, se interrumpe la intervención de los dos alumnos que cuentan lo que hacen en las escuelas en la aldea y completa esas intervenciones apropiándose de lo que le es de inmediata relevancia para cumplir dicha agenda. Se sirve de varias estrategias para retomar la palabra y el tema: hace intervenciones equivalentes a maneras de alentar (*sí, ahn, ahn*), hace preguntas y se apropia del discurso de los alumnos y retoma el tema (*y esas cartas se pueden usar para hacer otro libro didáctico, ¿no?, y, Pero estabas pensando en usar esos textos para preparar actividades de lectura con ellos también.*) y pasándole el turno a otro alu. *Se puede hacer eso, I?*, poniéndole punto final a la intervención de J). Con esa agenda orientadora, atropella la intervención mna (*C también tiene material...?*) para así terminar la intervención de I (o de J y de I. J demuestra *Sí, traje un poco que le entregué a R* interés en hablar sobre cómo trabajaba con el alumno ya alfabetizado, sobre cómo combinaba la escritura con la lectura, y estos eran tópicos en los que el profesor ya había hecho énfasis durante la clase de metodología. I, por su parte, quería contar una actividad que realizaba con sus alumnos y en la que también combinaba escritura y lectura. El profesor formador, sin embargo, tiene idea fija en la colecta de textos para la elaboración de una cartilla con actividades de lectura “en la lengua” (en las lenguas indígenas) en algún momento, pues como ya se ha mencionado, la cartilla que se estaba confeccionando era con textos en lengua portuguesa. (En este curso, por lo menos un grupo de alumnos de la etnia predominante elaboró también textos y actividades en su lengua indígena.) ¿Pero dónde está el juego de representaciones? está en las expectativas de uno y otro lado. Está en los comentarios de los profesores formadores, en las actividades propuestas por los profesores alumnos. Está en el comentario siempre presente de los profesores en cuanto a que aquello era más para ellos en tanto que alumnos que para los alumnos que necesitan más de actividades de alfabetización. Los profesores alumnos piensan siempre más en la situación inmediata que van a enfrentar, mientras que los profesores formadores tienen el doble objetivo de propiciar el desarrollo de la competencia en lectura de los profesores (abordando asuntos no contemplados en la escuela del no indígena) y de propiciar la discusión sobre la elaboración de material didáctico de lectura. Además de eso, quieren discutir lo que subyace en las actividades que proponen para las clases. Los alumnos profesores, por su parte, en algunos momentos están más interesados en resolver cuestiones que son más inmediatas para ellos en tanto que alumnos:

P:(...) *Depois do Item 1 da Pasta Vermelha* [Pasta que continha notas sobre o ensino/aprendizagem de leitura], *tem uma atividade aqui. O que vocês acham dessa atividade?* (Pausa) [P: (...) *Después del Punto 1 de la Carpeta Roja* (Una carpeta que contenía notas sobre la enseñanza/aprendizaje de la lectura), *hay una actividad aquí. ¿Qué creen ustedes de esa actividad?* (Pausa).]

A: *Item 1?* [A: *¿El punto 1?*]

P: *Não, o número 1 mesmo. “Agora localize no mapa o estado onde mora o Xavante.” Foi sobre um texto de leitura como vocês às vezes fazem, né? Assim como “agora desenhe o que você entendeu”, né? Ou “agora mostre no mapa”, né?* (Pausa longa) *Depois ela* [a professora que havia dado a parte inicial do curso de língua portuguesa] *ela fez perguntas e mais para a frente fez mais perguntas.* [P: *No, el número 1. “Ahora localice en el mapa el estado donde viven los Xavante.” Fue sobre un texto de lectura como lo hacen ustedes a veces, ¿no?* (Pausa larga) *Después ella* (La profesora que había dado la parte inicial del discurso en lengua portuguesa) *hizo preguntas y más adelante hizo más preguntas.*]

A: (incompreensível) [A: (incomprensible)]

P: *Oi? Mato Grosso do Sul?* [P: *¿Cómo? ¿En Mato Grosso do Sul?*]

A: *Não, Mato Grosso.* [A: *No, en Mato Grosso.*]

P: *Mato grosso, né? Se vocês continuarem a ler ... Estou querendo saber que outro tipo de atividade a T [a professora] fez aí depois dessa de procurar no mapa. (Pausa) \no número 2, ela pediu pra explicar uma palavra, não foi? É isso? Ela deu uma frase, sublinhou uma parte e, e, e*

...

C? [P: *En Mato Grosso, ¿no? Si ustedes siguen leyendo... Quiero saber qué otro tipo de actividad T (la propfesores) hizo después de esa de búsqueda en el mapa. (Pausa) En el número 2, ella pidió la explicación de una palabra, ¿no? ¿Fue eso? Ella dio una oración, subrayó una parte y, y, y... ¿C.?*]

C: *e deixou um pedacinho pra completar.* [C: *y dejó un espacio para completar.*]

P: *completar com um sinônimo, né? Em outros lugares, ela fez o contrário, não foi? (...) [P: para completar con un sinónimo, ¿no? En otros lugares hizo lo contrario, ¿no?]*

Lo importante en aquel momento era que el alumno diera la respuesta solicitada en la actividad a través de la instrucción *ahora localice en el mapa dónde viven los Xavante* (personas que pertenecen al grupo étnico Xavante). Nótese que los alumnos profesores aquel año en la clase de geografía estaban revisando los estados brasileños. Entonces la localización en el mapa motivaba la discusión que el profesor proponía sobre los tipos de actividades didácticas posibles. El ser alumno y el ser profesor en ciertos momentos entran en choque.

Consideraciones finales

La construcción de las representaciones de alumno y de profesor, de las visiones de lectura y enseñanza, están permeadas por las construcciones de contexto en la interacción. Estas construcciones abarcan las apropiaciones del discurso del otro, en el caso del profesor formador y en el caso de los alumnos profesores. Estas apropiaciones, que pasan por los objetivos y los No, el número intereses de los actores envueltos en este tipo de interacción transcultural, señalan también los conflictos potenciales que emergen de representaciones e interpretaciones sociales diferentes.

En cuanto a las implicaciones de este estudio para el curso de formación de profesores indígenas enfocado, la primera es que es necesario llevar a cabo más investigaciones reflexivas de este tipo. Una segunda implicación se relaciona con la importancia de lanzar una mirada sobre el aula y sobre lo que está detrás de la interacción que allí se establece construyendo y modificando contextos. La transculturalidad en la interacción necesita una mayor atención en la investigación para que las implicaciones se puedan ampliar. El juego de representaciones que se establece en este tipo de interacción transcultural revela la agenda del profesor y las estrategias utilizadas para alcanzar sus objetivos. Hay también implicaciones de este tipo metodológico para el investigador que también actúa como profesor en un escenario de investigación: mirarse a sí mismo puede, a primera vista, representar una amenaza de exposición de fragilidades, pero por detrás de esa apariencia, está la posibilidad de construcción de interpretaciones para la actuación como profesor (y como investigador).

Referencias bibliográficas

Bakhtin, M. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1990.

Cavalcanti, M.C. *Interação Guarani/não Guarani: etnocentrismo naturalizado na questão do silêncio interturnos*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 18, 1991:101-110.

----- *Collusion, resistance and reflexivity: indigenous teacher education in Brazil* **Linguistics and Education**, 8, 1996: 175-188.

Dore, J, Gearhart, M. & Newman, D. *The Structure of Nursery School Conversation* in K. Nelson (org.) **Children's Language**. New York: Gardner, 1978.

Duranti, A. & Goorwin, C (orgs.) **Rethinking Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

Fairclough, N. (1989) **Language and Power**. Londres: Longman.

Moirand, S. (1988) **Une Histoire du Discours**. Paris: Hachette.

Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. **The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Vygotsky, L.S. **Thought and Language**. Cambridge: MIT Press, 1986.

Representaciones sociales en una práctica de letramiento: interacción transcultural en un curso de formación de maestros para escuelas de la región occidental de la floresta amazónica en Brasil *

Marilda Cavalcanti
Universidad Estadual de Campinas/Brasil

Resumen

Como parte de un proyecto (1) mayor que tiene como trasfondo un curso de formación de maestros para algunas escuelas indígenas de la floresta amazónica en Brasil, esta ponencia enfoca una interacción transcultural construida en una práctica de letramiento fuera del aula. Los participantes de la interacción son: un alumno/maestro Kaxinawá y un maestro/educador no indígena, o sea, interactantes de dos culturas. La base para el evento bicultural es un artículo noticioso de un periódico escrito en portugués, la segunda lengua del alumno/maestro y la primera del maestro/educador. En la práctica, el alumno-maestro lee y comenta el artículo y el maestro/educador interviene una que otra vez. El análisis de los datos - una interacción seguida de una entrevista - indica que las representaciones sociales dependen de cómo los participantes se ven y ven a los otros en momentos diferentes y a través de la consecuente construcción de identidades sociales.

El estudio que se relata es parte de un proyecto de investigación sobre un curso de formación de maestros indígenas planeado y desarrollado por una organización no gubernamental: La Comisión Pró-Indígena del Estado de Acre. Veinte cinco maestros indígenas de grupos étnicos distintos participan en estos cursos durante dos meses al año - enero y febrero - de modo intensivo en la ciudad de Rio Branco, Acre, región norte del Brasil. Estos grupos (2) étnicos son: Kaxinawá, Yawanawá, Jaminawa, Manchineri, Shawādawa, Apurinã, Katukina y Ashenika. Los investigadores en este proyecto actúan también como educadores de maestros, enseñando portugués como lengua segunda y metodología de la enseñanza de lenguas - indígenas y portuguesa.

Las preguntas de investigación que orientan este estudio son: a) ¿Cómo el maestro indígena construye su lectura en portugués y cómo esto refleja su idea de letramiento? b) ¿Cuáles son las representaciones sociales construidas por los participantes indígena y no-indígena durante la lectura del artículo del noticiero en esta práctica de letramiento dentro de este escenario transcultural?

La ponencia está organizada en dos partes. La primera presenta los conceptos relevantes para el análisis de los datos y la segunda enfoca el análisis de los datos basado en uno de los maestros indígenas y su historia de lectura.

1. Conceptos relevantes para el análisis de los datos:

Letramiento - El término *literacy* traducido al portugués como *letramento*, aquí usado como letramiento, se refiere a las relaciones establecidas en la comunidad sobre la base de la palabra escrita. Para Street (1993:1), letramientos son *prácticas y concepciones*

* (aceito p/ publicação) in A.M. MEJÍA & L. TOVAR (orgs)
Educación Bilingüe. Editora da Universidade del Valle,
Cali, Colombia.

sociales de lectura y escritura. Para este autor, hay una variación cultural en estas prácticas y concepciones y debemos tener cuidado para no asumir un letramiento único. *De otra manera estaríamos simplemente imponiendo presupuestos derivados de nuestra práctica cultural en el letramiento de otros pueblos.* Agrego a la posición de Street (op.cit.) la definición de letramiento de Gee (1991: 43 y 46): *el estudio del letramiento en última instancia exige el estudio de grupos sociales e instituciones dentro de las cuales alguien aprende a interpretar ciertos tipos de palabras e ciertos tipos de mundo de determinada manera.* Las prácticas de letramiento de esos grupos están contenidas en un repertorio que va mucho más allá del lenguaje y del letramiento. En este sentido, el letramiento es concebido como un conjunto plural de prácticas sociales que abarca *maneras de hablar, de interactuar, de pensar, de evaluar y de creer.* Heath (1987), en una obra etnográfica clásica, propone la expresión *eventos de letramiento* en analogía con los eventos de habla de Hymes (1972). Varios autores retoman esta expresión como, por ejemplo, Barton (1995) que presenta una distinción entre eventos y prácticas de letramiento. Eventos son actividades particulares e recurrentes, por ejemplo, la lectura de un cuento para un niño a la hora de dormir. Prácticas de letramiento son modos culturales de utilizar el letramiento a través de eventos.

Biletramiento - El concepto es usado a partir de Hornberger (1989) para referirse a una combinación de bilingüismo y letramiento, o sea, letramiento en dos lenguas.

Lectura - Veo la lectura como una interacción social e incluyo en ella el aspecto cognitivo. La cognición, de acuerdo con Lave (1991), entre otros autores, es social. Desde esta posición, el lector, con su historia de vida y de lectura, es un constructor y negociador de significado (Cavalcanti, 1989) y el texto tiene significado potencial (Halliday, 1978). La lectura es explicada en tanto que tensión entre lo que el lector y el escritor consideran relevante, o sea, entre lo que he denominado "relevancia lector" y "sobresaliencia textual" (Cavalcanti, op.cit.), en el momento de lectura.

Representaciones - Este término se usa aquí según Fairclough (1989:11, 167) para hacer referencia a procedimientos de interpretación basados en el conocimiento de la lengua y el mundo, de las propias creencias, valores y suposiciones que las personas tienen. El uso de este término en este contexto, también se hace según Hall (1996) como complemento a la definición de Fairclough ya que Hall presenta *representaciones* como la producción de significado a través del lenguaje, del discurso y de la imagen, o sea, como prácticas significativas en contextos sociales y lugares institucionales diversos.

Identidad - En cuanto al término *identidad*, se trata de un préstamo de Weeks (1990:88) y se refiere a la pertenencia. *Es lo que tenemos en común con algunas personas y lo que nos diferencia de otras.* Es una mezcla de postura individual y relaciones sociales, con frecuencia vinculadas con valores en conflictos tanto a nivel personal como a nivel de la(s) comunidad(es) a la(s) que pertenecemos. *Cada uno de nosotros vive una variedad de identidades potencialmente contradictorias.* Añádase a este concepto de identidad el énfasis señalado por Barth (1969) y Brandão (1986) sobre el dinamismo, la mutabilidad y la construcción constante de la identidad social a partir de

diferencias proyectadas o reales con el interlocutor y/o con el escenario de interacción. Este énfasis también se encuentra en Sarup (1996:47) en una reflexión sobre la identidad del mundo postmoderno:

La identidad es contradictoria y fragmentada. (...) el yo es necesariamente incompleto, inacabado; es el 'sujeto en proceso'. (...) la identidad es construida en y a través del lenguaje. Quiero añadir el punto que siempre está dentro de la representación en la que nos reconocemos. (...) la identidad está relacionada con lo que alguien no es - el Otro. (...) la identidad sólo se concibe en y a través de la diferencia.

Pistas de contextualización - en el análisis de los datos, haré referencias al término *pistas de contextualización*, acuñado por Gumperz (1982:31): *una constelación de rasgos (...) [que] representan los mecanismos a través de los cuales los hablantes señalizan y los oyentes interpretan actividades, su contenido semántico y cómo cada oración se relaciona con la precedente o la consecuente. Así, una pista de contextualización es cualquier rasgo de forma lingüística que contribuya a señalar presupuestos contextuales. Las realizaciones lingüísticas de esas pistas dependen del repertorio histórico de los participantes. El cambio de código, de dialecto, de estilo, algunos de los fenómenos prosódicos (...) así como la elección entre opciones lexicales y sintácticas, expresiones a través de fórmulas, aperturas, cierres y secuencias conversacionales pueden tener todas funciones de contextualización semejantes. (...) Diferentemente de las palabras sobre las que se pueda discutir fuera de contexto, los significados de las pistas de contextualización son implícitos y siempre considerados dentro del contexto.*

2. La lectura en el curso de formación de maestros indígenas

Considerando el curso de formación de maestros dentro de un concepto de bilingüismo (Hornberger, op. cit.), es importante especificar el papel de la lectura en portugués en las clases de lengua portuguesa y en las otras clases. Como las clases de lengua portuguesa están entrelazadas con otras asignaturas (3) del currículum - por ejemplo, con las lenguas indígenas, Geografía, Historia y con Metodología de la Enseñanza de Lenguas - y como los alumnos son siempre vistos como maestros en función, la lectura es relevante tanto para el propósito de aprendizaje como de enseñanza.

En el caso de la enseñanza, los maestros indígenas han producido un gran número de textos y actividades didácticas en las lenguas indígenas y también en portugués para su utilización en las comunidades. Esos textos y actividades didácticas son resultado de las clases de metodología de la enseñanza de lenguas.

En relación con el aprendizaje, como parte de las clases de portugués como segunda lengua, hay un impulso a la "conservación" y "revitalización" (4) de las tradiciones y de las lenguas indígenas. Para tal propósito, la lectura y la escritura son importantes tanto en portugués - sea lengua uno o lengua dos, de cualquier modo, una segunda cultura - como en las lenguas indígenas. Como se puede inferir, el contexto sociolingüístico donde se ubica el grupo de maestros es muy complejo (Cf. Monte, 1994).

En las clases de lenguas indígenas, la base de registro es también la lectoescritura: algunas de esas lenguas se están revisando gradualmente en el curso con la ayuda de los maestros. Otras están pasando por el primer proceso de registro escrito. No todos los maestros tienen familiaridad con la escritura y la lectura en sus lenguas nativas.

Dentro de ese cuadro, mi interés se concentraba en el punto de vista de un maestro sobre su relación con el (bi)letramiento y la lectura en portugués. En otras palabras, ¿cómo es que un lector, que es un maestro indígena e tuvo más escolarización que los otros integrantes del grupo, lee un artículo de la sección de noticias sobre un problema social brasileño? La práctica de letramiento fue propuesta por la investigadora, en tanto que formadora en este curso de formación de maestros indígenas, como una actividad extraclase. Esta práctica - una sesión individual de lectura y entrevista - se produjo en dos sesiones con un intervalo de una semana entre una y otra.

3. El maestro y sus representaciones

3.1 Su historia basada en la entrevista

El maestro que participó de esta práctica de letramiento representa uno de los extremos del espectro de situaciones existentes en el curso de formación de maestros indígenas. Es decir, en este grupo, hay maestros que iniciaron su escolarización en el curso y hay maestros que la iniciaron en escuelas de la sociedad abarcadora y dominante.

Tuî, un maestro Kaxinawa, en la época de la coleta de datos con cerca de 23 años, vivió afuera de su pueblito por cerca de ocho años. Durante este tiempo estuvo en un seminario católico. Cuando salió de su pueblito, segundo él, hablaba Kaxinawá y cuando volvió para una visita ocho años después, no hablaba su lengua. El portugués, la lengua de la sociedad abarcadora y dominante, se había sobrepuesto al Kaxinawa. En sus palabras, registradas en entrevista:

ESCENA 1 (Entrevista)

T: Porque realmente eu estudei um pouco na escola dos brancos e saí. Estudei até a 7a. série. Estudando a oitava e eu saí no meio do ano, né? Nas férias fui visitar minha família e dessa visita eu nunca mais voltei ...

M: Quando você morava na cidade, você esqueceu um pouco a sua tradição? Porque a língua você esqueceu, né?

T: Eu realmente esqueci de tudo (...)

M: Foi a tua família inteira pra cidade?

T: Não.

M: Só você.

T: Só eu mesmo. Eu vivi 8 anos fora da minha família e da minha aldeia junto com os brancos.

M: Sei.

T: Porque en realidad estudié un poco en la escuela de los blancos y salí. Estudié hasta el séptimo grado. Empecé el octavo pero me fui a mitad del año. En las vacaciones fui a visitar a mi familia y de la visita nunca regresé...

M: Cuando vivías en la ciudad, ¿no se te olvidaron un poco tus tradiciones? Porque tu lengua si la olvidaste, ¿no?

T: De verdad que lo olvidé todo (...)

M: ¿Toda tu familia se fue para la ciudad?

T: No.

M: ¿Tú nada más?

T: Sí, yo nada más. Viví ocho años con los blancos lejos de mi familia y de mi aldea.

M: Entiendo

Cuando reacciona a la pregunta, Tuî manifiesta que llegó a olvidar su cultura del mismo modo que olvidó su lengua, Tuî dice que lo olvidó todo durante el tiempo en que vivió lejos de su gente y su pueblito.

El punto alto de la entrevista con Tuî esta relacionado con el olvido de su lengua nativa como resultado de su permanencia de larga duración con no indígenas. Sin embargo, la misma lengua dominante que causó el olvido de su lengua nativa, segundo él, fué el recurso para la búsqueda del reaprendizaje de Kaxinawa. En sus palabras:

ESCENA 2 (Entrevista)

T: Olha, realmente eu falava a lingua indigena desde criança. Ai foi tempo que eu vim pro meio dos brancos e perdi a minha lingua. Ai depois que eu voltei pra aldeia de novo, eu recomperei novamente a lingua indigena.

M: Foi dificil, Tu î?

T: Foi dificil mas eu recoperei.

M: Sei. Que que você fazia prá recuperar?

T: O que eu fazia pra recomperar? Era porque a minha avó, né, ela dizia que quando eu era pequeno eu só falava na "gíria" com ela.

M: Sei/

T: Ai, então, ela falava comigo na lingua indigena e eu não entendia nada.

M: Ahan/

T: Ai, eu digo, mas meu Deus o que é que eu faço pra aprender?

M: Então você fazia o que você falô? Você escrevia ...

T: Eu pegava o som das palavras e daí escrevia. Ai eu falava pa minha avó, aí eu perguntava se tava certo, ela dizia que tava e assim eu fui aprendendo, né, o que significava o que queria dizer aquela palavra. Eu ia perguntando pra ela assim na lingua Kaxinawa, que só o som mesmo, que eu não sabia escrever as letra em Kaxinawa, e depois escrevia em português o que significava e assim eu ia treinando (...)

T: Mira, realmente yo hablaba la lengua indígena desde niño. Entonces vino el tiempo en que empecé a vivir entre los blancos y perdí mi lengua. Entonces regresé a la aldea de nuevo y recuperé la lengua indígena otra vez.

M: ¿Y fue difícil, Tuî?

T: Fue difícil, pero la recuperé.

M: Lo sé. ¿Qué hacías para recuperarla?

T: ¿Lo que hacía para recuperarla? Mi abuela, ella decía que cuando yo era pequeño solamente hablaba en la "gíria" con ella.

M: Sí.

T: Cuando regresé a mi aldeas ella hablaba conmigo en la lengua indígena y yo no entendía nada.

M: Hum..

T: Entonces digo, pero Dios mío, ¿entonces qué hago para aprender?

M: ¿Entonces hacías lo que dijiste? Escribías...

T: Captaba el sonido de las palabras y lo escribía. Entonces se lo decía a mi abuela y le preguntaba si estaba bien, ella decía que sí y así fui aprendiendo, ¿no?, lo que significaba, lo que quería decir aquella palabra. Yo le preguntaba en la lengua Kaxinawa y después escribía en portugués lo que significaba y así me iba entrenando (...)

Lo que se ve entonces es un trabajo en dirección a la "revitalización" lingüística a través de la lengua dominante. Cuando el maestro indígena dice que reaprendió su lengua nativa, esto debe entenderse más como un deseo que como un hecho real. Este fenómeno puede ser explicado a través Lafont (1980) como *espectacularización discursiva*, es decir, se monta un escenario para satisfacer las expectativas del interlocutor. En las palabras de Lafont: *en situaciones de conflicto diglósico, los hablantes de lenguas dominadas tienen la tendencia a exagerar su competencia en las lenguas y a insistir en discursos apologeticos sobre la importancia de ser comunicativamente competente en las mismas*. Como se apuntó anteriormente, en el curso de formación de maestros, hay énfasis e impulso por parte de los educadores no indígenas para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas nativas. En este caso específico, Tuî muestra su interés en aprender la lengua y su búsqueda de ayuda en su abuela, la persona más vieja y experimentada que se encarga de estas cosas en la familia.

3.2 Su lectura y sus representaciones

Tuî fué un de los voluntarios para hacer la tarea de lectura afuera del aula. El fue el primero en ofrecerse para la investigación y para hacer una nueva lectura del mismo texto. La tarea, una adaptación (Cavalcanti, 1989) de un instrumento de colecta de datos conocido como protocolo verbal, pedía que el maestro leyera el texto silenciosamente y hablara en voz alta cuando quisiera comentar algo o tuviera alguna dificultad. El artículo con el título *El alma del hambre* estuvo puesto en la pared del aula por dos semanas sin atraer mucho la atención de los maestros indígenas. Es decir, mis observaciones de clase

no registran maestros indígenas leyendo el texto. Y Tuí, cuando le pregunté, me dijo que no lo había leído. Su primera lectura de parte del artículo fue así:

ESCENA 3 (Lectura 1)

M: Agora quer ler um pouco?

T: Pode lê em voz alta?

M: Você não quer ler em voz baixa? Você só fala a hora que você quiser falar. Vamos lá?

T: "Fome é exclusiva..." (Pausa)

M: Você entendeu?

T: O que quer dizer isso?

M: O que você entende por isso? Fome é exclusiva ou fome é exclusão?

T: Exclusão. Fome é exclusão. Acho que quer dizer que é... sente falta de alimento "da educação, da economia, da cidadania (...) o exílio da terra". Eu não entendi o "exílio da terra".

M: (longa explicação)

T: (continua a ler)

M: ¿Quieres leerme un poco?

T: ¿Puedo leer en voz alta?

M: Puedes leer en voz baja. Habla sólo cuando quieras decir algo. ¿Empezamos?

T: "El hambre es exclusivo..."(Pausa)

M: ¿Entendiste?

T: ¿Qué quiere decir esto?

M: ¿Qué entiendes por eso? ¿Que el hambre es exclusiva o que el hambre es exclusión?

T: Exclusión. El hambre es exclusión. Creo que quiere decir que lo es... que no se tiene alimento "de la educación, de la economía, de la ciudadanía (...) el exilio de la tierra". No entendí lo del exilio de la tierra".

M: (Larga explicación).

T: Sigue leyendo.

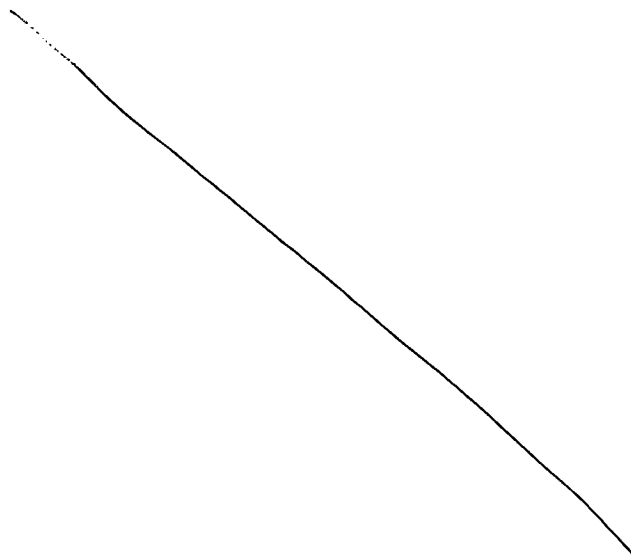
El primer párrafo del texto (5) es:

"A fome é exclusão. Da terra, da renda, do salário, da educação, da economia, da vida e da cidadania. Quando uma pessoa chega ao ponto de não ter o que comer é porque tudo o mais lhe foi negado. É uma espécie de exílio. A morte em vida. O exílio da Terra. A alma da fome é política." (Souza, 1993)

“El hambre es exclusión. De la tierra, de la renta, del salario, de la educación, de la economía, de la vida y de la ciudadanía. Cuando una persona llega al punto de no tener qué comer es porque el resto ya le fue negado. Es una especie de exilio. La muerte en vida. El exilio de la Tierra. El alma del hambre es política.” (Souza, 1993)

La primera lectura de Tuî fué entrecortada por su atención a palabras como hambre y exclusión. La última palabra, Tuî la leyó como *exclusiva*. El cambio para *exclusión* por interferencia de la investigadora generó la atención del maestro indígena al hambre y a la construcción de significado como falta de alimento. El vínculo de hambre con educación y ciudadanía se desarrolla entonces. La pregunta que la investigadora le hace al maestro - *Fome é exclusiva ou fome é exclusão?* [¿El hambre es exclusivo o el hambre es exclusión?]- se presenta como una pista de contextualización que aparentemente cambia el rumbo del maestro en la lectura del texto. Pero, después de decir *Exclusão. Fome é exclusão. Acho que quer dizer que é... sente falta de alimento* [Exclusión. El hambre es exclusión. Creo que quiere decir que lo es... que no se tiene alimento], el maestro vuelve a leer “*da educação, da economia, da cidadania (...) o exílio da Terra*” [de la educación, de la economía, de la ciudadanía (...) el exilio de la Tierra] y añade *Eu não entendi o “exílio da Terra”* [No entendí lo del exilio de la Tierra]. Resumiendo, el maestro primeramente está contento con su construcción de significado, pero no la retoma y sigue leyendo pero dice que no entiende una parte. Sin embargo, una semana después de esta lectura cuando lee el texto otra vez, Tuî dice que no había comprendido el texto muy bien cuando lo leyó por primera vez:

ESCENA 4 (Lectura 2)



T: É eu agora.. a segunda leitura eu li aqui. Eu acho mais fácil. Entendi melhor

M: É

T: Mas a primeira vez que eu fui ler eu não entendi muito bem.

M: Sei, mas é sempre assim, né? Quando você vai ler de novo ...

T: É sempre assim sempre. Às vezes, a primeira vez que a gente vai fazer alguma coisa ou vai ler ou vai escrever, a gente não faz logo certo, né? Agora da segunda vez a gente vai com mais calma - ler ou escrever a gente vai fazendo mais certo.

M: Sei. Uhn. Tem alguma coisa que você quer falar do texto aí agora nessa leitura de novo? O que era que você entendeu?

T: Sobre a fome, né, que é a exclusão da terra em, geralmente, em todo o país - Brasil, né?

M: Uhn.

T: A fome, não assim de comida, mas assim de emprego, né? Fome de salário, educação, da economia e da cidadania ... e que tudo isso acontece aqui no Brasil, dentro do nosso Brasil. Então eu entendi melhor essa parte. Eu pensava que era a fome - a primeira [vez que li] eu pensava que era fome de comida, tá? Mas não só de comida, mas de todos os trabalhos existentes aqui no Brasil.

M: Ah,ahn.

T: Foi o que eu entendi.

M: Então, tá bom. Então, tá. E o que eu queria saber também... Você lembrou mais alguma coisa do que a M [a professora de geografia] falou quando você estava lendo este texto? Mais alguma coisa que você estava aprendendo.

T: Me lembrei. É sobre a população, né, que ela falou um pouco sobre a situação do Brasil aqui. A fome, né? Ah, como era a vida do povo brasileiro aqui dentro do Brasil: que eles eram é rico e subdesenvolvido, né, industrializado, quer dizer que ele é subdesenvolvido porque é o país que tem muitas pessoas desempregada, muitas pessoas passando fome, e outra, ele é industrializado porque ele é o primeiro país a ser o maior industrializado do mundo, né, bem dizer tem todos tipos de indústria enquanto em outros países tem menos.

M: E isso aí foi uma surpresa para você, Tuê? Você já tinha pensado nisso.

T: Eu não tinha pensado nisso, mas isso agora foi uma surpresa que eu tive de saber que o Brasil era o país subdesenvolvido e industrializado.

M: O que você achava do Brasil? O que você achava que era?

T: Eu achava que o Brasil/ ele era o primeiro país que além dele não tinha outro mais desenvolvido, né? Mas realmente eu me enganei

T: Sí, yo... la segunda lectura la hice aquí. La encuentro más fácil. La entendí mejor.

M: Sí.

T: Pero la primera vez que leí no entendí muy bien.

M: Sí, pero siempre es así, ¿no? Cuando lees de nuevo...

T: Siempre es así, siempre. A veces, la primera vez que uno va a hacer algo o va a leer o a escribir, uno no lo hace bien enseguida, ¿no? La segunda vez ya uno va con más calma - uno lee o escribe mejor.

M: Sí, hum. ¿Tienes algo que decir del texto ahora en esta nueva lectura? ¿Qué fue lo que habías entendido?

T: Sobre el hambre, ¿no?, que es la privación de la tierra en, generalmente, en todo Brasil, en Brasil, ¿no?

M: Hum.

T: El hambre, no de comida, sino de empleo. ¿no? Hambre de salario, de educación, de economía y de ciudadanía... y que todo eso sucede aquí en Brasil, en nuestro Brasil. Entonces entendí mejor esa parte. Yo pensaba que era hambre -la primera vez [que lo leí] yo pensaba que era hambre de comida, sí. Pero no sólo de comida, sino de todos los trabajadores existentes aquí en Brasil.

M: Ah, anjá.

T: Eso fue lo que entendí.

M: Entonces está bien. Está bien. Otra cosa que también quisiera saber... ¿Recordaste más de lo que M [la profesora de geografía] dijo cuando estabas leyendo este texto, de algo más que aprendiste?

T: Me acordé, sí. Sobre la población. Ella habló un poco sobre la situación de Brasil aquí, sobre el hambre, cómo era la vida del pueblo brasileño en Brasil: que los brasileños eran ricos y subdesarrollados, industrializados, ¿no?, quiere decir que es subdesarrollado porque el país tiene mucha gente sin trabajo, mucha gente pasando hambre, y también es industrializado porque es el primer país más industrializado del mundo, o mejor, tiene todo tipo de industrias mientras en otros países hay menos.

M: ¿Y eso fue una sorpresa para ti, Tuí? Ya habías pensado en eso?

T: Yo no había pensado en eso. Fue una sorpresa la que tuve cuando supe que Brasil era un país subdesarrollado e industrializado.

M: ¿Qué pensabas de Brasil? ¿Qué pensabas que era?

T: Yo pensaba que Brasil era el primer país, que además de él no había otro país más desarrollado, pero de verdad me equivoqué.

En la segunda lectura, el maestro indígena leyó el texto en su ritmo sin la interferencia de la investigadora que estaba hablando con uno de sus colegas durante la lectura. Cuando la investigadora dirigió su atención a Tuí, él de inmediato empezó a hacer comentarios sobre su segunda lectura y sobre el texto. Es interesante apuntar que el

11

maestro indígena enfoca sus comentarios sobre la palabra clave del texto, es decir, *hambre*. *A fome, não assim de comida, mas assim de emprego, né? Fome de salário, educação, da economia e da cidadania* [El hambre, no de comida, sino de empleo, ¿no? Hambre de salario, de educación, de economía y de ciudadanía.] En el fragmento de la transcripción, la afirmación tiene el carácter de pista de contextualización y muestra el cambio en la construcción de significado. O sea, es aquí donde se produce el cambio apuntado por la pista de contextualización anterior. Esta pista de contextualización indica la construcción de significado en dirección a una metáfora del hambre para explicar los problemas sociales brasileños.

Cuando la investigadora pregunta sobre los problemas sociales brasileños ya tratados en la clase de geografía, incluyendo la hambre, el maestro indígena hace una larga declaración sobre su sorpresa con respecto al status de Brasil en comparación con otros países principalmente los más ricos. Muestra también su sorpresa sobre la pobreza del Brasil. Su pueblito rural es geográficamente muy distante de la realidad diseñada en el texto.

La lectura del maestro indígena apunta también su preocupación con la "manera correcta" de leer que tanto puede ser resultado de su paso por la escuela del blanco o de su lectura del habla de los formadores durante el curso para maestros. Es decir, conforme Gee (op.cit.: 45) "one is socialized or enculturated into a certain 'social practice'."

La historia de lectura del maestro indígena incluye sus declaraciones de: a) gustarle leer, pero sólo lee cuando participa en el curso de formación de maestros, y b) de jamás haber leído un libro que no sea un libro de texto. La explicación que se puede pensar para esto es que a) el maestro tiene otras atribuciones en la comunidad, es decir, proveedor de subsistencia de su familia a través de la caza, la pesca y la agricultura. b), no es nada excepcional su declaración una vez que ella es común al habla de maestros en otras escuelas de la zona urbana o rural en Brasil sobre sus propios alumnos de primaria y secundaria. Los maestros en general tampoco leen o escriben en su vida cotidiana.

3.3 De vuelta a la entrevista en búsqueda de explicaciones para las representaciones sociales del maestro y de de la educadora/investigadora

En las interacciones -entrevista y lectura- abordadas arriba, las pistas de contextualización indican el entrecruzamiento de dos hilos: (tal vez por causa de la tarea de lectura y del contenido del texto) uno se relaciona con la construcción de significado y el otro, con la construcción de identidad. Hay una interrelación entre lo individual y lo social en esta práctica de letramiento que hace que emerjan las representaciones sociales subyacentes en la construcción de significado (que indican concepciones de letramiento y lectura) y en la construcción de identidades (que señalan una relación de distanciamiento y aproximación entre ser indígena y ser brasileño). Estas representaciones se refieren a la lectura propiamente dicha y a Brasil (con sus problemas sociales) - el tema del artículo periodístico.

Aunque las pistas de contextualización siempre estén presentes en el habla de la investigadora (también en su papel de formadora de maestros), las mismas también remiten a problemas planteados por el profesor indígena.

Las representaciones sociales del profesor indígena aparecen de manera más rica en las interacciones que las representaciones de la educadora, tal vez mucho más preocupada con la recolecta de datos y la lectura del profesor.

En el caso de la educadora, las representaciones sociales están dirigidas: a) a la imagen de lectura como interacción y b) a la imagen del profesor indígena como lector.

En el caso del profesor indígena, sus representaciones se relacionan con la lectura propiamente dicha y con el Brasil y sus problemas sociales.

Las representaciones de lectura de ambos profesores tienen como base el conocimiento del mundo socialmente construido, incluyendo en ello el paso del profesor indígena por la escuela oficial: la lectura como decodificación - la manera correcta de leer. Respecto a la profesora formadora, esa representación resulta de una reflexión específica sobre ese tópico.

En cuanto a la representación de Brasil, sólo hay evidencias sobre el profesor indígena. O sea, en principio, una imagen de Brasil como país rico y sin problemas. A partir de la clase de geografía, en la lectura del texto y la conversación sobre la lectura, surge la sorpresa ante el hecho de que el país es al mismo tiempo industrializado y subdesarrollado. En la explicación de esa representación entran en juego las identidades de indio Kaxinawá, de indio panétnico (vide Maher, 1996) y la de (indio) brasileño alternadamente.

A partir del juego de identidades arriba, la entrevista se dirigió a mostrar principalmente la aproximación y el distanciamiento entre el ser indio Kaxinawá/panétnico y el ser no indígena/brasileño. Este aspecto se evidencia claramente en el punto en el que el maestro habla de su gente y de cómo lo veían, o sea, ¿un indígena que ya no es indígena? Y también como él mismo se ve.

ESCENA 5 (Entrevista)

T: Ai, depois eu novamente eu voltei, né? Ainda tive esse consentimento de voltar novamente, porque eu já não me considerava como índio. Eu já me considerava era branco.

M: E a tua aldeia como é que te considerava?

T: A minha aldeia me considerava como índio mas já tinha virado era branco. Eles pensavam, né? Eles nunca esperavam em eu voltar novamente.

M: E nem você, né?

T: E nem eu. E aliás eu fui pra minha aldeia não pra ficar na aldeia. Fui visitar os meus pais pra voltar novamente pra trás: pra escola. E eu fui e, aí, meus pais não deixaram mais eu voltar e até hoje eu estou junto com eles (...)

T: Entonces de nuevo regresé, ¿no? Consintieron que regresara aunque yo no me consideraba un indio. Ya me consideraba un blanco.

M: ¿Y tu aldea cómo te consideraba?

T: Mi aldea me consideraba como un indio, pero yo me había vuelto blanco. Ellos lo pensaban también. Nunca tuvieron la esperanza de que yo regresaría.

M: Ni tú tampoco.

T: Ni yo. Además, fui a la aldea, pero no para quedarme. Fui a visitar a mis padres para regresar a la escuela de nuevo. Fui y mis padres no me dejaron irme y hasta hoy estoy con ellos.

En esta parte de la entrevista, surge la cuestión de la identidad indígena en la representación del profesor indígena acerca de su gente: T: *A minha aldeia me considerava como índio mas já tinha virado era branco. Eles pensavam, né? Eles nunca esperavam em eu voltar novamente.* [Mi aldea me consideraba como un indio, pero yo me había vuelto blanco. Ellos lo pensaban también. Nunca tuvieron la esperanza de que yo regresaría.]

Una explicación: sentirse no indígena era legítimo fuera del pueblito y talvez dentro cuando se estaba de regreso. Pero, como parte de este curso de formación de maestros, donde la filosofía es el desarrollo y rescate del orgullo étnico, donde los interlocutores están siempre hablando sobre ser e sentirse indígena como reacción a las preguntas de los educadores, hay un planteamiento de expectativas y responsabilidades sobre las espaldas de los maestros indígenas (cf. Maher, 1996). Hay, portanto, una presión social ejercida por los interlocutores y por el equipo de educadores. Esta presión es parte del escenario de afirmación étnica a través del discurso de todos los contemplados en el curso de formación de maestros. Los indígenas (Vide Maher, 1996), por ejemplo, hablan de su vergüenza de no saber una canción o un cuento en lengua indígena entre compañeros maestros. Puede decirse que esta vergüenza se sobrepone a la vergüenza étnica anterior cuando los indígenas no se reconocían como indígenas. Escondían sua etnicidade, su lengua y su cultura tradicional (Aquino, 1987) por temor a sus patrones blancos: los dueños de plantaciones de caucho que se sentían amenazados com personas que hablabam otras lenguas sino que português.

En la discusión sobre este asunto, la importancia de la familia, a través de la voluntad de sus padres, surge también: *Fui visitar meus pais e ia voltar pra escola, mas eles não me deixaram voltar e estou com eles até hoje...* [Fui a visitar a mis padres para regresar a la escuela de nuevo. Fui y mis padres no me dejaron irme y hasta ahora estoy con ellos.] Talvez el maestro indígena, si no fuera por sus padres, estuviera lejos de su pueblito hasta hoy. Entonces, el orgullo de ser indígena hoy pasa por el reconocimiento del papel de sus padres en su camino de recuperación de la lengua y la tradición:

ESCENA 6 (Entrevista)

T: (...) agradeço também aos meus pais e a minha nação indígena Kaxinawa de eu ser J. T., ser um índio e de poder falar a minha língua ...

M: De ter recuperado a língua...

T: de ter recuperado a língua e ter o meu costume, do meu povo, a tradição...

T: (...) agradezco a mis padres y a mi nación indígena Kaxinawa ser J. T., ser un indio y poder hablar mi lengua...

M: Por haber recuperado la lengua...

T: por haber recuperado la lengua y por tener mis costumbres, las de mi pueblo, la tradición...

Consideraciones finales

La historia de Tuî podría ser la historia de un campesino o de un trabajador "urbano" (Cf. Bortoni-Ricardo, 1985, en referencia a alguien de origen rural que pasa a vivir en la ciudad.). La historia podría ser igual si se considera su visión durante el proceso de lectura, es decir, decodificación del texto sin mucho espacio para construcción de significado, una visión muy común en la escuela pública en Brasil. Podría ser igual también si se considera que Tuî afirmó que jamás había leído un libro a no ser el libro didáctico. Esta es una realidad para jóvenes y adultos en el país. No se lee fuera del aula. Pero su historia es diferente una vez que Tuî es un maestro urbano-rural pues volvió a su pueblito después de vivir en la ciudad. Además Tuî pertenece a un contexto sociolingüístico complejo donde hay desplazamiento lingüístico a favor de la lengua dominante, en este caso, el portugués. Su historia, entonces, incluye un trabajo de revitalización de la lengua indígena - Kaxinawá - a nivel individual y de la conservación de la cultura indígena a nivel de la comunidad.

En este caso, el maestro indígena tiene una relación con la lengua portuguesa que comprende el espectro que va desde la lengua uno a la lengua dos pasando también por una variante de bajo prestigio de la lengua dos. Su construcción de significado es similar a la de un lector que presenta problemas con vocabulario desconocido en lengua dos. Con el comentario que hace sobre su primera lectura del texto, puedese notar que su construcción tiene un pequeño cambio cuando el lee el texto por segunda vez y se muestra más seguro en esta tarea. No hay tensión aparente en la lectura sino una búsqueda de convergencia con las ideas del autor.

Y como el maestro indígena habla una variante sin prestigio del portugués, la práctica de letramiento muestra más del contexto bidialectal que del contexto bilingüe en el que está inserido. O tal vez muestra también más del contexto bicultural donde se ubica y ahí surge la construcción de identidad. Sin embargo, el escenario transcultural asoma en su sorpresa, por ejemplo, sobre el lugar ocupado por el país - Brasil - en el mundo. Hay un movimiento de acercamiento y distanciamiento entre ser brasileño y ser indígena: a veces,

hay un comentario de carácter nacionalista, por ejemplo: *todo esto ocurre aquí en Brasil, en nuestro Brasil*. Otras veces, hay comentarios que hacen referencia a un Brasil que está lejos, por ejemplo: *muchas personas que están afuera, dentro de Brasil*. En esta construcción de identidad social, las pistas de contextualización se concretan a través del deíctico *nuestro* y los adverbios *afuera, dentro*. Ellas son indicativas del movimiento de aproximación y distanciamiento mencionados. Ser indígena es parte integrante de la segunda lectura cuando el lector se siente más seguro y hay espacio para un posicionamiento. En esta lectura, el maestro indígena va más allá del significado lexical en dirección al significado pragmático. La primera lectura se muestra como una tentativa de búsqueda de “sentido de diccionario” para la palabra hambre y este sentido no es satisfactorio para el lector como el propio maestro declara. Esto es común en la lectura en una lengua que no es lengua uno pero que es similar a un dialecto de esa lengua que se habla como lengua dos. Como resultado hay una inseguridad en la construcción de significado. Cualquiera que sea el “significado potencial” de un texto, la construcción que se actualiza es tentativa y el lector se siente a gusto hablando de ello.

Esos comentarios tienen una implicación de múltiples aristas para el trabajo del educador no indígena que forma maestros indígenas en su trabajo. Una de esas aristas se relaciona con la lectura y su papel en la formación del maestro. Se mostró aquí la importancia del tiempo individual necesario para el desarrollo de una lectura segura (como sucede con la producción de textos). Solamente de esa manera, el maestro indígena se involucra en la tarea, y esto sólo va a ocurrir si el asunto es de interés. La lectura en lengua dos puede tener una acometida más que la lectura en lengua uno y esta acometida está relacionada con el sentimiento de seguridad y confort. La situación se hace más compleja cuando la frontera entre la lengua de letramiento y la lengua nativa es oscura. Lo que tiene importancia es que la lengua de letramiento, en este caso, la lengua dominante, el portugués, sirve al propósito de reaprendizaje de la lengua nativa, sea este reaprendizaje real o simbólico. Esto no es gratuito: está implícito y resulta de la orientación del curso de formación de maestros que hace énfasis la “conservación” y “revitalización” de esas lenguas nativas.

Notas:

- (1) El proyecto, que tiene por título *Escolas da Floresta e a Formação de Professores* (Escuelas de la Floresta y Formación de Profesores), es financiado por el CNPq (Centro Nacional de Apoyo a la Investigación). Su objetivo es analizar la construcción de representaciones por los profesores indígenas y no indígenas sobre: a) las escuelas indígenas y no indígenas, b) la escolarización, c) el letramiento, d) las lenguas indígenas, e) la revitalización lingüística, e) la lengua dominante. La investigación, de cuño etnográfico, colecciona registros a través de: grabaciones en audio y/o video de clases, entrevistas, conversaciones informales y a través de notas y diarios de terreno.
- (2) De estos grupos, las lenguas Manchinieri, Apurinã y Ashenika pertenecen al tronco Aruak y las lenguas Kaxinawá, Yawanawá, Shawãdawa y Jaminawa, al tronco Pano. El Katukina es considerado una lengua aislada.
- (3) Las otras asignaturas del curso son: matemática, ciencia e historia.
- (4) El uso de comillas indica que no se toman esos conceptos como estáticos, sino que se consideran los cambios sociales que traducen (y son traducidos por) el dinamismo de las

lenguas. O sea, tanto la conservación como la revitalización anticipan y contemplan esos cambios.

(5) El texto escrito por Herbert de Souza y publicado en el *Jornal do Brasil* (1993) continua del siguiente modo:

“La historia de Brasil se puede contar de varias maneras y desde varios ángulos, pero para la mayoría es la historia de la industria del hambre y de la miseria: un modo perverso de dividir el mundo en dos, produciendo un gigantesco apartheid. En este terreno hemos logrado verdaderos milagros de desarrollo. Uno de los mayores PIB del mundo de manos con la miseria y la pobreza más espantosa. Aquí no ha habido espacio para la casualidad, todo se ha producido como una obra calculada, fría.

El resultado está a la vista de todos. Una parte ostensible, rica, blanca, educada, motorizada, dolarizada. Otra parte inmensa en la sombra, negra, analfabeta, trabajando duro todos los días, comiendo el pan más negro del mundo en cruzeiros reais (moneda de la época). Dos mundos en el mismo país, en la misma ciudad, muy cercanos por la geografía e infinitamente distantes como experiencia de humanidad.

El hambre y la realidad, el efecto y el síntoma. El punto de partida y de llegada. La síntesis, la punta de la madeja a partir de la cual todo se resuelve. Porque el hambre no es episódico ni superficial. Revela agudamente en qué medida a una persona se le excluye de todo y con qué frialdad los otros ignoran su drama. (...)”

(6) *Gíria*, que en el diccionario en portugués significa “lengua de malhechores, marginales” y que popularmente es usada para referirse a las modificaciones, principalmente en el léxico, que hacen grupos de personas por profesión, edad, etc., es usada aquí por la abuela indígena para referirse a la lengua indígena. Una de las explicaciones para esto es que en el pasado la lengua indígena no era bien vista por los patrones no-indígenas que decían que no era una lengua y si una “gíria”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aquino, T.V. (1987) *Breve história do contato* in A.S. Cabral, R. Montserrat e N. Monte (orgs) **Projeto Interação - Por uma Educação Indígena Diferenciada**. Brasília: CNRC/FNPM.
- Bortoni-Ricardo, S.M. (1984) *Problemas de comunicação interdialetal*. **Revista Tempo Brasileiro**, 78/79, pp 9-32.
- Bortoni-Ricardo, S.M. (1985) **The Urbanization of Rural Dialects: A Sociolinguistic Study in Brazil**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cavalcanti, M.C. (1989) **Interação Leitor-texto: Aspectos de Interpretação Pragmática**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Cavalcanti, M.C. (1996) *Collusion, resistance and reflexivity: indigenous teacher education in Brazil*. **Linguistics and Education**, 8: 175-188.
- Cavalcanti, M.C. & Maher, T.M. (1993) *Interação transcultural na formação do professor índio* in L. Seki (org.) **Linguística Indígena e Educação na América Latina** (pp 217-230). Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Cicourel, A. (1974) **Cognitive Sociology**. New York: Academic Press.
- Erickson, F. (1986) *Qualitative methods in research on teaching* in M.C. Wittrock (org.) **Handbook of Research on Teaching**. New York: MacMillan.
- Fairclough, N. (1989) **Language and Power**. London: Longman.
- Hornberger, N.H. (1989) *Continua of biliteracy*. **Review of Educational Research**, 59/3:271-296.

- Gee, J.P. (1990) **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourse**. London: Falmer Press.
- Gumperz, J. (1982) **Discourse Strategies**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, S. (1996) **Cultural Representations and Signifying Practices**. Sage in association with The Open University Press.
- Heath, S.B. (1987) **Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms**. Cambridge.
- Hymes, D.H. (1972) *Models of interaction and social life* in J.J. Gumperz & D.H. Hymes (orgs) **Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication**. New York: Holt, Rinehart.
- Lafont, R. (1980) *La spettacularisation del occitaphone dans l'enquête sociolinguistique: la fonction du retour*, *Lengas*, 7:70-78.
- Lave, J. (1991) **Cognition in Practice**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maher, T.M. (1996) Ser professor sendo índio: Questões de língua(gem) e identidade. Tese de doutorado. Campinas, SP, Brasil: UNICAMP.
- Monte, N.L. (1994) *Educação indígena e bilingüismo: O caso do Acre*. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: MEC/INEP, 18.
- Sarup, M. (1996) **Identity, Culture and the Postmodern World**. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Street, B. (1993) *Introduction: the new literacy studies* in B. Street (org.) **Cross-cultural Approaches to Literacy**. Cambridge, Cambridge University Press: 1-21.
- Weeks, J. (1990) *The value of difference* in J. Rutherford (org.) **Identity: Community, Culture, Difference**. Londres: Lawrence & Wishart.
- Werstch, J.V. (1991) **Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action**. Cambridge, MA: Harvard University Press.



Direitos Autorais:

Comissão Pró-Índio do Acre
Setor de Educação
Rua Pernambuco, 964 - Bosque
69.6907-580
Tel. (068) 224-0857
Fax (068) 224-1426

Capas: Terri Maria Kaxinawá (frente)
Raimundo Nonato Kaxinawá (verso)

Autoria do material:

Adalberto Domingos Kaxinawa
Assis Mashã Kaxinawa
Benjamim Shere Katukina
Edson Ixã Kaxinawa
Joaquim Mana Kaxinawa
Manoel Sabóia Kaxinawa
Noberto Tene Kaxinawa
Valdir Tuĩ Kaxinawa
Jorge Avelino Batista Apurinã
Julio Isudawa Jaminawa
Antônio Pereira Lima
Isaac Piãko Ashênika
Seni Waiãpi
Tapenaiky Waiãpi
Moropi Waiãpi

Coordenação e organização do material:

Marilda do Couto Cavalcanti e Nietta Lindenberg Monte

Arte gráfica e diagramação:

Altina Ferreira da Silva

Digitação:

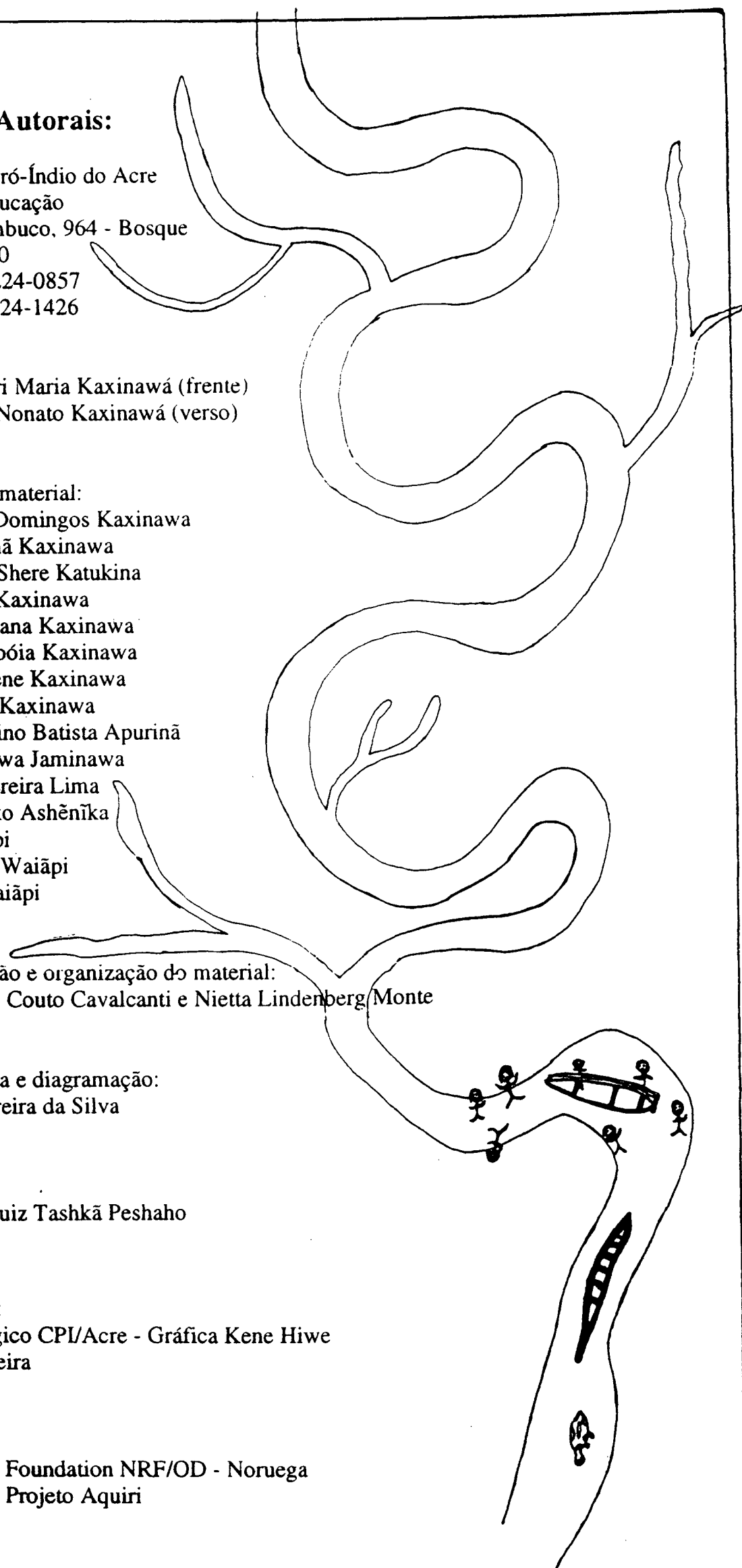
Joaquim Luiz Tashkã Peshaho

Impressão:

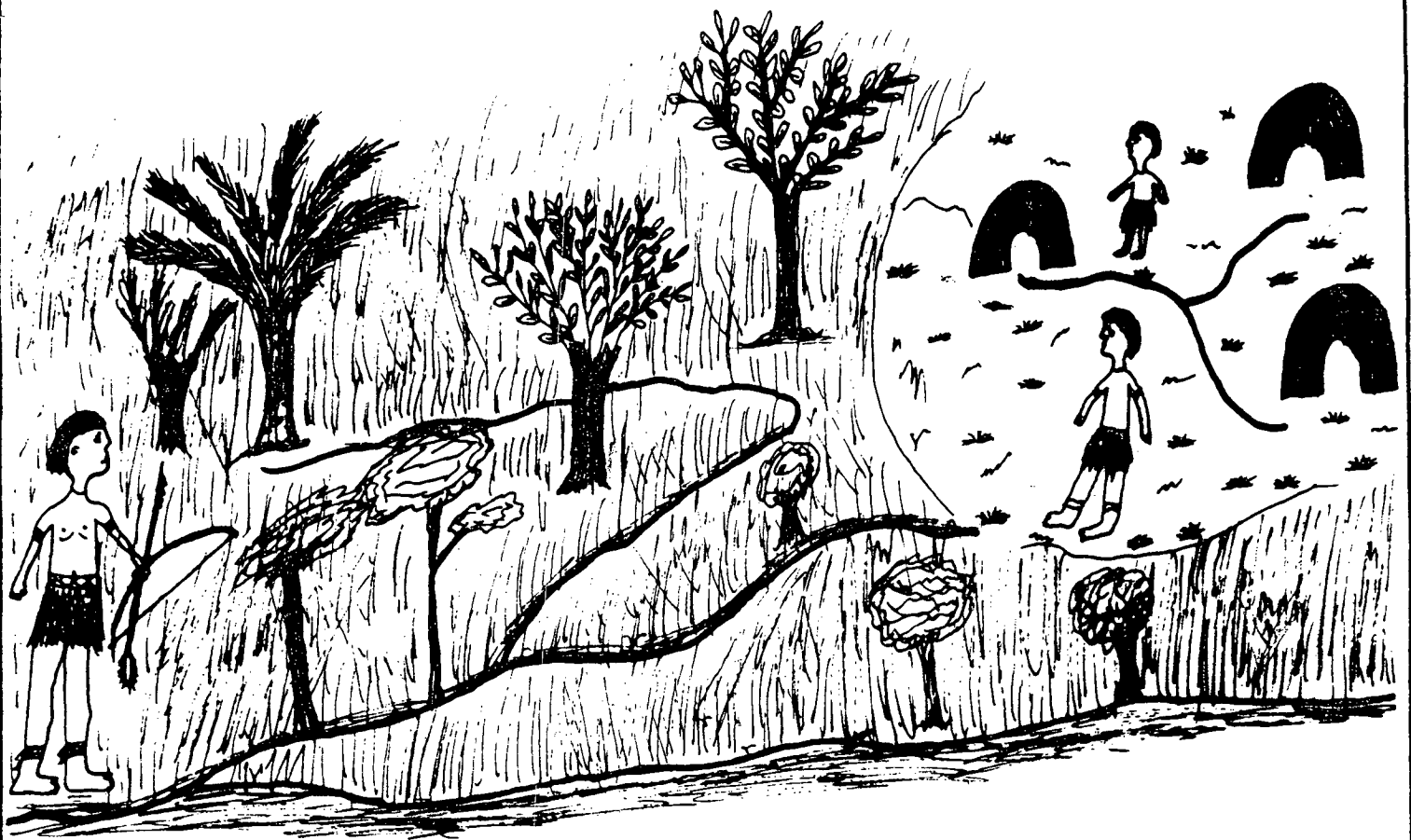
Setor Gráfico CPI/Acre - Gráfica Kene Hiwe
Janio Ferreira

Apoio:

Rainforest Foundation NRF/OD - Noruega
UNICEF - Projeto Aquiri



O Velho Caçador



Era uma vez um velho Katukina caçador que foi caçar e se perdeu na mata. Ele saiu andando, andando, pensando que ia na direção da casa. Mas foi ao contrário. Andou três dias e três noite e saiu na outra aldeia de outro povo. Este povo comia outros índios. Para eles era proibido dizer: “estou sentindo dor de cabeça”. Se alguém dissesse estas palavras, eles matavam e comiam.

Dizem que comer outros índios é bom. Comer o branco é amargoso.

ATIVIDADES:

a) Olhe o título e a ilustração e tente adivinhar: o que será que o texto vai falar?

b) Olhe o título e leia o texto.

c) Agora que você já leu o texto, tente responder as perguntas abaixo:

1. O que o velho caçador foi fazer na mata?

2. Comer carne do branco é gostoso?

d) Você já leu o texto, já adivinhou. Você já entendeu a caçada do velho. Agora conte com suas palavras, como foi que o velho saiu na outra aldeia e o que você acha que aconteceu com ele.

e) Agora que você contou sobre o velho caçador, desenhe ele comendo carne do branco na outra aldeia com parentes.

O Vento

Era uma mulher chamada de Maria das Flores que era casada com o vento. Ela morava bem longe dos parentes: pai, mãe e irmão. Um dia, o irmão de Maria das Flores, João resolveu ir passear na casa da irmã dele. Falou para o pai:

- Papai, eu vou passear na casa da minha irmã.
- Não vai não, porque o marido da sua irmã é muito valente.
- Eu vou assim mesmo. Papai, compre uma espada para mim.

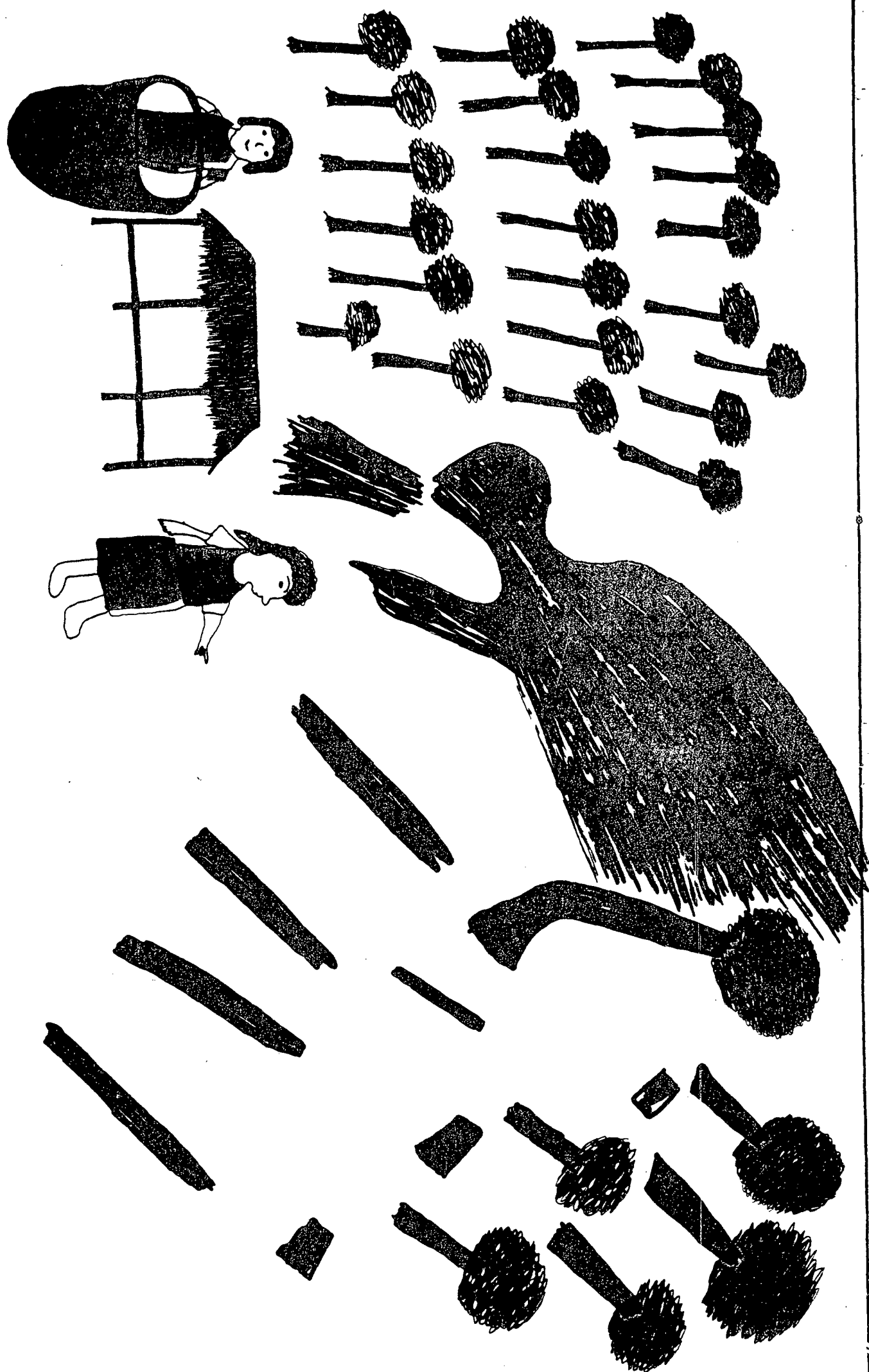
João botou a espada na cintura, despediu-se e saiu no mundo. Ele andou bastante na floresta. Quando chegou na casa da irmã, ela ficou muito animada, mas disse:

- Meu irmão, o meu marido é muito valente!

Maria das Flores deu comida para o irmão e depois falou:

- João, meu irmão, agora vou guardar você na panela, porque meu marido é muito valente. Ele já está perto de chegar. Ele anda caçando.

Não demorou nada e lá veio uma zoadinha muito grande que vinha derrubando as matas. O vento chegou e sentiu que tinha gente nova na casa.



ATIVIDADE

Leia o texto e responda abaixo:

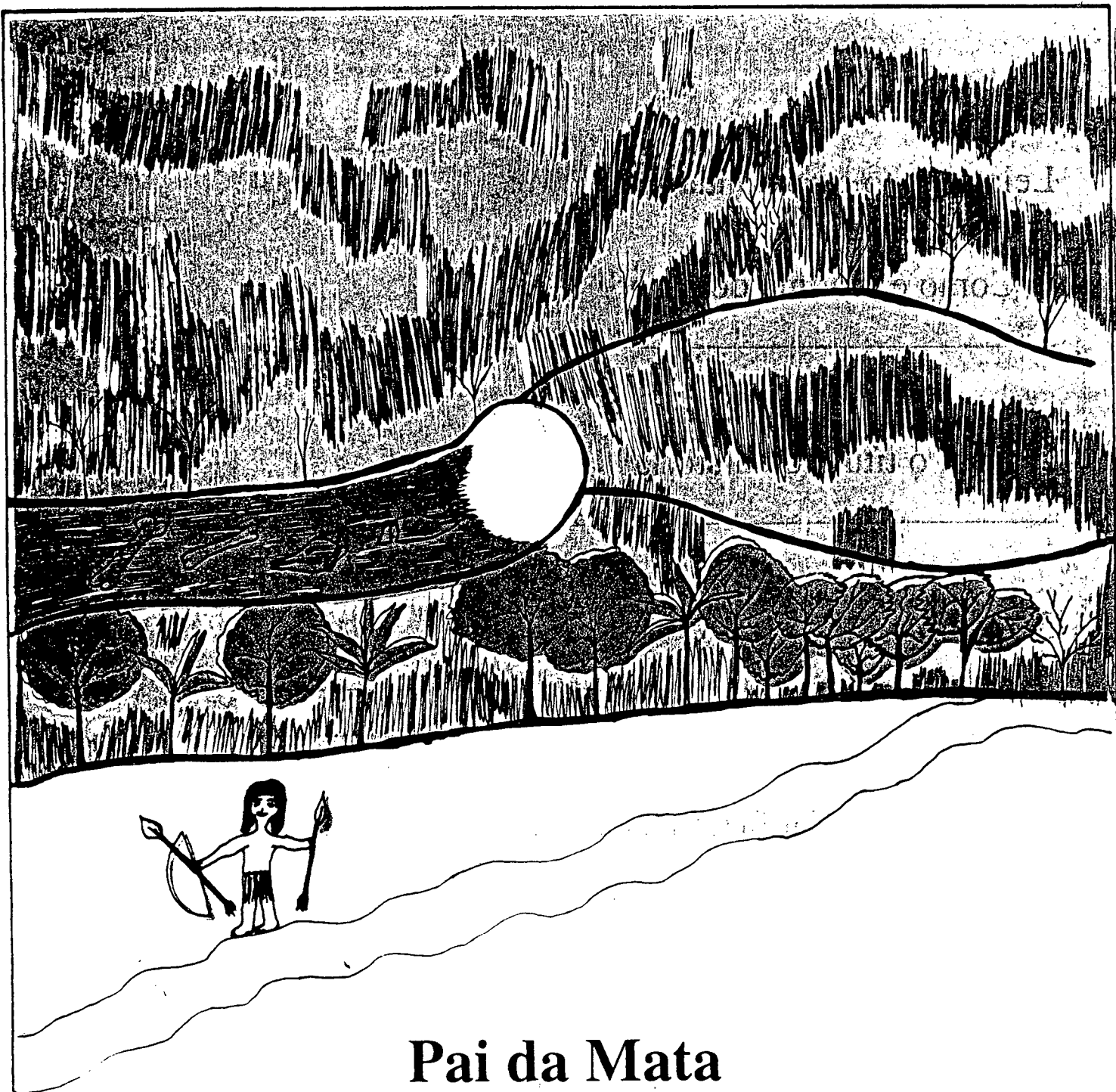
1. Como é o nome do autor?

2. Qual o título da história?

3. Quem é Maria das Flores?

4. O que João foi fazer na casa de Maria das Flores?

5. O que será que aconteceu com o João, quando o vento chegou?



Pai da Mata

Quando eu era pequeno, ouvi alguém dizer que na mata existe um ser vivo que é chamado de Pai da Mata. Ele se alimenta de seus próprios animais como: veado, porco, queixada, anta, etc...

Ele mora em um buraco de pedra onde não anda ninguém e fica na divisão das matas. Perto de sua casa existem muitos ossos de animais. Um dia, um caçador andava pelo mato e encontrou com o Pai da Mata. Ele ficou muito nervoso de ter encontrado com um homem estranho no deserto da mata. Que será que aconteceu com ele quando falou com o caçador?

ATIVIDADES

a) Olhe a ilustração, qual é a história que conta o desenho?

b) Depois leia o texto.

c) Diga se o texto é igual ao que viu no desenho?

c) Quem será o Pai da Mata?

d) O que aconteceu com o caçador pela mata?

e) Invente uma pequena conversa entre o pai da mata e o caçador.



Relâmpago

Uma vez, uma jovem gestante foi pescar no rio. Na hora em que ela estava pescando, o tempo mudou e começou a relampear. Quando ela quis regressar para a casa onde ela morava, deu um relâmpago tão forte que partiu a jovem em duas partes e o menino inocente ficou no ar. Logo veio a vovó caranguejo para criar o menino. Quando o menino cresceu, abandonou a vovó.

ATIVIDADES:

1. Antes de ler o texto responda com suas palavras:

a) O que aparece na ilustração?

b) O que você acha que vai acontecer no texto?:

2. Leia o texto e responda:

a) O que a mulher gestante fez?

c) Quem era o menino inocente?

d) O que aconteceu com ele?

3. Encontre as palavras que querem dizer a mesma coisa que:

siri_____

mosca_____

barriguda_____

voltar_____

mariscar_____

sabe de nada_____

4-Agora termine de contar a história toda, porque ela ainda não terminou. Escreva nas linhas abaixo:



Sal Ashenĩka

Antigamente nós, Ashenĩka, tínhamos o nosso sal, que era tirado na nascente de um rio. Tinha uma montanha muito alta e ela só era pedra de sal. Os nossos antepassados diziam que ela crescia e por isso que nunca faltava sal.

Quando os antigos iam buscar, tinham que caminhar um dia de viagem. E para trazer, tinham que assar bem a pedra e enrolar na palha de palmeira para não prejudicar a pele.

Depois da chegada dos brancos espanhóis, eles começaram a invadir a nossa terra, até que tomaram tudo e nós ficamos sem sal.

1) Leia o texto e identifique o nome de uma nação:

2) De onde era tirado o sal?

3) Quem tomou o sal dos Ashenĩka?

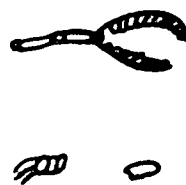
4) Porque eles assavam o sal?

TRAIDOR

Na época que os animais falavam, o kape (jacaré) era um dos que mais mentia. Quando foi um belo dia, o xatxu (caranguejo) falou para os outros vizinhos : “Hoje eu vou cortar a língua do kape para ele deixar de ser mentiroso.” Quando o “xatxu” acabou de falar, o “kape” chegou. O “xatxu” então perguntou: “Primo, você sabia que agora tem uma lei e que todas as pessoas têm de cortar a língua ?” O jacaré respondeu: “Que bom!”.

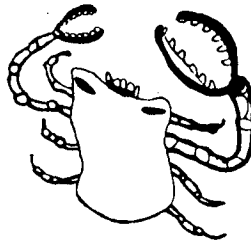
O “xatxu” falou: “Vou cortar logo a minha”. O “kape” respondeu: “Não, corta logo a minha!”

Era o que o “xatxu” queria, mesmo. Foi só pegar e rolar mesmo no toco da língua do “kape” que deu um pulo e uns gemidos: “Ãũ, Ãũ, Ãũ.” O xatxu falou: “Agora você não vai mentir de novo, seu mentiroso.”



d) Ligue com um traço de régua as palavras que querem dizer a mesma coisa.

cortador



Caranguejo malvado

leso



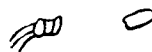
Jacaré abestado

rolada



Dente aparador

enganador



Língua aparada

e) Agora vamos fazer de conta que o caranguejo vai falar com o jacaré. Quem quer ser o jacaré? Quem quer ser o caranguejo? Vamos representar a conversa deles.

- Primo, todo mundo agora tá mandando cortar a língua?
- Hoje vai ter uma festa, mas só vai quem não tem língua.
- Ah, primo, então corta a minha, que eu quero ir.
- Então, traz.
- Tam.
- Agora você vai mentir de novo?
- Aũ, aũ, aũ, aũ, aũ!



Uma Velhinha Desprezada

Nete Bekû era uma velhinha cega que não conseguia enxergar. Quando os parentes de Nete Bekû foram embora, não quiseram levar ela e ela ficou sozinha. Sentindo a falta dos parentes, ela chorava muito. Até que um dia o rio encheu demais e estava baixando muito pau. Então ela conseguiu pular em cima de uma samaúma que vinha baixando. Quando ela chorava sentada em cima do pau, ajuntavam as abelhas no rosto dela. Ela pegava as abelhas, tirava só as cabeças dela, colocava dentro de uma cumbuca e fechava bem fechadinho. Daí quando as abelhas zuavam, ela dizia que eram os netinhos dela que estavam chorando.

ATIVIDADE DA HISTÓRIA:

a) Leia o texto prestando atenção para você responder as perguntas.

1. Nete Bekũ chorava sentindo a falta de quem? _____

2. Qual parte da abelha que ela tirava? _____

b) Complete as frases com as palavras do texto:

Quando a cabeça das abelhas zuavam, ela dizia que eram os _____ dela que estavam _____.

c) Escreva outra historinha dos antigos no seu caderno. Se você não sabe outra história, pergunte a sua mãe, seu pai ou outro parente.

O Pai Caça na Mata

Quando eu era criança, eu gostava muito de andar no mato com meu pai.

Um dia, o meu pai falou para eu não andar mais com ele, porque ele ia pegar filhote de gavião. Criança não pode andar, quando o pai vai pegar filhote de alguma coisa. Também, quando o pai leva o filho, o gavião pega ele e leva para cima de uma árvore grande chamada de angelim. É muito alta, ninguém pode subir lá. Só as aves mesmo que voam lá. É por isso que meu pai não deixou eu ir com ele caçar.



Tem muita coisa que meu pai contou para mim. É só isso.

Texto e Ilustração Seni Waiãpi

Aprendi a Caçar

Quando eu era criança, eu brincava muito. Eu ia caçar, mas não era caçar de verdade. Só aprendendo a matar passarinho e nambu grande e assim ia aprendendo a caçar. Também não era com espingarda, porque quando eu era criança, eu tinha muito medo de atirar com espingarda. Por isso eu aprendi a caçar com flecha.



Texto e Ilustração Tapenaiky Waiãpi

Minha Aldeia

Na minha aldeia eu trabalho na roça. Primeiro eu broco com terçado, depois eu começo a derrubar minha roça e dura 2 meses para terminar de fazer a roça. Quando termina a roça, eu espero secar a folha e também dura 2 meses. Então, eu queimo a roça e nos outros dias as mulheres plantam a roça. Então é só.



Texto e Ilustração Moropi Waiãpi



HISTORINHAS INDÍGENAS DA FLORESTA

Comissão Pró-Índio do Acre
CPI/Ac



APRESENTAÇÃO

Nós, professores indígenas do Acre e do Sudoeste do Amazonas, elaboramos este livro de historinhas da floresta durante nossa participação no XV Curso de Formação de Professores Índios no Centro de Formação dos Povos da Floresta, da Comissão Pró-Índio do Acre, CPI/AC, em julho de 1995.

As historinhas e as atividades foram escritas como parte das aulas de produção de material didático: leitura em língua portuguesa, dentro da disciplina de Línguas e Pedagogia.

Cada um de nós contribuiu com uma história para que as crianças das escolas nas aldeias pudessem conhecer um pouco das tradições representadas pelas etnias presentes no curso, ou seja, Apurinã, Ashenika, Jaminawa, Kaxinawa, Katukina e Shawãdawa. Tivemos também a contribuição de três professores Waiãpi do Estado do Amapá que visitaram o Centro de Formação dos Povos da Floresta nesse período.

Os Autores



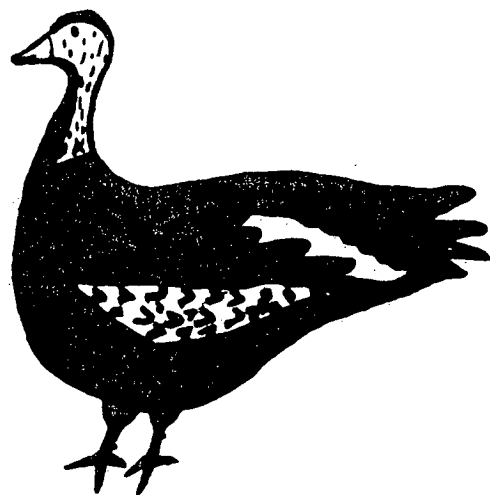
Rio Branco, julho 1995.
Centro de Formação
dos Povos da Floresta.
CPI/Acre.

ÍNDICE

Rouxinol	1
- Edson Medeiros Kaxinawá.....	
O Cipó Titica	2
- Noberto Sales Tene Kaxinawá.....	
A Raposa e o Sabiá	3
- Jorge Avelino Batista Apurinã.....	
Caipora	5
- Joaquim Paula Mana Kaxinawá.....	
História do Tatu	7
- Raimundo Nonato Mana Kaxinawá.....	
O Galo e a Raposa	9
- Assis Mashã Kaxinawá.....	
O Homem e o Coelho	11
- Jaime Llullu Manchineri.....	
O Velho Caçador	13
- Benjamim Chere Katukina.....	
O Vento	15
- Valdir Tui Kaxinawá.....	
Pai da Mata	18
- Manoel Saboia Kaxinawá.....	
Relâmpago	20
- Julio Isudawa Jaminawa.....	
Sal Ashenĩka	23
- Isaac Pianko Ashenĩka.....	
Traidor	24
- Antonio Pereira Lima Shawãdawa.....	
Uma Velhinha Desprezada	26
- Adalberto Domingos Maru Kaxinawá.....	
Histórias dos Waiãpi do Estado do Amapá	
O Pai Caça na Mata	28
- Seni Waiãpi.....	
Aprendi a Caçar	
- Tapenaiky Waiãpi	
Minha Aldeia	
- Moropi Waiãpi	



Rouxinol



O passarinho rouxinol queria crescer do tamanho do pássaro mutum. Um dia, a avó dele deu um pedacinho de couro de cutia para ele comer. Depois de servido, ele não cresceu mais. Só por isso até hoje ele canta dizendo que não ficou do tamanho do outro pássaro.

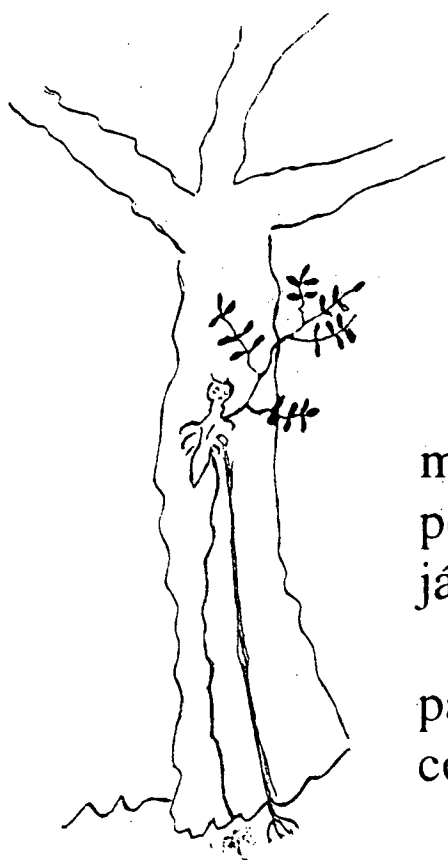
1) Conte, só falando, o que você entendeu da história:

2) Agora escreva o que você entendeu do texto?

3) Que passarinho é maior do que o outro?

4) Por qual motivo o rouxinol não cresceu?

6) Agora mude o fim da história na sua sugestão.



Cipó Titica

Quando a formiga tucandeira pousa e murcha, nasce logo o cipó titica. O meu povo Huni Kuĩ do Rio Jordão conhece ou já viu esta transformação.

Este cipó titica é muito importante para nós fazermos vassoura e paneiro com ele.

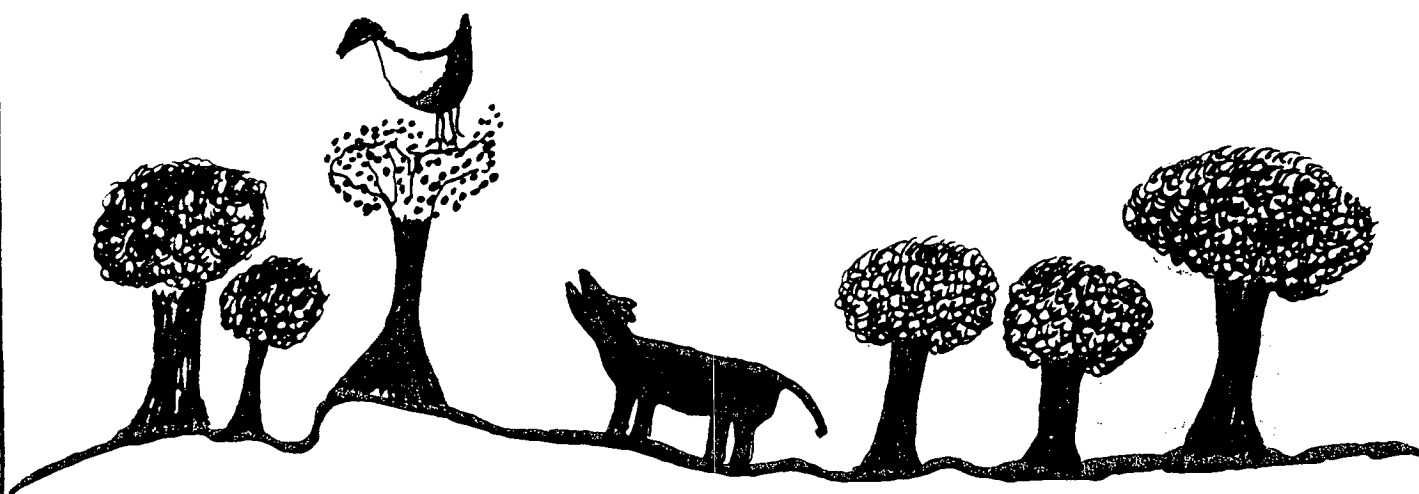
ATIVIDADES

a) Antes de você ler, observe a ilustração e o texto.

b) O que acontece com a tucandeira?

c) Então escreva para que serve o cipó Titica?

d) Conte e escreva alguma história que você conhece sobre a tucandeira.



A Raposa e o Sabiá

Um dia a camarada Raposa ia passando debaixo de uma árvore, quando ouviu a Dona Sabiá cantando com seu filhote. Olhou para cima e disse:

- Bom dia, Dona Sabiá.
- Bom dia, Dona Raposa.
- Dona Sabia, me dê um dos seus filhos para comer que eu estou para morrer de fome.
- Não dou, meu filho.
- Se não me der, eu vou subir e vou lhe matar, Dona Sabiá.

Com isso, a Sabiá foi logo chorando, mas jogou o seu filhote para Dona Raposa.

Mas tarde ia passando o pássaro canção e viu a Dona Sabiá chorando. Ele perguntou:

- Porque está chorando, Dona Sabiá?
- Foi a Dona Raposa que comeu o meu filho. O que eu faço?

ATIVIDADES:

Responda:

a) A história fala:

☐ de um rato

☐ de um pato

☐ de uma onça

☐ de um sabiá

b) Por que a Dona Sabiá chorava tanto?

c) Dramatize o diálogo entre a raposa e o sabiá.

d) Continue o diálogo entre a Dona Sabiá e o pássaro canção.

Caipora

Caipora é uma pessoa que vive na mata. É como qualquer um de nós. Ela gosta de fumar muito. Para você ser um bom caçador, é só negociar com ele, dando para ele muito fumo. Para você encontrar com ele, tem que gritar três vezes, em três sextas-feiras seguidas na encruzilhada do caminho ou na terra firme. Só pode fazer isso sem falar com ninguém...

As caças que existem na floresta, são comandadas por ele. Por isso não se deve caçar com cachorros dia de quinta-feira, por que é o dia dele.

ATIVIDADE

1) Qual é o título deste texto?

2) Procure 3 palavras do texto que querem dizer a mesma coisa que:

a) quem mata: _____

b) o dono da caça: _____

c) falar muito: _____

Escreva no seu caderno.

3) Depois desenhe o que entendeu.

4) Leia o texto e procure as palavras que não sabe para fazer o vocabulário. _____

5) O que é que o caipora gosta mais? _____

E qual é o dia de negociar com ele? _____

6) Para você se encontrar com a caipora, o que deve fazer? _____

7) Leia o texto outra vez e escreva:

O que se deve fazer para ser um bom caçador?



História do Tatu

A primeira vez que o tatu surgiu, era uma velha. A velha tinha um genro e ele ficou bravo com a velha por causa do milho. Todos os anos o genro dela botava roçado e plantava milho. Ela não deixava o milho amadurecer. De repente acabava com o milho verde. Não deixava nem uma semente para plantar de novo. Então o genro dela foi escondido botar roçado e plantou o milho para tirar semente. Ela descobriu o roçado e ficou preocupada com o milho antes de secar. Porque ela não tinha dente para mastigar o milho duro, por isso ela estava preocupada que o milho secasse.

Ela foi no roçado e viu que o milho já estava começando a secar. A velha ficou muito brava com a filha e o genro e começou a chorar. Ela ficou no roçado, chorando. Não podia mais voltar para casa da filha. A filha foi atrás dela, mas a velha já tinha virado o animal que ficou conhecido como tatu. A filha ficou muito triste.

RESPONDA:

1) Como ficou conhecido o tatu?

2) Como era dentro da boca da velha? A velha tinha dentes?

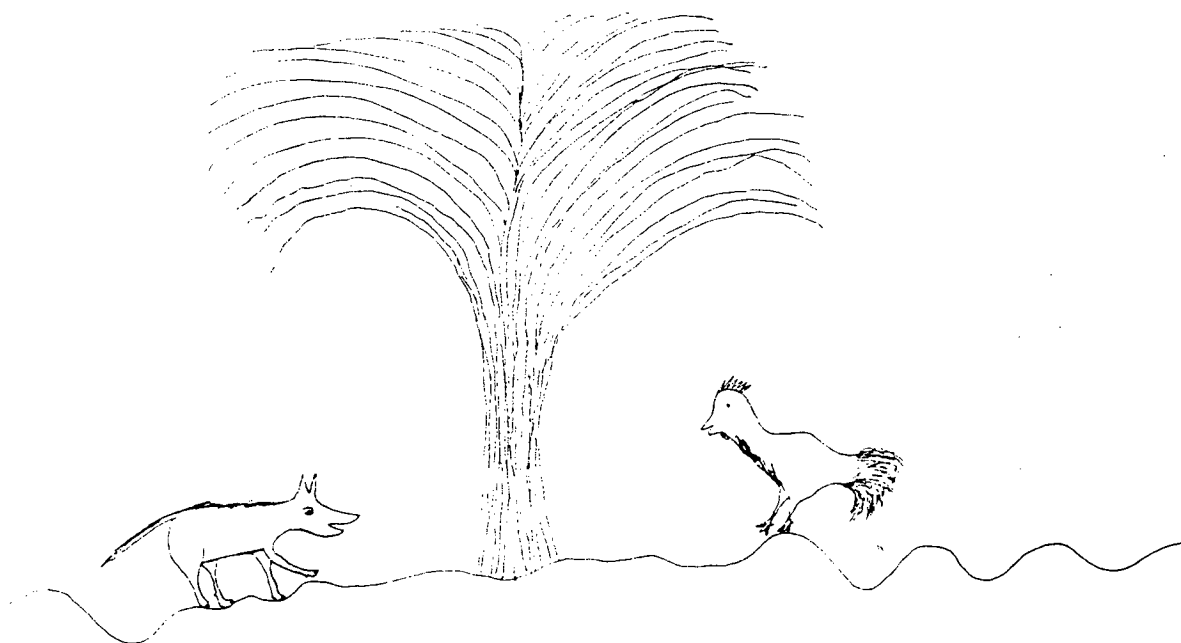
3) Por que a filha chorou no final da história?

4) Desenhe e pinte a velha que virou tatu.

5) Depois complete com vogais as palavras do texto:

Quando o tatu surgiu ele era um__ velh__ sem dent__
que chorav__ muit__ n__ roçad__.

O Galo e a Raposa



Era uma vez um homem que criava muitas galinhas. Um dia, o galo, marido da galinha, foi passear na floresta. Quando o galo andou mais ou menos uns dez minutos de caminhada, ele ouviu um barulho na frente dele. Quando o galo andou mais uns minutos, ele avistou uma raposa e a raposa avistou o galo. A raposa falou para o galo:

- Oi, Camarada Galo, hoje eu tenho rancho .

- Quem você vai comer mesmo, camarada Raposa?

- É você, Camarada Galo!

Aí, a raposa correu atrás do galo, o galo correu, correu, voou e sentou no galho de uma árvore.

A raposa ficou muito brava e disse para ela mesma: "Se eu não tivesse falado nada, eu pegava o Camarada Galo de surpresa".

ATIVIDADES:

a) Antes de ler o texto, leia o título e dê uma olhada na ilustração. Sobre o que será que vai ser o texto?

b) Agora leia o texto e responda as perguntas:

1) O homem criava que tipo de animais?

2) Com quantos minutos de caminhada o galo se aproximou da raposa?

3) O que aconteceu com o galo?

4) Se a raposa não tivesse aberto a boca, o que teria acontecido com ela?

5) Agora invente um fim novo para a história e escreva no seu caderno.



O Homem e o Coelho

Havia um homem que plantava muito tipos de legumes na praia. Só que os bichos estragavam. Então um dia o dono fez uma armadilha de cera, tipo um homem. Chegou um coelho e falou com o homem feito de cera e ele não respondeu. O coelho se aproximou, deu um murro no olho dele, entrou todo o braço dele, deu outro murro e ficou preso.

Na manhã seguinte o homem capturou o bicho que estragava a plantação.

ATIVIDADE:

a) Complete

Antes de ler o texto, primeiramente, observe a ilustração e o título. Que tipo de história você acha que ler?

b) Leia o texto:

Qual o diálogo que fez o coelho com o homem de
cera? Agora escreva embaixo:

c) Pinte o homem do lado do coelho?

Brazilian government has helped to cultivate the myth of monolingualism, promoting (standard) Portuguese as the only language spoken in this country of continental dimensions (8 million km²). The rural and the urbanised rural dialects of the standard language (cf. Bortoni-Ricardo, 1984) are seen as "low status" Portuguese. Then, besides erasing the local varieties of Portuguese and the people who speak it, the country has erased the various indigenous languages and the various national languages of the immigrant communities and their speakers.

REFERENCES

- Bortoni-Ricardo, S.B. (1984). Problemas de comunicação interdialetoal [Interdialectal communication problems]. *Revista Tempo Brasileiro*, 78/79, 9–32.
- Cavalcanti, M.C. (1991). Interação Guarani/não Guarani: Etnocentrismo naturalizado na questão do silêncio inter-turnos [Guarani/nonGuarani interaction: Naturalized ethnocentrism in interturn silence]. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 18, 101–110.
- Cavalcanti, M.C., & Maher, T.M. (1993). Interação transcultural na formação do professor índio [Crosscultural interaction in indigenous teacher education]. In L. Seki (Ed.), *Lingüística indígena e a educação na América Latina* (pp. 217–230). Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP.
- Cohen, L., & Manion, L. (1980). *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, 23, 11–24.
- Gomes, M.P. (1988). *Os Índios e o Brasil* [The indigenous people and Brazil]. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Gumperz, J.J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kahn, M. (1994). Educação indígena versus educação para índios [Indigenous education versus education for indigenous people]. *Em Aberto*, 63, 137–144.
- Meliá, B. (1979). *Educação Indígena e Alfabetização* [Indigenous education and literacy]. São Paulo: Edições Loyola.
- Mendes, J.R. (1994). *Descompassos na interação professor-aluno na aula de matemática em contexto indígena* [Mismatches in an indigenous context: Teacher–student interaction in a maths class]. Unpublished master's thesis, State University of Campinas/Brazil.
- Ministério da Educação e do Desporto (1994). *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena* [Directions for a national policy regarding indigenous school education]. Brasília, Federal District: Ministério da Educação e do Desporto.
- Orlandi, E. P. (1990). *Terra à vista—Discurso do confronto: Velho e novo mundo* [Land ahead! Confrontation discourse: Old and new world]. São Paulo: Cortez e Campinas: Editora da UNICAMP.
- Ribeiro, D. (1970). *Os Índios e a civilização* [The indigenous peoples and civilization]. São Paulo: Civilização Brasileira.
- Schaden, E. (1962). *Aspectos fundamentais da cultura Guarani* [Fundamental aspects of the Guarani culture]. São Paulo: Divisão Européia do Livro.
- Silva, M.F. (1983). Educação e linguagem segundo os Guarani-Mbyá [Education and language according to the Guarani-Mbyá]. *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 4, 143–154.
- Silva, M.F. (1994). A conquista da escola: Educação escolar e movimento dos professores indígenas no Brasil [The conquest of school: School education and the movement of indigenous teachers in Brazil]. *Em Aberto*, 63, 38–53.

7. CONCLUDING REMARKS

This study has direct implications for indigenous teacher education in Brazil because this education takes place in a crosscultural context—nonindigenous teacher educators and indigenous teachers. The first implication is that reflexivity is an essential element of this kind of work. A second implication is that it is important to take account of what happens outside of the classroom when teaching/learning events are over. In this study, the frustrations that emerged in the conversations between researchers and the issues that came out in meetings between us and the Guarani participants outside the class threw light on the whole context under investigation and eventually redirected the focus of our research.

There are also clear implications for research methodology. To carry out an action research project, one has to look at oneself as both researcher and researched. As researchers, we are not usually very open to the opinions of the researched when the researched is the *other*. When we begin to scrutinise our own practices, we are likely to detect contradictions between what we say and what we do, and these are quite illuminating. Research can be a tool for exploring what it means to listen to the *other*. In my view, researchers should look at themselves as researched at least once in a lifetime. Because of this experience of being both researcher and researched, I find I am now more acutely aware of the way researchers talk about the researched when reporting results and how they position the researched in the written texts they produce.

Endnotes

1. Out of 140 million inhabitants, there are about 230,000 indigenous people in Brazil. Although this figure represents only 0.17% of the country's population, one should take into account that this small figure represents as many as 170 indigenous languages and 220 ethnic groups. These languages are usually classified into five main families, five small families, and some isolated languages. The contemporary situation is dramatically different from the period before the colonisation of Brazil. It is estimated that in the 1500s, there was a much larger indigenous population in Brazil, i.e., in the region of 5 million people. It should be added, however, that the indigenous population is showing some sign of growth. The indigenous peoples have:

specific cultural traditions and went through different historical processes. Each of these peoples is unique with its own identity based on its own language, on the land uninhabited, on the beliefs, habits, history and social organisation. At the same time, the indigenous groups share a set of basic elements which are common to all of them and which differentiate them from the non-indigenous society. Thus the indigenous peoples have their own forms of land occupation and exploitation: of community life; their own forms of teaching and learning based upon the transmission of collective and individual oral knowledge (Ministério da Educação e do Desporto, 1994, p. 10).

Besides the indigenous population, the country has a large number of immigrant communities, mainly in the south and southeastern regions. However, throughout the years, the

R1: *não gosto de me sentir 'usada' /*
 R2: *mas eles devem ter se sentido as-*
sim tantas vezes que aprenderam a
"usar" o branco/ é a vez deles agora/
na verdade/ eu não me sinto usada/
por que não consideramos isto de um
outro ponto de vista/

R1: I don't quite like to feel "used."
 R2: They [Guarani people] must have
 felt this way so many times that they
 have learned to "use" White people.
 It's their turn now. Actually, I don't
 feel I am being used. Can't we look at
 this from another point of view?

Looking back, we can now see that the articulation of this hidden agenda was an integral part of the resistance and cultural maintenance strategies deployed by the Guarani educators. We had initially missed a number of clues in the early stages of the development of the project. The first clue came when we expressed interest in doing an action research project in the context of the course. They seized upon this opportunity and appeared to express interest.

It certainly took us some time to realise what was going on. Our first insight came during a conversation concerning the Guarani educators' tendency to avoid discussion about what underpinned the classroom activities we had proposed for them. This conversation took place after one of the teaching/learning sessions. One of them said, *A gente quer falar como vocês.* (We want to learn to speak like you [i.e., to speak standard Portuguese].) *A gente não quer falar sobre as crianças.* (We don't want to talk about the children [about the way they learn to read and write]). They tended to avoid such discussions about pedagogic principles, although as teacher educators, we kept stressing that the points raised in these discussions should be of interest to them as teachers-to-be. However, on this occasion, as the other young Guarani men agreed to what had been said, at last we seemed to have a clear indication of what their focus of attention and interest was: They wanted to invest in their own education as potential leaders. However, when we brought this back to discuss in a meeting with them, the young Guarani men were evasive. They said they might become teachers one day and cut the discussion short. Then we decided we should focus on developing their proficiency in standard Portuguese and leave aside the teacher-education project. Looking back, it is now clear that the community had invested in their education (by freeing them from other commitments). One or two of them might end up being teachers, but this role would be seen as secondary to the role played by leaders who could establish links with the dominant society.

Action research is supposed to be a dynamic process and, at this point, it was clear that there was a need for change in the focus of the project. Instead of looking at the processes involved in the joint construction of teacher education by teacher educators and indigenous teachers, we decided to redirect the focus and started looking more closely at the "crosscultural" misunderstandings and interpret these with reference to the wider power relations that we were caught up in.

in charge has the responsibility of ensuring that the show goes on. The researcher is thus protected, whereas the teacher gets the spotlight. The uneasiness felt by the researchers in our team stemmed from being both research *and* researched at the same time. This was also a response to the double threat to knowledge-based power. There were observable cultural differences that we could describe and explain because we were playing this double role; we seemed to be operating with the implicit assumption that our culture should speak louder. In other words, we were reacting in an ethnocentric way to the experience of carrying out the action research project. These cultural reflexes may have been the source of the tensions that sometimes emerged after a day of fieldwork. They revealed the contradictions in which we sometimes caught ourselves: We wanted one thing and sometimes did another in seeking a culturally responsive mode of teaching. We complained about their attitudes but at the same time found excuses to justify them, and these excuses were centred on cultural differences. This only became clear to us in the discussions we had in our research meetings.

Again, it is important to stress that there was no tension among us researchers. In our conversations, we usually expressed mild optimism (or perhaps controlled disappointment), but an ambivalence was ever present. There was also no apparent tension between us as teacher educators and the indigenous teachers. The misunderstandings and frustrations were, however, recorded again and again in my diary. These frustrations were also a perennial theme for discussion and reflection in our research meetings back at the university. We acknowledged this as ethnocentrism to be worked on. Back in the field, there was no guarantee that what we had acknowledged could automatically be overcome.

6. CONFLICTING AGENDAS AND A REFOCUSING OF THE PROJECT

There was, however, a deeper problem that we did not identify right away: The members of this Guarani community were not interested in teacher education per se, but in what this type of education might represent in terms of the development of their young leaders. These young people would, at some point, have to speak on behalf of the community when dealing with simple red-tape matters or with more complex issues. These problems would have to be dealt with in the world beyond the community. They wanted to develop communicative resources within the community to deal with institutional encounters of various sorts.

The initial agreement that we made with them was to run a teacher-education course. When we realised that they were not particularly interested in talking about basic pedagogic issues, the idea that the indigenous teachers might have another agenda began to materialise. This gradual process of realisation is quite well illustrated in an exchange recorded in my diary between R1 and R2. The conversation took place when we first guessed that the Guarani speakers were not interested in teacher education:

What one sees then are extended turns with no concrete closing. The Guarani usually signal verbally, saying for example, "I have finished," when they conclude a topic, but no room was being provided for the closing to materialise. It is as if the teacher is asking, "What is going on?" and the young Guarani man is saying, "Look, I haven't finished yet, but I am following you." In the preceding example, however, the Guarani speaker combines the topic already concluded by the teacher, i.e., "the types of handicraft," with the topic being discussed, i.e., "their cost." The teacher did not follow his reasoning. It is only towards the end of the exchange that she seems to gain control again.

In the following exchange, this time in a meeting (see also Cavalcanti & Maher, 1992), instead of ignoring the new topic being introduced (i.e., organisation), the teacher educators only mention it briefly and do not follow it up. The exchange was part of a conversation about a previous lesson when the teacher educator in charge had set the young Guarani men the task of observing children in the community while they were playing.

R2: *vocês ahn / tiveram tempo de observar as crianças [na aldeia] / como elas brincam / do que elas gostam/*

Il: *uhn, uhn/*

R2: *ontem a gente falou que os professores às vezes não prestam atenção/ não/*

Il: *lembram/*

R2: *quando a gente pára a gente diz pra gente/ é assim mesmo/ nunca tinha prestado atenção/ uma das coisas que a gente tem que aprender/ ah/*

Il: *sobre a organização/*

R2: *esta . . . sobre a organização/ vamos falar um pouco sobre o mundo das crianças/ como é que a criança/ como é que a criança Guarani brinca/ não estou perguntando por curiosidade mas porque este conhecimento vai ser importante na sala de aula/*

R2: *you um / you've had some time to observe the children [in the community] / how they play / what they like*

Il: *aha*

R2: *yesterday we talked about the fact that teachers usually do not pay attention/ do not*

Il: *remember?*

R2: *when we stop we say to ourselves: "Is that the way it is"? I had never paid attention to it . one of the things we have to learn, yeah?*

Il: *about organisation?*

R2: *This . . . about organisation? . let's talk a little about the children's world . how is it that this child . . . how do Guarani children play? I ask this, not out of curiosity, but because this knowledge will be important for you in the classroom.*

What was behind these anxieties and frustrations? It appears that they could be traced to a feeling of uneasiness regarding "losing control" over the main strings. As there was this overlap of roles as researchers and teacher educators, the feeling may have been stronger. It is not usual for researchers to simultaneously get involved with teaching and with doing research. Researchers are usually in the more comfortable position of observing a classroom at a distance. They are able to take a detached look at classroom practices, whereas the teacher

were of this interactional problem, the more anxious we became. Their silences were of a different order from those of second-language users of Portuguese, who need planning time in interaction with native speakers. Their level of oral proficiency in the local variety of Portuguese was quite high.

5.6 Topic development and misunderstanding

Mendes (1994), a member of our team, focussed on her own practice in the role of teacher in one math lesson. A number of misunderstandings occurred in this lesson. The silences of the student teachers sometimes made it difficult for her to interpret their turn-taking cues. She sometimes found herself interrupting their turns and changed topics, thinking that the previous topic had been exhausted. The following transcript, for example, shows a teacher/student exchange in which a previous topic is brought back into the conversation by the Guarani speaker. However, this surprises the teacher who does not recognise the relevance of what is being said. The teacher seems to ignore these attempts to introduce a new topic. But the topic seen as new by the teacher is in fact a previously established topic being concluded.

R3 had asked the Guarani educators to list the types of handicraft they make. They listed five types. She then understood that the step of constructing the list was over and started asking about the cost of each of the types listed. That was the topic planned for her math class. The conversation about cost went for a while until they started comparing prices and discussing whether the price was adequate to the amount of work put in and to the material needed to produce each piece. All of a sudden, one of the Guarani speakers brought in an apparently new topic about the sizes of arrows:

R3: *[quanto] tempo você gastou pra fazê/ o material que você usou pra fazê/né! tudo isso daí é o que vai contar pra você dar o preço/ então nós vamos fazê assim/ cada coisa do artesanato que você/*

Il: *tem já a flecha/ tem vários tamanhos/ tem mais pequena/ tem mais grande/ tem original/*

R3: *ah . . . [the teacher sounds surprised]*

Il: *original/ tudo/*

R3: *tem original/*

Il: *[inaudible]*

R3: *certo/*

Il: *original já é mais caro/*

R3: *qual que é mais caro?*

Il: *original/*

R3: how long it took you to make [it], what type of material you used, right? all this will be relevant to work out the price . then let's do it this way . every type of handicraft that you make

Il: there's the arrow already . it's in many sizes, there are smaller ones, there are bigger ones, there are original size ones

R3: oh . . . [the teacher sounds surprised]

Il: all original size

R3: are there any of the original size?

Il: *[inaudible]*

R3: right

Il: the original size is more expensive

R3: which is more expensive?

Il: the original size

and/or ambivalence towards some of the classes. They seemed to be very involved in the reading and math activities proposed. (All the reading here was in Portuguese.) In fact, the Guarani teachers had said to us they liked the reading and math classes. However, they showed considerable resistance when we wanted to introduce discussion of the initial stages of first-language literacy.

5.4 Eye gaze direction

The same member of our team had the following to say in a conversation with R4, but she was quickly reassured by R4:

R3: *Puxa, mas eles não olham para a gente/ Me sinto tão mal/ Acho que eles não gostam das nossas aulas/*

R3: Oh dear, they don't look at you [their heads were always down], I feel so uncomfortable. Perhaps they don't like the classes we give.

R4: *Mas eles estão sempre tão envolvidos com a atividades que a gente leva para a aldeia/*

R4: But they are always so engrossed in the activities we take to the village.

However, the problem of interpreting the significance of eye gaze direction came up on a number of occasions. A note also needs to be made regarding R3's comment about eye gaze direction here: Sustaining eye contact with one's interlocutor carries strong connotations in mainstream Brazilian culture. Avoiding eye contact in conversation can be taken as indifference.

5.5 Our reactions to their silence

Long moments of silence characterised the interactions with the Guarani teachers (see Cavalcanti, 1991). The silence of the young men in classroom interactions began to be construed by the members of our research team as "indifference." What seemed to be surfacing were "crosscultural" misunderstandings, but they were never brought up for discussion with the Guarani educators. Our reaction as researchers to the different patterns of silence in the interaction between us and the indigenous teachers was like the tip of an iceberg. All the comments we made when we talked about them stemmed directly or indirectly from our reaction to their silence.

As I have shown elsewhere (see Cavalcanti, 1991), we seemed to be filling in with talk every possible space in the interactions (as if silence were not part of interaction). The interturn and within-turn silences in the conversation contributions of the Guarani speakers ranged from 5ss to 25 ss. In the first audio recordings, the only voices to be heard were our voices. Later, because we were concerned about cultural sensitivity, we learned to wait for them to break their silence. Then we faced what we perceived to be long intervals with no talk. For us, this learning experience was fraught with a mixture of anxiety and understanding. We learned to teach at a slower pace in a manner that at first was very unfamiliar to us. Besides this, we constantly had in mind the fact that the time taken by students to reply was not going to be immediate. The more aware we

5.1 Making plans and carrying them out

On one of our field trips, one member of our team, R4, expressed her frustration about the fact that what we had planned was not always implemented.

R4: (on the way to the community):
Será que vamos conseguir dar aula hoje/ pode bem acontecer que tenhamos que voltar para casa sem ter tido a oportunidade de vê-los/

R4: (on the way to the community)
 Are we going to be able to give classes today? We might come back without having the opportunity to see them [the indigenous teachers].

On former occasions, when we had gone to the community, the young Guarani men had not been there or had had too many community commitments to be able to have classes. On the day my diary entry was made, they *were* there and a lesson was given, but as can be seen from the conversation fragment that follows, just giving a class had not been enough to make her happy. She expected more. There was also no guarantee that things would work out on the next field trip.

R4: (returning from the community):
Ah! não sei se quero continuar/ sinto que a gente nunca consegue fazer o que planejou, e a gente passa tantas horas planejando/

R4: (returning from the community)
 Oh, I don't know whether I'd like to go on [with the work]. I feel we never get to accomplish what we plan, and we spend so many hours planning.

5.2 Keeping appointments

We also felt frustrated about schedules that always had to be rearranged, resulting in lack of time to carry out planned activities. On the way back from another field trip, R2, another member of our team, said:

R2: *Eu sei que o conceito deles de tempo é diferente/ mas será que não dava para respeitar a hora e o dia marcado de vez em quando/*

R2: I know their concept of time is different from ours, but couldn't they stick to the arranged time at least sometimes?

In this same conversation, R2 was complaining about what she saw as a mismatch in commitment. She felt that we had to show respect for their culture, and this was not reciprocated. Our feelings of frustration were aired at one of our research meetings. The explanation we came up with was that nonreciprocation could well be a form of resistance strategy to the dominant society, represented by us.

5.3 Differing views about the content of the classes

Some anxiety was also expressed by R3, another member of our team, in a conversation with R2, about the indigenous participants' apparent indifference

It was Portuguese that was chosen as the medium of communication. It was a second language for the young Guarani men and our first language. There was no other option available, as we did not speak Guarani. However, Portuguese is the language of the dominant society, and we knew that it carried connotations of power and authority. We did, however, express a strong interest in learning Guarani.

The aim of the action research project was to document and analyse the way in which the teacher-education course with six Guarani students unfolded. Our aims were to develop the indigenous teachers' classroom experience and to enable them to strengthen their abilities in spoken and written Portuguese and, at a later phase, to provide discussion and support for syllabus design. According to Cohen and Manion (1980), the two main characteristics of action research are: continuous evaluation, leading to the immediate incorporation of partial results, and flexibility, leading to a constant revision of the teaching/learning practices and the aims and design of educational programmes. In our case, the evaluation procedure was carried out through constant monitoring in research staff meetings, in meetings with the Guarani participants, and in meetings with the community leaders. The action research elements of the project were recorded ethnographically by individual researchers using research diaries and observational notes. In this article, I draw on these ethnographic accounts.

The data was gathered with individuals and/or small groups during the maths and Portuguese-as-a-second-language classes held in the community, during the meetings at the university and in the community, and during informal conversations. The fieldwork also involved the use of audio recordings and informal interviews. Most of the fieldwork was done in the community context, approximately 100 km away from the university base. Only twice did the indigenous group spend a week at the university, where our research group was based. The visits were made at their request.

5. "CROSSCULTURAL" MISUNDERSTANDINGS?

At first, the work with the six Guarani participants and the six members of our research team appeared to be going smoothly. It should be pointed out that, as a group, we were already well acquainted with the research carried out in other Guarani communities, and we were aware that the Guarani are known for the strong stance they adopt in defence of their culture. So we looked at the task ahead of us as a challenge. Our aim was to act in a "culturally sensitive way" (Erickson, 1987). However, after about 2 months of work in the community, we found that, when coming back from the fieldwork visits, we often felt frustrated. The frustration was manifested in our conversational exchanges about the development of the work. Fragments from our conversations, such as those that follow, were recorded in the entries in my research diary. (The four researchers involved in these conversations are indicated by the letter "R" followed by numbers.)

do not usually last long. There are many beginnings, but little follow-up. In the words of a Guarani leader recorded by Silva (1983, p. 147): "The school here within the community, we have our meetings, we always have our meetings (. . .) and we only speak Guarani. (. . .) Many times, many White people have come to the community to start a school, to teach the young and the adults. So we decided that, for us, the school has no value because (. . .) for us it is not important to speak Portuguese." This is illustrative of the degree of resistance among Guarani people to the dominant language and culture.

4. A TEACHER-EDUCATION PROJECT IN A GUARANI COMMUNITY

The project described in this article focussed on a Guarani community of about 200 people, located in the state of São Paulo in the south of Brazil. This village is an important religious and political centre for the Guarani, and there is considerable movement of Guarani people in and out of the village. The people there gain their livelihood from agriculture and handicrafts.

The leaders of the community took the initiative in setting up the teacher education project in the village. They approached us in our capacity as educators of language teachers at one of the universities in the region. We were asked to present a proposal for an indigenous teacher-education project. The proposal we developed was an action research project. This was submitted to the indigenous community council for approval. Several meetings took place between the two parties to work out the terms of the agreement. One of the points agreed upon was that as a research group, we would not only deal with teacher education but would also carry out research of the type that would enable us to reflect on the practice of teacher education. Another point we agreed upon was that the work was to be done in the community. The other immediately relevant point was that we undertook to search for funds to carry out the project. We warned them that we might encounter difficulty in getting scholarships for the Guarani teachers for their involvement in the collaborative, reflexive part of the project, as we knew that this way of organising research was still not favoured by funding bodies in Brazil.

The action research project had as participants six young Guarani men chosen by the community, and six members of our research group. Our group included both established and student researchers. Five members of our research team were women. The six young Guarani men, whose ages ranged between 18 and 22, were fluent speakers of a local variety of Portuguese in addition to Guarani. On the whole, their oral proficiency in the local variety was stronger than their aural, reading, and writing capabilities in standard Portuguese. Out of the six Guarani, one stood out as the most proficient in standard Portuguese and one as the least proficient. The others appeared to have an intermediate proficiency level.

back to the 16th century, that is, to the years that followed the first contact with the Portuguese colonisers. The history of the relationship between the Jesuits and the Guarani peoples is a long and complex one. From the beginning, even before the colony acknowledged its indigenous population, Jesuit education was seen as the means to "civilize the wild by conversion to Catholicism." Gomes (1988; p. 164) pointed out that the Catholic Church, mainly represented by the Jesuits until 1759, "played an exceptional role in defining the notions of defence and protection in Brazilian discourse about indigenous people." However, at certain times, the missionaries were allies of other forces pitted against the indigenous people. According to Ribeiro (1970), only in the beginning of the 20th century was there any awareness in the general population of Brazil of the indigenous question. Two opposing views then arose: one that favoured the continuation of the efforts to convert the indigenous people to Catholicism and another that argued in rather patronising terms that lay people should *protect* the indigenous population. The main argument was that they should be assured of their freedom to profess their own religions. One way or another, schooling was always imposed (see Ribeiro, 1970).

For Gomes (1988), the three forces shaping the fortunes of indigenous peoples in Brazil from the outset were: the Portuguese colonisers, the state, and the Catholic Church. Historically speaking, these three forces alternated in prestige and in power. Until the 18th century, the colonisers and the Church had broadly the same views about the indigenous people. As missionary activity diversified in Brazil with the establishment of Protestant missions, different views of indigenous education and of the indigenous people began to emerge.

Today, NGOs play a key role in defining the nature and purpose of indigenous education and in building images of indigenous people. The first NGOs started in the late 1970s. Some of the NGOs have religious links and others do not. (It should be kept in mind that before the NGOs became popular, individual anthropologists, journalists, and lawyers had made their mark in defence of indigenous people.) Parallel to the NGOs, and sometimes under their influence, indigenous associations were started some 20 years ago. The emergence of these associations represents a change in the relationship with the nonindigenous people, that is, in the past, nonindigenous people acted as advocates for indigenous people. Nowadays, indigenous communities are represented by their leaders. The emergence of indigenous associations also represents a change in the relationship between different indigenous peoples. The indigenous population of Brazil is characterised by enormous diversity. Different groups have different histories of contact with the colonisers, as well as different languages and cultural traditions. They cannot be seen as a monolithic block. They nevertheless share an indigenous identity within a country of continental dimensions.

The Guarani are not alone today in showing overt suspicion regarding educational programmes (see Kahn, 1994, on the Waiápi; and Silva, 1994, on the Guarani Mbyá and on the Pakaanova). When they exist, educational programmes

mainly at the phonological and morphosyntactic levels. (See, however, the study of discourse practices in some indigenous languages developed by Orlandi, 1990.) What one sees nowadays is a general insistence by indigenous peoples that any ongoing or new research project should contemplate education in some way or another. This position has been made very clear, and if it is not taken into account in a research proposal, it may even prevent the development of a project.

Research on indigenous (teacher) education is thus beginning at a very promising and challenging time, when indigenous peoples show a realistic concern for education not only for its pragmatic value but also for the symbolic power it may have. Although they are afraid that it may represent a potential threat to their cultural survival, indigenous peoples are attracted to education because it may mean access to other things: It can be a way of entering into a working relationship with the donors of funds and it can be a way of opening up new avenues or opportunities. Indigenous peoples have suffered so much oppression over the years that they have developed complex strategies of resistance. They have, for example, learned how to say "no" by saying "yes"; that is, doing things in accordance with the expectations of nonindigenous people while serving their own ends.

One of the questions posed in this article is: In whose interest is indigenous education currently being developed? Researchers, universities, NGOs, and educationists may get prestige for doing research and for running educational projects. The same happens to indigenous peoples who show to the donors of funds they know what they want regarding education. At the same time, education and access to literacy (in Portuguese or in the indigenous languages) may be a means for indigenous peoples to claim their cultural and territorial rights.

3. GUARANI SPEAKERS IN BRAZIL

There are about 3,000 Guarani in the south and southwest of Brazil.¹ There is a much larger population of Guarani speakers in neighbouring countries, such as Paraguay and Argentina. The Brazilian Guarani have been in contact with the nonindigenous population since the 16th century, when the Portuguese colonisation of Brazil was officially started. The Guarani people are well known for their strong language loyalty. This surfaces in language and culture maintenance and in resistance strategies. According to Schaden (1962) and also Meliá (1979), this loyalty stems from the belief that religion and language are seen as one and the same, with Guarani being the only real language. As Silva (1994, p. 39) points out, the term *ñe'ẽ* in Guarani means at the same time "language" and "part of the divine human soul." For some Guarani people, all the other languages are seen as "invented" and, therefore, whatever is said in any language but Guarani is to be disregarded. It is not important, relevant, or necessarily true.

In relation to schooling, the Guarani first had contact with the Jesuit missionaries who were the first religious people to work in Brazil. This contact dates

Our project began with research objectives associated with consensus and collaboration, but we then shifted to a research enterprise premised on the view that participants in such teaching/learning projects have different interests and that the investigation of face-to-face interaction, inside and outside the classroom, needs to take account of the wider power relations that shape these interests. We also came to understand that reflexivity should be a central feature of research encounters of the kind we were engaging in.

This article is structured as follows: First, I provide a brief sketch of indigenous education in Brazil, and I outline some of the issues stemming from research in this context. I then give a brief history of education for Guarani speakers in Brazil. In Sections 4, 5, and 6, I recount the development of our project from its initial phase as an action research project on teacher education to the phase in which we began to focus on critical analysis of the "crosscultural interactions" and began to reflect on the asymmetrical relations of power underpinning the project. In the final section of the article, I consider the implications of our experience in this project for other teacher educators and for researchers in Brazil.

1. INDIGENOUS EDUCATION IN BRAZIL IN THE 1990s

Brazil's new constitution, dated 1988, acknowledges that its indigenous population is entitled to bilingual education. However, indigenous education and indigenous teacher education have remained outside the official educational system. There are some exceptions, for example, in the states of Acre (in the north of the country), Paraná (in the south) and Mato Grosso and Tocantins (in the midwest), where educational projects carried out by nongovernment organizations (NGOs) and/or university research groups have been successful in placing not only indigenous education but also the indigenous teachers within the educational system. In other words, although existing by force of law, in fact very little has been done officially by the government, be it regionally or nationally. Only in 1991 was indigenous education introduced in the new constitution as being the government's responsibility, and, eventually, in 1994, written directions for a specific policy for indigenous education were produced by the Ministry of Education for the next 10 years. A national committee comprised of people elected every 3 years was then formed to discuss aims in this educational area. This committee has the academic support of staff from various universities around the country.

2. RESEARCHERS AND INDIGENOUS PEOPLES

As for research, it should be pointed out that indigenous education per se has not received much attention until recently. However, the indigenous context has been the focus of intense research interest. The majority of the research projects carried out so far have aimed at the linguistic description of indigenous languages

Collusion, Resistance, and Reflexivity: Indigenous Teacher Education in Brazil

MARILDA C. CAVALCANTI

State University of Campinas, Brazil

This article begins with an account of a teacher education course based in a Guarani community in the south of Brazil. This course was developed as an action research project, with time set aside for reflection on the practice of teacher education. In the main body of the article, I show how the project was gradually refocussed towards the study of "crosscultural" interaction. This refocussing was a consequence of the interactional difficulties that emerged in the course. I also describe how we, as teacher educators, became aware that the Guarani teachers working with us had quite a different agenda from ours and, as a result, recast our analyses of the "cross-cultural" misunderstandings to take account of these divergent interests and the wider political context of the oppression of indigenous people in Brazil. I also note the need for greater reflexivity in this area of research.

In this article, I draw on an exploratory study based on an indigenous teacher education course for a group of young Guarani speakers in a village in the state of São Paulo in southern Brazil. The teacher-education course was set up at the request of the community leaders in the village. They approached the university. My colleagues and I undertook to run the course as an action research project, which would allow us to reflect on our own practice as teacher educators. As the course unfolded, we became aware that we were experiencing some difficulties in our face-to-face interactions with the Guarani teachers and in coordinating our work with them. This led to a refocussing of the research dimension of the project on these areas of interactional difficulty. One telling episode in this new phase of the project drew our attention to the fact that the Guarani teachers had quite a different agenda from ours. From this point onwards, we recast our analyses of the "crosscultural interactions" in the classroom so as to take account of these diverging interests and the wider political context of the oppression of indigenous people in Brazil.

I would like to acknowledge funding from FAPESP (The São Paulo State Foundation for Research Support/Brazil) for the project entitled: *Interação e Aprendizagem de Língua* (Interaction and Language Learning).

Correspondence and requests for reprints should be sent to Marilda C. Cavalcanti, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Instituto de Estudos da Linguagem, Departamento de Linguística Aplicada, Caixa Postal 6045, 13081-970 Campinas, São Paulo, Brazil.



Antonieta Celani

Photograph: Beatriz Berrini

Reflections on Language Learning

Edited by
Leila Barbara and Mike Scott

In Honour of Antonieta Celani

MULTILINGUAL MATTERS LTD
Clevedon • Philadelphia • Adelaide



14 Introspection in Applied Linguistics: Meta-Research on Verbal Protocols

MARILDA C. CAVALCANTI and MARA SOPHIA ZANOTTO

This paper begins by discussing the status of introspection as a research tool; it then presents a study which used introspection to gain access to insights into introspection itself. Subjects, who were learning about introspective research methods, read poems or prose in their first language, Brazilian Portuguese and produced oral protocols while reading. Subsequently they were interviewed and wrote reports on their procedures. Finally, the paper discusses the value of the whole meta-research procedure.

To talk about introspection is usually an invitation for debate and misunderstanding due to the fact that the concept is taken to epitomise subjectivity in science. This may be one of the reasons for introspection being generally dismissed as a research tool and a research topic, even in the more recent research methodology books. As Lyons (1986: xi) states: 'introspection has rarely been approached as a topic worthy of investigation in its own right'. Another reason may derive from the fact that it is seen as a tool to reach cognitive processes and this has been seen as a 'methodological taboo' during behaviourism (Faerch & Kasper, 1987: 10) and, in our opinion, subsequently too.

Introspection is used here as an umbrella term to refer to introspective tools and as a synonym for, as Grotjahn (1987: 55) suggests, 'introspective data collection' or 'introspective procedures'. It encompasses verbal and written reports such as think aloud (verbal) protocols, introspective and retrospective records, diaries, fieldnotes, repertory grids, interviews and questionnaires (cf. Cavalcanti, 1993). All of these tools involve one form or another of thinking aloud or thinking to oneself. However, in this paper we focus only upon verbal reports since they are usually seen as the prototype of introspection and as such as its scapegoat. The other tools, one way or another, have not been 'acknowledged as introspective tools in the literature' (see Cavalcanti, 1993) and seem to be out of reach in terms of the debate.

This exploratory study aims at investigating a data collection procedure through verbal protocols, examining the reading of Portuguese as a first language by Applied Linguistics postgraduate students. The procedure was designed within a wider meta-research project, which focused on the validity and reliability of the protocol as a research tool. We take as a departure point for this study that any research tool has advantages and disadvantages and deserves investigation in its own right. We argue, however, that the investigation should take place within the social context of data collection. In other words, in the case of this study, we are interested in introspection as a 'social encounter' (cf. Salmon, 1977: 39) in data collection and not as a lab encounter. This does not, however, exclude the need for the researcher to be thoroughly familiar with the research tool. (See Faerch & Kasper, 1987; Cavalcanti, 1987, for further discussion.)

The paper is organised in three parts: a presentation of the research tool, the design of the meta-research, and the data analysis.

Verbal Protocols

Protocols are usually defined as verbal reports of the informants' conscious thought processes. In other words, they refer to the informant thinking aloud while tackling a task, be it reading a text, constructing meaning on a linguistic (logical or any other kind of) task, maths problem-solving, writing a diary, or taking part in a playback session of a video-recorded event.

Verbal protocols were introduced in qualitative research in psychology in 1890, ever since when their validity to reveal thought processes has been questioned. Despite the continuous debate, protocols have always had their followers in research, even during behaviourism when they were virtually banned from science. When cognitivism came into evidence as a new paradigm, however, protocols, Phoenix-like, arose as the major data source for cognitive research (see Ericsson & Simon, 1987: 24). This rebirth happened within the theoretical framework of information-processing, mainly in relation to problem-solving studies.

Verbal protocols have gone beyond the realm of cognitive psychology into applied linguistics.¹ Here they have shown a really strong presence in foreign/second language reading research (Hosenfeld, 1976; Cohen & Hosenfeld, 1981; Faerch & Kasper, 1987). They have also been used in mother tongue research (Flower & Hayes, 1981; Matsushashi, 1981). No doubt reading research has been a leader in the use of protocols (see, for example, Olshavsky, 1977; Tierney & Lazanski, 1983; Cavalcanti, 1983, 1987; Paschoal, 1988, 1992). In translation, the only studies we know of are the ones reported in Faerch & Kasper (1987). Hosenfeld is regarded as the introducer of protocols in educational research, and Cohen may be considered the researcher who has diversified the use of protocols beyond reading

to investigate test-taking (Cohen, 1984a), learning strategies (Cohen, 1984b), and essay-marking (Cohen & Cavalcanti, 1990). Very few studies have used protocols to look at oral language comprehension (see Mann, 1982).

Due to the increased use of protocols in the new paradigm in psychology, Ericsson & Simon (1987: 1) then point out the necessity and importance of investigating this methodology² to collect and analyse protocol data sources, so as to provide protocol analysis with a solid theoretical basis and to be able to respond to the objections made by psychologists about the acceptance of protocols as scientific data source.

The main objection to verbal protocols is that process reporting may alter thought processes and indirectly the performance of the task. Embedded in this objection is the fact that informants have to raise their thought processes to consciousness. However, this need only be thought of/requested if the informant is interested in doing so, for example, if he or she wishes to study protocols in order to use them. Otherwise, we believe, verbal protocols should really be taken as stream-of-consciousness reports similar to psychoanalytic/therapeutic reports.

The other objections refer to the fact that reports: (a) may render an incomplete record of cognitive processes; (b) are idiosyncratic, i.e. represent a unique experience; and (c) are epiphenomenal, that is, they are generated independently from cognitive processes which produce non-verbal behaviour and performance.

Verbal protocols, within the portrait just given, on the one hand, thus represent an important data source, and, on the other hand, present the researchers with added problems in data collection, due to the objections described above, which force the researcher to take extra care. This may seem somehow paradoxical and incongruous in connection with research tools. However, the incongruence and paradox seem to be the result of the fact that protocols have been the target of fierce criticism. As such, critics seem to forget that there are objections to any kind of research tool, and that care should be taken when any tool is used in research lest the objections may be prejudiced.

We believe that these objections are related to the fact that protocols were perhaps an avant-garde research tool which claimed, daringly, to provide access to the human mind. The objections just presented have an intrinsic or cognitive nature. All of these, however, are speculative since no empirical evidence is presented. Our attempt here is to look at what happens when people who are curious about the use of protocols, accept the challenge of being part of a meta-research design where they will have to reflect about doing a verbal protocol. By doing this we are attempting specifically to fill in the gap detected in the literature, in both psychology and applied linguistics. It should be stated that our interest is not in refuting these

objections, since this has been dealt with by Ericsson & Simon, 1984, *inter alia*, but to show what happens when novice researchers use the protocol for the first time either as informants or as protocol elicitors.

The research question we will focus upon is: *What types of relationships are established in the interactions based on protocol elicitation?*

These relationships are seen as a social network and are central for this collective meta-research.³ They seem to show that when one carries out research work on reading comprehension, one is not always aware that there are interactional aspects which may be playing an important role in the context of data collection. This interactional network may affect the quality of the collected data sources and may redirect the data analysis, sometimes pointing to a need for a new data collection, to extend the original procedure.

The Meta-Research Design

Our informants were twelve MA and PhD postgraduate students from various Brazilian universities who participated in a course given by the authors on mother-tongue reading and writing research. The focus of the course was the use of protocols in research and it included a theoretical introduction to the subject. Therefore, the students were either interested in the technique for their own research work or curious about the research tool. As such, they were potentially motivated to use protocols either as elicitors or as informants.

The research design proposed for the students had two phases. The first phase included two types of situations encompassing the idea of a protocol session as a social encounter, i.e. (a) with the technical support of a peer or of one of the lecturers, and (b) with no technical support, that is, on one's own. Having in mind that prose and poetry might generate differences in reading interaction, both a fable and a poem by Brazilian writers were selected by the lecturers. The students had to organise their protocol sessions in order to include either the reading of the prose text or the reading of the poem. After the sessions they were to be interviewed by their peers or lecturers and to write a personal report. The peers who provided technical support were also asked to write reports.

The original research design, however, had to be altered due to the fact that most students resisted reading the poem and doing the protocol with no technical support. Thus the first phase design came out with most students choosing the prose text (8 out of 12).

For the second phase of the data collection, the students who had read the prose text had to read the poem and vice-versa. However, due to the fact that they had resisted reading the poem in the first phase, we decided to modify the research design so as to have only volunteers in this second

phase. These volunteers could decide between doing the protocol on their own or with the technical support of one of the course lecturers, and to read the poem or the prose text depending on what they had read in the first phase. Only four students took part in this phase: two read the prose text, one on his own and the other with technical support, and two read the poem.

Data Analysis: Interactions in the Research Context

An initial look at the data sources indicated that the following relationships are established in verbal protocol interaction: (i) the informant in relation to the chosen text; (ii) the informant and the research tool; (iii) the informant and the ongoing research aim(s); and (iv) the informant and the peer who acted as protocol elicitor and as interviewer.

Having in mind the change in the data collection design due to the students' resistance to text and task types (itself a finding), and also due to space restrictions, we shall focus on the first and second of these relationships, referring only briefly to the third and the fourth.

(i) *The informant and the focused text*

This level of the interactional network is seen as central in this meta-research because it is at this level that we expect to get information about the interaction that is built during a protocol. To search for this, we will restrict ourselves to the protocol of one informant. As for the informant chosen, Informant 1, we decided to pick out precisely the one who was most resistant to protocols when the course started.

Informant 1 read the poem and the prose text. Below we have a short extract of the warm-up protocol (based on a poem):

OK (*reads aloud*) What attracted my attention were the capital letters here/ Love... Madness... Well (*resumes reading, this time silently*). I thought it interesting, this confrontation here: human/not human, this game here, this paradox (*resumes reading*). I don't quite remember Drummond's poems where he establishes a dialogue within the...within the poem... 'Love knocked on the door of madness' Ah...and there's something else, he personifies love and madness. 'Love knocks on the door of madness, asks her to come in, says she is his sister...um, um...

Although the protocol elicitor showed signs of worry in her data collection report because the informant was 'more interested in interpreting the poem than in doing the protocol', the informant herself seemed to enjoy her experience. She says in her log that she 'acted spontaneously, well at ease, not tense'. However, as she describes her path through the warm-up text to the actual collection-text, she states she was worried about not being up to the expectations of her peer. It is interesting to notice that the students,

in general, took the data collection so seriously that they almost made it fail. A protocol elicitation, in our view, is like an interview and depends on the informant's reactions. There should be some leeway for spontaneity. The blame may be placed, perhaps, on one of the lecturers who, in giving guidance, may have overdone the advice to take data collection seriously.

(ii) *The informant and the protocol*

At this level of the interactional network, we go beyond Informant 1 to the other informant through their retrospective reports and interviews. From these, we inferred that the following points were relevant: familiarity, metacognition, speech as related to thought, truthfulness, and motivation.

Regarding familiarity with verbal protocols, the informants state that this is a crucial factor for carrying out the proposed task. To illustrate, consider what the informants 1 and 2 say in their retrospective written report and retrospective interview respectively:

It was the first time and in these circumstances, it is usually more difficult. (*Informant 1 — Retrospective Report*)

Well, I have to say that this was the first time, you know. I had never done anything like this before, and it is due to this that, you know, the fact that I am not used to verbalising what I am thinking about, right? (...) Really, to talk about what you're thinking about is a strange experience! It is strange. (*Informant 2 — Interview*)

In research and in teaching, the traditional focus of attention was the product or output. The process of reading did not appear important. Verbalising what one does while reading is probably stranger than talking about what one does to solve a maths problem. This is the reason why some researchers, e.g. Cavalcanti (1983), based upon pilot studies, have pointed out the need for warming up before launching into doing a protocol. This warm-up would be the first step towards familiarity with the research tool.

In psychology, familiarity with the tool is referred to as a training (sic) issue. Pritchard (1991), for instance, refers to the fact that Titchener back in 1912, during the classical psychology period only accepted trained subject-observers. His observers had to go through an intensive training before taking part in a formal experiment. The intensiveness of the training reflected a conception of introspection as an acquired skill.

In cognitive psychology, however, the view about trained subjects is somewhat different. As Pritchard says:

From (...) [this] came a consensus that the responses of the highly trained observers used in early research were more artificial and therefore less valid than those of untrained subjects (...). As a result, naive subjects' responses — most commonly referred to as verbal reports — became an important part of the research in cognitive psychology. (1991: 3)

Concerning metacognition, the relationship between informant and tool shows that s/he finds it important to think about her/his cognitive processing. The making of a protocol, it should be pointed out, increases metacognition. The inference in this case is that protocols may have a pedagogical potential to be exploited (Brown & Lytle, 1988). As Informant 1, for instance, says:

With the two protocol sessions, I could confirm what I had foreseen in the beginning as to the informant's benefits in an experience of this type: the informant forces herself to read better when she tries to elicit data from her metacognition. The task of talking aloud leads one to a de-automation of reading, which I see not as mere mechanical process, but as a critical reflexive process par excellence. (*Informant 1 — Retrospective Report*)

The informant above seems to be referring to what Schiffrin & Schneider (1977) say about the slowing down of cognitive processing as a prerequisite for being able to bring cognition to consciousness. Besides, from what the informant says, it could be inferred that protocols may have a role in teaching and not only in research, thus confirming what Brown & Lytle (1988) proposed.

As to speech in relation to thought, this was pointed out by more than one informant as an important aspect. Thought is more rapid (see Schiffrin & Schneider, 1977) and this requires the informant to be attentive, or to have her/his metacognition well developed so as to capture his/her flux of thought and be able to monitor his/her speech. Informant 2 brings in this issue, in her interview:

when (...) and it is interesting, it was interesting to notice that it is something, I think it is something everybody knows. You only feel it, however, in practice. Thought is more rapid than words, isn't it? Then when you think about verbalising a thought, there is another thought getting shaped. Then you find yourself bogged down, with three or four thoughts ahead of what you are trying to say. (*Informant 2 — Interview*)

The same informant adds that though verbalising is easy, it is made difficult by the swiftness of thoughts. As to truthfulness, it is Informant 3 who is worried about the issue:

But I believe that, that, I don't actually know, right? Maybe it is early to talk about something of this kind. It's this type of research, this type of experience, it may (pause) Well, how can I say this? Let me find the exact word. He [the informant] may feel threatened. You may be touching something that he is not willing to expose. Then perhaps you may not get truthfulness in the data (...) the informant isn't always

going to bring to surface what he actually feels. (*Informant 3 — Retrospective Report*)

The protocol elicitor of Informant 12 also focuses upon this issue in the questions she makes in her retrospective report: 'How can one check whether the protocol is taken seriously by the informant? How does one know whether he will reveal his cognitive processes? Can't the informant omit or block them?'

Concerning motivation, most informants were highly and potentially motivated towards using protocols for the first time because, as mentioned earlier in this paper, they, as novice researchers, were getting ready to carry out their own piece of research and had decided to use protocols as a research tool:

As I was interested in using the protocol technique in my own research, I am curious to see how an informant behaves while carrying out a task. (*Informant 6 — Retrospective Report*)

(iii) *The informant and the ongoing research aim(s)*

The informants, in general, were very sceptical about the research aims. Although interested in using the research tool themselves, they seemed to want to perform as 'subjects of an experiment'.

(iv) *The informant and the peer who acted as protocol elicitor and as interviewer*

There was very close cooperation between peers from the moment they chose to do the protocol with technical support to the actual interaction itself. The interviewers/protocol elicitors felt more tense than the informants. It is interesting to notice that the students, in general, took the data collection so seriously that they almost made it unworkable. As it was their first time, they virtually demanded rules to follow. A protocol elicitation, in our view, is like an interview and depends on the informant's reactions. There should be some leeway for spontaneity.

Concluding Remarks

In our attempt to answer the research question *What types of relationships are established in the interactions based on protocol elicitation?* we noticed that the novice researchers responded very positively to acting as informants and not so positively to acting as protocol elicitors. The students who did the protocol on their own were also very much at ease, despite their initial fear of not having technical support. In the types of relationships considered in the interactions analysed, the ones relating the informant to the text and to the research tool appeared to be the most relevant in this meta-research.

Doing meta-research brings implications for researcher education, such as the need for researcher and researcher-to-be to experience the research tool they are interested in. In the case of the researcher, there is a need not

to succumb to temptation and provide recipes for novice researchers, even though they show their insecurity and worry. Doing meta-research also implies another type of interaction, the interaction between the research itself (in our case, this refers to two separate research proposals — See Note 3) and the meta-research. This interaction allows us to look at the data properly and it helps the development of the research within appropriate parameters, mainly in terms of data collection. This is so because the meta-research made the researchers aware of what was happening in the collection, making adjustments and expansions possible. In the long run, it helps minimise the lack of familiarity with research tools. In sum, we are suggesting that doing meta-research should be seriously considered as part of doing research.

Notes

1. In Brazil, particularly at the Applied Linguistics (LAEL) postgraduate programme of the Catholic University of São Paulo, protocols have been used as research tools in many MA dissertations (for example, Tolentino, 1992; Salina, 1993; Nardi, 1993) and have been the focus of seminars, such as the one chaired by Cohen in 1987, and of courses, like the one offered at the LAEL Winter Institute in 1988 where the authors collected the data for the study reported here.
2. Regarding verbal protocol methodology, in psychology, one would have to refer to Ericsson & Simon (1984) and in applied linguistics, a seminal collection is the one edited by Faerch & Kasper (1987).
3. They are regarded as important for the authors' own individual research works on reader-text interaction, specifically, reading plurality/intersubjectivity and metaphor comprehension, respectively.

15 The Value of Accessing Translation as a Process

NÉLIA SCOTT

This paper argues the case for process studies of translation, both as a means of understanding how translation is actually achieved, and as an awareness-raising technique for the translator or learner of translation. These notions are illustrated with data from a study of two informants, translating from English into their native language, Spanish. A taxonomy of translation behaviours is provided.

Research on translation has traditionally been *product-oriented*; more recently however, this focus has shifted to the *process* (Bassnett-McGuire, 1980, 1991; Bell, 1991; Hatim & Mason, 1990). Process studies have mostly referred to:

- (a) analysis of the different *translation variants* of the same text;
- (b) analysis of *drafts* of the same translation.

This procedure for gaining access to the process '...to pathways leading to decision, to the dilemmas...' (Hatim & Mason, 1990: 3) has its limitations in that it is still text-bound and it gives no psycholinguistic account of the process. Another problem with looking at process in this way, is that no other material is available for analysis, apart from the source text and the translations, and what went on in the mind of the translator can only be inferred by the researcher, who works backwards from the output of the mechanism¹.

The working definition of *process* in the present study as the internal process that leads to the product is derived from insights in the data which show process as involving the progression from one thought stage to another, putting forward and checking various proposals, amending and rejecting or affirming these to achieve a final outcome or product.

Access and identification of this kind of ongoing process have been made possible because of immediate retrospection and/or introspection of concurrent processing, recorded and presented for analysis in the form of oral protocols or documents. The apprehension over the validity of protocol analysis (or think-aloud) as a method of eliciting data cannot, however, be dismissed. In relation to translation the most frequent types of criticism are

ILHA DO DESTERRO

A JOURNAL OF LANGUAGE AND LITERATURE

REVISTA DE LÍNGUA E LITERATURA

Nº 29 – 1º SEMESTRE 1993 – FLORIANÓPOLIS, SC

WRITING

EDITED BY

BETTY BAMBERG & DILVO I. RISTOFF

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Antônio Diomário de Queiroz – Reitor

Nilcéa Lemos Pelandré – Vice-Reitora

CONSELHO EDITORIAL

Júlio Wiggers – Presidente

Arno Blass

Elisabeth Juchem Machado Leal

Giles Alexander Rae

João Benjamim da Cruz Júnior

Tamara Benakouche

Zahidé Lupinacci Muzart

Alcides Buss – Diretor-Executivo da Editora da UFSC

EDITORA DA UFSC

FEEDBACK ON COMPOSITION:
A CASE STUDY OF A REMEDIAL SIXTH-GRADER

Marilda C. Cavalcanti & Andrew D. Cohen
UNICAMP & Hebrew University of Jerusalem

Abstract

This paper reports on a case study conducted in Brazil, aimed at investigating the relationship between what a Portuguese native-language teacher provided as feedback on compositions in a remedial sixth-grade class and what the students thought about and did with that feedback. The study called for the teacher to fill out a questionnaire and to provide verbal report protocol data while making comments on the composition of a selected student. The student also provided a verbal report protocol concerning his reactions to the feedback, and all the students in the class filled out a questionnaire about their handling of the feedback.

The findings include a description of what the teacher felt she gave as feedback, what the students perceived her as giving, the feedback that was actually given, what the case-study student understood of that feedback and his intended strategies for dealing with it, and students' preferences for feedback. While the fit between the teacher's approach to feedback and the students' perceptions of this approach and preferences were relatively close to one another, there appeared to be a decided overemphasis on mechanics at the expense of other areas of writing.

Introduction

While the research literature on writing has looked in great detail at the process of revision (Faigley & Witte, 1981; Sommers, 1982; Hayes, Flower, Schriver, Stratman, & Carey, 1985; Fitzgerald, 1987), far less attention has been paid to the interactive process of the giving of feedback by teachers and the handling of that feedback by the student writer. There may, in fact, be a misfit between written feedback teachers provide on compositions and the learner's genuine interests — between what the teachers give and what the students would prefer to get. Part of the problem may lie in the nature of the teacher's feedback, namely, that it may frequently be unclear, inaccurate, and unbalanced— both by focusing only on certain elements in written output (e.g., grammar and mechanics) and by overemphasizing negative points (see Manzano and Arthur, 1977). Furthermore, comments are often not structured enough to help writers develop their ideas (Buttruff and Sommers, 1980).

In recent years there has been a move to introduce a more process-oriented approach to writing instruction, in which the emphasis is put on the progressive development of a piece of writing (Graves, 1983). Such development often involves teacher-student conferencing, peer response groups, and multiple drafts. Yet even with the process approach to writing, case-study research has found that the student writer and the teacher do not necessarily share common information, skills, and values when they interact. (Sperling and Freedman, 1987; Zeller-mayer, 1988). The teacher's oral response about feedback may do little more than help decipher the teacher's handwriting, which may not be the student's problem. Furthermore, learners may make changes according to what they think the teacher's values are, out of a belief that the teacher knows best.

In addition, there may be disagreement as to when such feedback should be given. In a large scale survey of feedback, teachers were found to favor giving feedback during the writing process while the students preferred that their teachers respond to the final version (Freedman, 1987). Hillocks' (1986) review of writing research found that teacher feedback was most effective if it was both focused and followed by subsequent student revision, and a review of research on revision suggests that teacher feedback is not currently seen as having much effect on subsequent student writing (Fitzgerald, 1987).

Regardless of the nature of the teachers' feedback, students seem to be limited in their repertoire of strategies for handling it (Cohen 1987a). Even if they understand the teacher's comments, students have

been found to have little or no awareness of what strategies to use in revising their compositions—even just for tidying up mechanics (see Pringle and Freedman, 1985). Perhaps the main concern that learners have in common—and much more than their teachers—is that of the grade they receive on their compositions (Freedman, 1987).

The studies conducted on feedback to date tend to focus on students in advanced composition classes at the university level. The intention of this study was to focus on learners at a more elementary level who were engaged in remedial instruction in order to investigate the nature of teacher feedback and the teacher-student interaction under such circumstances. If there is a tendency for teachers in regular classrooms to stress mechanics and grammar excessively, might it not be the case that there is an even greater emphasis on mechanics and grammar in remedial classes? The following research questions were asked:

1. What is the focus of teacher feedback on compositions written by remedial sixth graders?
2. What feedback do students report that they usually get from the teacher, what are their attitudes toward this feedback, and what are their preferences?
3. How do students handle the feedback received?

Design of the Study

Subjects

The subjects for this study were sixth-grade returnees and their teacher. The study was primarily a case study, focusing on Luiz Fernando, an eighteen-year-old sixth-grade returnee. For comparative purposes, the study also included data from the other students in his class. Luiz Fernando rated himself as an "average writer," who usually applied conscious strategies in his writing (i.e., planning, multiple drafts, and revision), and his teacher also rated him as "average", according to her criteria.¹

Instruments

Composition: The students in the class were asked to prepare a written dialogue between themselves and a friend in which they described what their job was like. The teacher had informed the students that the purpose of the composition was to practice writing direct discourse, with emphasis on mechanics.²

Teacher Verbal Protocol: The procedure consisted of having the teachers think aloud³ while interacting with each composition and

providing written feedback.⁴ These think-aloud protocols were tape-recorded.

Teacher Questionnaire: A questionnaire was designed to ask the teacher about the nature of her course, the purpose of the particular writing assignment, the categories of feedback offered (grammar, mechanics, vocabulary, organization, and content), and plans for follow-up.⁵

Student-Teacher Conferencing Protocol: An opportunity was provided for a taped interactive session in which the teacher would discuss some of her main comments and the student would have an opportunity to respond.

Student Verbal Protocol: A procedure was developed such that after the teacher handed back the composition, the student would be asked to react to the feedback—indicating his first impressions, his general understanding, and his attitudes. He would also be asked to provide comments of a more general nature concerning his experience in the course. These activities were intended to guide the student's self-observations.

Student Checklist: A checklist was designed to enable the case-study student to indicate his understanding of each of the teacher's comments and his intended plan of action with respect to any points which he did not understand. The categories for the Checklist were based on those obtained from a prior survey of the repertoire of strategies that students have for handling feedback (Cohen, 1987a). For each of the teacher's comments, the student was asked whether he understood the problem and whether he knew how to resolve it (on a scale of 5 to 1, "totally" to "not at all"). He was also to indicate which of the following strategies he would use if he did not understand the comment: request an additional explanation from the teacher, consult a dictionary, ask a peer, or look back at previous essays.

Student Questionnaire: A questionnaire was constructed to inquire as to the type of feedback (i.e., mechanics, grammar, vocabulary, organization, or content) the students in the class perceived themselves to be receiving and the type they would prefer to receive. Learners also indicated the strategies that they used for handling feedback: making a mental note, writing down points, identifying points in need of further explanation, requesting an explanation, consulting previous compositions, consulting a grammar

book, or rewriting the essay incorporating the teacher's comments. Finally, the questionnaire requested self-ratings of the respondents' writing ability. This instrument was not revised for the subjects in the study, and as it turned out, the students complained about several of the items—specifically, those involving a scale or frequency ratings of strategies.⁶

Data Collection Procedures

The learners wrote their compositions in class. The teacher then corrected the compositions and in the case of the case-study student, tape recorded her comments alone and at her own pace as she provided written feedback. Once the taping was completed, she filled out the Teacher Questionnaire. After the compositions were returned to the learners, the teacher conducted a ten minute tape-recorded conference with the case-study student in a separate room. Then, an interview was conducted with the student—involving both the student's self-observation (introspection and retrospection) and his interactive response to the Checklist relating to his teacher's comments. All students in the class were given the Student Questionnaire to fill out.

Results

1. The Focus of Teacher Feedback on Student Compositions

The teacher's stated aims for the writing course, based on her responses to the Teacher's Questionnaire, were to make the students think about language as something that is created by them as users and reflects their sociocultural context, to have the students become aware of the differences between oral and written expression, and to make the students familiar with the conventions of written language. To meet these aims, she indicated that she used the techniques of reading and discussing texts which led to thinking about language. She also called for individual and group rewriting, with peers exchanging papers and individual student-teacher conferencing. She considered the rewriting process an important means of highlighting language construction as a continuing process.

In correcting the essays, she reported dealing with all categories from mechanics to content. She said that she used symbols to indicate errors of spelling, punctuation, and diacritics; grammar (e.g., agreement); vocabulary; and paragraphing. She reported using words or short phrases to indicate problems in sentence organization, coherence, and expression of ideas. She indicated that she never specified a problem and then gave the answer straight out, but

frequently indicated the cause of a problem without giving the answer, and sometimes simply indicated the existence of a problem. She related that she always included a comment at the end of the essay in order to give the student a sense that there had been an interaction between the two of them.

She reported that when she returned papers, she asked students to pay attention to her comments, to discuss them with their peers, and to think about ways to resolve problems. When she noticed that a problem reoccurred in several essays, she would prepare a mock essay containing such problems and ask the students to revise it.

As indicated above, the teacher's aim for the specific essay under consideration was to have the student write about his work through written dialogue. Except for the opening sentence, the essay consisted exclusively of dialogue.

The teacher expressed some doubts about the usefulness of her feedback in that students would not necessarily carry out the followup exercises that she requested. Thus, it was difficult for her to tell whether they had benefited from her comments. She felt that her comments regarding mechanics and organization were generally the most useful for her students. She indicated a need for more time for individual conferencing in order to clarify her points adequately and to allow for effective negotiation of meaning. She also saw the need for students to do more writing out of class and to show their writing to interested readers.

An analysis of the Teacher's Protocol revealed that she read the essay twice, the first time focusing almost exclusively on punctuation. Near the end of the first reading, she encountered a grammatical problem and commented on the fact that the student might have been influenced by the written language in that he tried to use a pronominal form uncommon to oral language. Near the end of the composition she came to a section that she found confusing. She bracketed that section on the essay and wrote the word *confuso* 'confusing.' In the protocol, she said, "I will write here that the section is confusing. Afterwards, we will talk about it and resolve the problem." During the second reading, there were clear indications that the teacher was now reading more for content than for form. For example, she laughed at the remark of one of the interlocutors in the dialogue to the effect that starting a new job means starting at the bottom. She commented on the tape, "Not always!" She also laughed when one of the characters said that the hot lunch was the most attractive part of the job.

There was a case in the protocol where the teacher noticed a lack of cohesion in the essay but ultimately chose not to bring it to the student's attention with the remark, "Well, it is not really a problem." In another instance, she edited the language used in her feedback, changing *adoraria* (would love to) to *gostaria* (would like to) with a laugh. She probably felt that the first was too intimate or colloquial.

All in all, the teacher wrote 47 comments on Luiz Fernando's composition, 87% (41) of them dealing with mechanics — mostly punctuation, 11% (5) with grammar, and only one with organization and content (see Appendix).

The Student-Teacher Conferencing Protocol revealed that the conferencing took the form of teacher-initiated interactions where the teacher asked questions and the learner responded. The student ostensibly accepted all of the teacher comments, usually with just a short Portuguese form equivalent to "uh-huh." In one instance, however, the student expressed the view that his use of punctuation was correct, but then accepted the teacher's explanation to the contrary. In the conference, the student admitted that he had not read over his essay before handing it in, therefore allowing for careless errors. As he put it regarding one error, "Had I read it over, I would have given my attention to this point [i.e., a matter of cohesion]." In the conference the teacher expressed the view that Luiz Fernando's errors in mechanics were primarily a function of his not reading over his work, and went on to say, "Problems of mechanics always arise when you write, and I've only pointed them out on your essay, but they are not really a problem."

The difference between spoken and written language came up in the taped interaction with respect to a grammar point. The teacher noted, "This form may be used in spoken language but when you are writing, the verb requires a preposition." The student then articulated the insight he gained, namely that his utterance have both a relative pronoun and a preposition.

2. The Feedback That Students Reported Receiving From the Teacher, Attitudes Toward This Feedback, and Preferences

According to Luiz Fernando's perception, the teacher gave frequent attention to mechanics, vocabulary, and organization; and some attention to grammar and content. Almost all the other students in the class (27 out of 28) perceived "mechanics" as receiving frequent attention. About two-thirds of the students saw the other four categories as frequently commented upon. The bulk of the remaining

students felt that the teacher emphasized these categories some of the time.

Luiz Fernando indicated that he would like still more emphasis on mechanics and organization. The rest of the class tended to concur with him with respect to mechanics (57%) but only a few desired more focus on organization (14%). About 35% wanted more focus on grammar, vocabulary, and content respectively.⁷ Luiz Fernando's perception of the teacher's approach to signaling errors was identical to the one that the teacher reported using, i.e., frequently indicating the cause of the problem without giving the answer, sometimes simply indicating the existence of a problem, and rarely specifying a problem and giving the answer. With regard to the class as a whole, about two-thirds (64%) saw the teacher as frequently indicating the cause of the problem without giving the answer, similar to the perceptions of the teacher and the case-study student. However, almost all felt that the teacher frequently specified the problem and gave the answer (86%), and 75% rarely perceived the teacher as indicating the existence of a problem without specifying its nature—both sets of tallies in contrast to the teacher's and the case-study student's perceptions.

While Luiz Fernando along with the bulk of his class (79%) indicated that the teacher frequently noted if words or structures were adequate for the context and the teacher herself noted that she focused on "vocabulary adequate to the context (register)," an analysis of the sample composition on the part of the investigators indicated no attention on the teacher's part to vocabulary and only little focus on grammatical structures.

Two-thirds of the class reported seeing the teacher as "always" in the role of judge and 42% perceived her in the role of interested reader. About one-third always saw her in both roles. While Luiz Fernando reported always seeing her in the judge role, he did not respond to the item regarding the teacher's role as an interested reader.

When asked about his opinion with regard to teacher conferencing, Luiz Fernando said the following, "I think they're good because then we don't make mistakes again as we are more involved in the subject." As to the opinions of others in his class with regard to conferencing, they were quite favorable as well, generally just expressing support without going into detail, but occasionally giving reasons. The following were some of the students' comments regarding conferences:

— I think they are very important because they help me arrive at conclusions. Students interest and participation in the class are improved because of them.

— I think they are great because the teacher is very receptive and clarifies all my doubts.

— I think my teacher pays a lot of attention to the compositions and gives us a lot of attention [in the conferences].

3. Students' Handling of the Feedback Received

The Student Questionnaire first asked respondents to describe how they handled feedback without giving them categories for doing so. Thus, the responses were probably illustrative of strategies but not comprehensive. Luiz Fernando indicated that when he got a paper back, he would first look at the mistakes that he made, and try to find out how to correct those that he was uncertain about. Sixty-two percent of his classmates also indicated that they would correct the mistakes. After clarifying the questions in his mind, Luiz Fernando reported that he would rewrite the essay. Forty-five percent of his peers also reported that they would rewrite the essay, and a similar percent indicated that they would ask the teacher for explanations. Fourteen percent noted that they would reread the essay before doing anything else. Then there were certain behaviors reported just by one or two students:

— I complain about the grade.

— I look at the grade to see whether it was low or high.

— I try to find out whether what is indicated as wrong is really wrong.

— I try to make the corrections on my own.

In response to the list of strategies displayed in the questionnaire, Luiz Fernando indicated that he "frequently" made a mental note, identified the points for which he needed an explanation, asked for an explanation for the identified points, and rewrote the composition incorporating the comments of the teacher. He indicated that he "sometimes" looked at previous essays that he had written, and he "rarely or never" wrote down teacher comments by category or consulted a grammar book (see Table 1). In general, Luiz Fernando's response to the strategy checklist was similar to the largest concentration of classmates in all but two categories. In the categories of "making a mental note" and "referring to previous essays," he

reported doing these frequently, while peers favored the "sometimes" category for these strategies (Table 1).

In Luiz Fernando's retrospective protocol, he said that he did not actually have many doubts about the mistakes that he had made because most of them were punctuation errors. When asked what he got out of the interactive session that the teacher had with him after giving back the paper, he noted that it helped him correct the errors. He also came to the conclusion that he would now edit for mechanics before writing the final draft. When asked to assess the extent to which he understood of the teacher's 49 comments, he indicated that he understood 25 fully, 23 partially, and one not at all. He noted that he could correct 26 of the errors fully and 23 partially. When asked what he would do if he still had doubts about some of the comments, in two of the cases he said he would ask the teacher for an explanation, in three of the cases he would refer to previous essays, and in two other cases he would consult a grammar book.

Summary and Discussion

In this study, the teacher described herself as a practitioner of the process approach to writing—with an emphasis on rewriting in order to produce the appropriate form of language for the given task. Although she stated that she was concerned about giving feedback in all language areas and in the second reading of the essay she was observed to read for content, both the oral and written feedback that she gave were mostly on mechanics. The fact that the teacher simply ticked each punctuation error brings up the issue of quality of focus, not just quantity. To facilitate the student's learning of correct patterns of punctuation, it might have been more effective if she had grouped the numerous errors according to type and had presented the rules for dealing with each type. In other words, if a teacher is going to give extensive feedback in one area, it should have a maximum benefit. However, we would raise the issue as to whether this particular area was worthy of such emphasis.

The interactive conferencing session with its inevitable focus on mechanics was largely dominated by the teacher with the learner doing little more than concurring with the points that she made. While the teacher communicated to the student in their conference that mechanics was not a real problem in his writing, her numerous comments about mechanics would certainly have transmitted to Luiz Fernando that this category was of major concern to her. On the other hand, there was little teacher input with regard to the student's use of

style and register in order to capture oral dialogue in writing. Although there emerged a firm agreement between the teacher and the student that conferencing was beneficial in the writing process, it appears that this vehicle was not fully exploited.

Whereas the teacher reported all categories in her comments and Luiz Fernando perceived the main focus to be at least on three of them (mechanics, vocabulary, and organization), the composition displayed an almost exclusive emphasis on mechanics. When asked what he wanted emphasized even more in the feedback, Luiz Fernando indicated "mechanics" and "organization." This response on his part raises the issue that there may be a vicious circle operating in the feedback process. In this case, the teacher's emphasis on mechanics may have transmitted to the learner the value that it was, in fact, mechanics which needed more emphasis. It has been pointed out, for example, that the student of writing usually wishes to please the teacher and so may spend a certain amount of time trying to write according to a model perceived as important or valued (Zellermayer, 1988). The likelihood that Luiz Fernando wanted to please the teacher is reinforced by his indicating that he saw her exclusively as a judge.

The picture that Luiz Fernando painted of himself was of someone who used the process approach to writing: looking for mistakes, conferencing with the teacher and with peers, and rewriting. And yet the emphasis on mechanics might belie the spirit of the process approach which would have as its initial and perhaps overriding emphasis the development of creative skills in writing. The actual activities that Luiz Fernando indulged in would appear to reflect more the traditional activities in composition as described in the literature (e.g., Manzano and Arthur, 1977).

The strategies for dealing with feedback that appeared most prominent in the students' responses were "looking at the mistakes and trying to find out how to correct them" and "asking the teacher for an explanation." Luiz Fernando was found to be representative of his group—both when left to describe his strategies on an open-ended basis and when given a list of strategies to refer to. In his retrospective protocol, Luiz Fernando reported that he was generally clear about the nature of his mistakes—mostly punctuation—and indicated that the conferencing with the teacher helped him see how to correct them. Yet when asked to assess his understanding and ability to deal with each of his errors in turn, he indicated that he only partially understood half of them. Without receiving from his teacher some grouping of his punctuation errors by type along with applicable rules, Luiz Fernando would be likely to repeat these same errors in future essays.⁸

The way that the students in the class reported handling feedback seems to suggest that they engaged in partial correction of certain surface errors in a perfunctory way, as opposed to dealing with more substantial issues of revision in a more rigorous fashion. What this suggests is that the learner's focus became limited rather than expanded in the true sense of the process approach whereby a revision may involve abandoning the current text altogether or modifying it in substantial ways.

Luiz Fernando's primary conclusion—he needed to do a more careful edit for punctuation before handing in a paper—simply underscores the problem of the vicious circle mentioned above. The skewed nature of the teacher's comments transmitted the message to the learner that if he put more emphasis on grammar and mechanics, it would somehow make him a better writer.

With regard to further research, more work needs to be done in the area of teachers' implicit values since these may influence the nature of the feedback more than any explicit statements that teachers may make about their priorities.

Table 1
Student Strategies for Handling Feedback

	LUIZ FERNANDO			CLASS (N=29)		
	F	S	R	F	S	R
1. Making a mental note	x	-	-	8	22	2
2. Writing down points by type	-	-	x	5	7	18
3. Identifying points to be explained	x	-	-	20	9	1
4. Asking for teacher explanation	x	-	-	4	6	1
5. Referring back to previous compositions	-	x	-	8	7	16
6. Consulting a grammar book	-	-	x	2	8	20
7. Rewriting						
a. only incorporating teacher's comments	x	-	-	12	9	7
b. revising and expanding	-	-	-	13	8	5
8. Not doing anything	-	-	-	2	2	21

Key: F = frequently, S = sometimes, R = rarely or never.

End Notes

1. The ratings were obtained from the Student and Teacher Questionnaires respectively, as described below. His teacher, who also participated in the study, was working on a master's degree in applied linguistics and had seven years of experience in teaching Portuguese as a mother tongue.
2. In that program, students wrote dialogues in 5th and 6th grades, narratives in 7th grade, and expository text in 8th grade.
3. "Think-aloud" data reflect stream-of-consciousness disclosure of thought processes while the information is being attended to. Such data are basically unedited and unanalyzed (Cohen, 1987b).
4. For the purposes of this paper, each individual instance of teacher feedback will be referred to as a "comment," regardless of whether it constitutes a symbol, word, phrase, or whatever.
5. The questionnaire included a query about follow-up work because revision is atypical in the Brazilian context. Students generally add words above the text that they have already produced. Rewriting is viewed as artificial—an activity without any genuine purpose.
6. Copies of the instruments are available from the authors.
7. This item allowed for double counting.
8. Of course, the receipt of systematic teacher feedback would not, in and of itself, assure that those punctuation problems would disappear. Students need to incorporate them into their language behavior.

References Cited

- Buttruff, D.R. and Sommers, N.I. 1980. Placing revision in a reinvented rhetorical tradition. In A. Freedman and I. Pringle (Eds.), *Reinventing the rhetorical tradition*. Conway, Arkansas: L & S Books and Canadian Council of Teachers of English, 99-104.
- Canale, M. 1982. Evaluating the coherence of student writing in L1 and L2. Toronto: Centre for Franco-Ontarian Studies, Ontario Institute for Studies in Education.
- Cavalcanti, M.C. 1983. The pragmatics of FL reader-text interaction: key lexical items as source of potential reading problem. Unpublished doctoral dissertation, University of Lancaster.
- Cohen, A.D. 1987a. Student processing of feedback on their compositions. In A.L. Wenden and J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall International, 57-69.
- Cohen, A.D. 1987b. Using verbal reports in research on language learning. In C. Faerch & G. Kasper (Eds.), *Introspection in second language research*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 82-95.
- Cohen, A.D. and Robbins, M. 1976. Toward assessing interlanguage performance: The relationship between selected errors, learners' characteristic, and learners' explanations. *Language Learning*, 26 (1). 45-66.
- Faigley, L. and Witte, S. 1981. Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32. 400-414.

- Fitzgerald, J. 1987. Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57 (4), 481-506.
- Freedman, S.W. 1987. *Response to student writing*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Graves, D.H. 1983. *Writing: teachers and children at work*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Hayes, J.R., Flower, L., Schriver, K., Stratman, J., and Carey, L. *Cognitive process in revision*. Pittsburgh, PA: Communications Design Center, Carnegie Mellon University. Technical Report No. 12. ERIC ED 267 396.
- Hillocks, G., Jr. 1986. *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, IL: ERIC Clearing house on Reading and Communication Skills.
- Marzano, R.J. and Arthur, S. 1977. Teacher comments on student essays: It doesn't matter what you say. University of Colorado at Denver. ERIC ED 147 864.
- Pringle, I. and Freedman, A. 1985. *A comparative study of writing abilities in two modes at the grade 5, 9, and 12 levels*. Publication Centre, 880 Bay Street, Toronto, Ontario, Canada M7A 1N6.
- Sommers, N. 1982. Revision strategies of student writers and experienced adult writers. ERIC ED 220 839.
- Sperling, M. and Freedman, S.W. 1987. A good girl writes like a good girl: Written response to student writing. *Written Communication*, 4 (4), 343-369.
- Semke, H.D. 1984. Effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, (3), 195-202.
- Zellermayer, M. Teachers' feedback to students' writing: a review of recent research and an agenda for the future. Ramat-Aviv, Israel: School of Education, Tel Aviv University.
- Ziv, N.D. 1984. The effect of teacher comments on the writing of four college freshman. In R. Beach & L.S. Bridwell (Eds.), *New directions in composition research*. New York: Guilford, 362-380.

Appendix

Luiz Fernando's Composition, with Teacher Corrections

O Trabalho

- Num certo dia, quando eu estava esperando o ônibus para ir embora, encontrei um amigo que trabalhei há uns 2 anos atrás.
- Oi Paulo, tudo bem? O que você está fazendo por aqui?
- Estou indo buscar a minha esposa no seu serviço. E você Renato, como está a sua vida?
- Como sempre trabalhando muito.
- Você ainda está trabalhando naquela firma em que trabalhamos juntos?
- Que nada, estou em outra empresa agora.
- E aonde você está trabalhando agora?
- Agora estou na White Martins.

- Que bom! esta firma é muito boa, o que você está fazendo lá hem?
- Bom, na momento estou fazendo de tudo; você sabe, temos que começar lá de baixo né.
- Mas você continua trabalhando em escritório?
- Sim, no momento estou mexendo com arquivo notas fiscais eu é quem estou fazendo compras de materiais para escritório, enfim faço de tudo um pouco. Mas o que eu mais gosto é quando chega a hora de almoçar, a comida de lá é muita boa, chego até a repetir.
- E Renata, você nunca muda hem acho que você vai trabalhar só por causa do almoço né ha, ha.
- Temos que aproveitar enquanto puder.
- Mas está indo tudo bem?
- Dá para levar o serviço numa boa, mas sempre pinta os problemas.
- Mas o que aconteceu?
- Esses dias sumiram umas listagens, e como sou responsável pelo arquivo, tive que abrir caixa por caixa e não encontrei-as. Mas de tanto meu chefe pegar no meu pé é que me lembrei que quando arrumei aquelas caixas mandei algumas para outra filial.
- E aí, achou as listagens?
- Sim, graças a Deus eu achei.
- Bom Renata, infelizmente eu tenho que ir embora falou, outro dia a gente se fala tá.
- Paulo, se precisar ligar para mim, você já tem o meu telefone.
- Obrigado hem, até mais.

An Unedited English Translation of the Composition:

Work

- One day, while I was waiting for the bus in order to leave, I met a friend that I worked (with) two years before.
- Oh Paulo, how are you doing? What are you doing here?
- I am going to get my wife who does cleaning. And you Renato, how is your life going?
- As always working hard.
- Are you still working in that firm in which we worked together?
- Not by any means, I am with another company now.
- And where are you working now?
- I am now with White Martins.

— That's great! this company is very good, what are you doing there huh?

— Well, for the moment I am doing a little of everything; you know, we have to start at the bottom don't we?

— But you continue to do office work?

— Yes, at the moment I am responsible for files fiscal notes I am the one who is purchasing materials for the office, in the end I do a little of everything. But what I enjoy the most is when the lunch hour comes the food there is very good, I even go back for seconds.

— And Renata, you don't change huh I think you'll only work in order to have a good lunch, right? ha, ha.

— We need to take profit when we can.

— But is everything going OK?

— It am able to do good work, but problems always arise.

— But what happened?

— A few days ago some lists disappeared, and as I am responsible for the files, I had to open every box one by one and I didn't find them. But since my boss kept bugging me, I finally remembered that when I arranged those boxes I sent some of them to another office.

— And so you found the lists?

— Yes, Thank God I found them.

— Good Renata, unfortunately I have to go OK some other day we'll talk OK.

— Paulo, if you need to call me, you now have my telephone.

— Thanks huh, see you later.

WHY WRITING CENTERS MATTER

Irene Lurkis Clark

University of Southern California

Over the past twenty-five years, most post-secondary institutions in the United States have established facilities known as writing centers, although sometimes they are called writing "labs," or writing "rooms." One writing center may be enclosed in a large glass building nestled in a redwood forest, where students and tutors confer with one another in spacious, well-lit study spaces. Another may be housed in a converted, under-sized classroom, furnished with only a battered table and a shabby sofa. Whatever their physical characteristics, writing centers are now recognized as playing a vital role in the teaching of writing, one that is as pedagogically significant as that of the composition classroom. The following scenarios embody what I perceive as the essence of the writing center approach and provide a graphic representation of "why writing centers matter."

Scenario #1

You are a novice skier, and suddenly you find yourself riding a chairlift, heading inexorably up a steep snowy slope. All alone, close to panicking, you feel the chair climb higher and higher. Suddenly, the top of the slope is upon you, and you slide off, as best you can, fear in your throat, tumbling about until you gain your balance. Upright once again, you attempt to get down the hill as best you can, stumbling over your skis, losing control, standing for hours paralyzed by fear. When you finally do get to the bottom of the slope, you are cold, frightened, and bruised. You have only a vague idea of how you managed to get down and are absolutely terrified of trying again.

- MOVIE USA. *Viaje na sua criatividade*. Rio de Janeiro/São Paulo, 1989. p.21.
- NARO, Anthony J. The social and structural dimensions of a syntactic change. *Language*. ISA, 57(1):63-98, 1981.
- PESO CERTO ATLAS. *Certificado de Peso*, 26 mai. 1990.
- PONTE, Vanessa Maria Lôbo. *A concordância nominal de uma comunidade de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado, PUC, Rio Grande do Sul, 1979. 215p. mimeo.
- PONTO DE VISTA. *Carnet de pagamentos* 12. Rio de Janeiro, mai. 1990.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique de. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 23. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1983. 506p.
- SARAIVA, Maria Elizabeth Fonseca & BITTENCOURT, Vanda de Oliveira. A concordância verbal em estruturas com SN complexo no português: um caso de interferência de fatores metonímicos e metafóricos. In: PONTES, Eunice (org.) *A metáfora*. Campinas, Unicamp, 1990. p. 91-114.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira. *A regra de concordância de número no sintagma nominal em português*. Dissertação de Mestrado, PUC, Rio de Janeiro, 1978. 158p. mimeo.
- _____. *Reanálise da concordância nominal em português*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro, FL/UFRJ, 1988. Em dois volumes, com 554p. mimeo
- _____. A concordância de número nos predicativos e nos participios passivos: mais um caso de paralelismo formal. In: Seminário de Linguística do GEL, XXXVI, São Paulo, 1989. *Anais ...* São Paulo, USP. A sair.
- _____. A concordância de número nos predicativos e nos participios passivos. Texto enviado para publicação na revista Estudos de variação em Português, organizado por Leda Bisol, Rio Grande do Sul. 1990. A sair.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira & NARO, Anthony Julius. Duas dimensões do paralelismo verbal no português popular do Brasil. *Delta*. São Paulo, 1990. A sair.
- UFRJ/CLA. Ata da Reunião do Conselho de Coordenação do Centro de Letras e Artes. Rio de Janeiro, 4 abr. 1989.
- UFRJ/NCE - Área de apoio acadêmico. Proposta de normas gerais de funcionamento da Comissão de Usuários Acadêmicos do NCE. Rio de Janeiro, s/d. 22 ago. 1990. p. 8.
- UFRJ/NCE - Divisão de Assistência ao Usuário. Conceitos e normas que regem o uso das facilidades computacionais do NCE/UFRJ. Rio de Janeiro, s/d.
- UFRJ/REITORIA. A comunidade universitária da UFRJ, out. 1989.
- UFRJ/SR-3 - Departamento de Acompanhamento Gerencial/SAG. MEMO: 043/90. Rio de Janeiro, UFRJ. Rio de Janeiro, fev. 1990.
- UFRJ/SR-4 - Circular do Sub-Reitor. Rio de Janeiro, fev. 1991.
- UFRJ/SR-3 - Departamento de Acompanhamento Gerencial/SAG. MEMO: 043/90. Rio de Janeiro, UFRJ. Rio de Janeiro, fev. 1990.

A crise da leitura e a formação de professores: uma questão de ponto de vista com base no continuum do letramento

Marilda C. Cavalcanti
UNICAMP

Crise da leitura? A meu ver essa crise é maior. Já em 1981 Graff apontava nessa direção em uma discussão sobre os problemas de letramento e analfabetismo quando apresentava esses problemas como reflexos de outras crises — econômica, política, cultural.

A leitura, sem dúvida, sofre como consequência dessa crise geral. Um caminho para essa reflexão seria relativo à leitura de clássicos da literatura vs. *bestsellers* comerciais. Como se vai, porém, pensar em ler quando tudo vai mal? Pode-se talvez pensar em ler como uma espécie de fuga. E essa leitura como fuga pode se dar através de livros e revistas que tenham uma organização e uma trama previsíveis: não convidam à reflexão, mas convidam a uma leitura rápida, devoradora. A leitura que exige do leitor devotamento, entrega e reflexão exige também que ele esteja bem consigo mesmo, descansado, sem a preocupação básica de sobrevivência. E isto é possível em uma época de crise geral como esta?

Mas esse tipo de leitura principalmente quando se fala em crise, não tem a ver com "prestígio e estratégia" como aponta Erickson (1984:525)?

Este prestígio é parcialmente devido ao poder estratégico proveniente de domínio de um sistema de comunicação. Este prestígio é derivado também de valores de estética e virtude moral que mascaram a questão do poder.

Tal prestígio e poder envolveriam o "letrado" em uma aura, marca de *status* social e cultural. Minha colocação inicial dicotômica em relação a tipos de leitura é passível, portanto, à crítica como preconceituosa. Afinal estou sugerindo que só se pode falar em crise se pensarmos na leitura de clássicos, "marca de *status* social e cultural" do "letrado".

Não é possível, porém, aceitar-se a dicotomia simplista letrado/não letrado. Propõe Tannen (1982) um *continuum* de letramento em que ser ou não ser letrado não é a questão. A questão é o que este *continuum* inclui e que pontos de vista são seguidos, uma vez que para uns, segundo Szwed (op. cit.), saber regras de ortografia continua sendo fundamental, é para outros a escolha de textos de leitura é que é fundamental, isto é, se os clássicos vs. *bestsellers*, se os jornais de maior prestígio vs os jornais da imprensa marrom. O próprio tema desta coletânea seria, então, decorrência da visão de uma parcela letrada que está vendo seu letramento como mais próximo do pólo positivo do *continuum*.

Para Szwed (1981:15), é difícil definir o que seja ler e escrever dentro da perspectiva do letramento. Para dar um exemplo simples: "o que a escola possa talvez aceitar como leitura pode não levar em consideração o que os alunos lêem em vários contextos que não o da sala de aula. "Um garoto muitas vezes rotulado de incapaz de ler um determinado texto imposto pela escola pode ser extremamente eficiente na leitura de livros, digamos sobre informática ou sobre esportes; ou de revistas em quadrinhos, por exemplo. Em resumo, de acordo com o autor, "as definições de leitura e escrita devem necessariamente incluir o *contexto social* e a *função* da leitura ou da escrita bem como o leitor ou escritor e o texto em questão". Seria perigoso também pressupor que a mídia seja repon-sável pela redução de uso de qualquer outro meio, no caso o livro ou a revista. Afinal, lê-se não só o texto escrito, mas também o texto oral (do rádio, por exemplo), e a imagem (da televisão, por exemplo).

Neste ensaio, que é uma reflexão exploratória, vou tomar um caminho diferente daquele aventado no início deste texto uma vez que examinarei o objeto de estudo na ótica da Linguística Aplicada. Vou refletir sobre a crise da leitura enfocando especificamente uma parte do *continuum* de letramento que se refere aos professores de seguida a quarta séries do 1º grau e sua relação com a leitura e produção de textos. A base de minha reflexão vem a ser alguns cursos¹ sobre leitura e produção ministrados a professores da rede estadual de ensino de São Paulo. Justifico o foco nos professores (suas visões e expectativas) pelo fato de considerar o papel do professor como importante e fundamental na educação em geral e principalmente nos primeiros anos do primeiro grau.

Os dados aqui apresentados foram coletados através da avaliação escrita do curso, do material didático elaborado e analisado pelos professores, e de anotações de campo. As anotações contêm informações sobre a reação dos professores à leitura e à escrita e à possível reação de seus alunos às atividades propostas. Os dados retratam o que o professor (na avaliação do curso e na análise do material didático) diz acreditar e o que ele faz (em termos de elaboração de material didático).

O curso intitulado "Produção de Material Didático" certamente levantaria a expectativa de trabalho à base de pincel atômico e cartolina. Foi o que aconteceu. No entanto nossa proposta era de partir da prática para a reflexão, ou seja, examinar material didático, principalmente o livro didático de maior uso na rede, para desnaturalizar (questionar o status de "natural" — vide Fairclough, 1985) convenções e concepções, e da reflexão de volta para a prática, isto é, para a produção de material. A avaliação, por parte dos professores, foi positiva² apesar da frustração inicial que sentiram como se pode depreender das ilustrações abaixo:

"Produção de material didático" a princípio me pareceu "elaboração" de material didático. Essa expectativa foi frustrada e mais tarde, no decorrer do curso, compensada. (P1)

Eu estava esperando que este (curso) fosse simplesmente caracterizado em confeccionar material didático, o que certamente não seja tão válido para nós. (P2)

... pois tudo apresentado veio reformular o conceito até certo ponto restrito do que venha a ser produção de material didático e que não é só fato de confeccioná-lo... (P3)

O curso foi muito bom, embora minha expectativa fosse "confeccionar" material didático. (P4)

Os professores, neste curso, cansados (o mês era julho), estavam à procura de um curso de atualização, que contaria ponto em promoção futura, que não exigisse muita reflexão, segundo me confidenciaram no final do período de uma semana intensiva de trabalhos. "Confeccionar" material didático levantou então a expectativa de um curso prático e quem sabe até relaxante. Observe-se que essa leitura do título dos cursos pelos professores sugere a idéia de que não importa o que está por trás do material didático (ou seja, que concepção de linguagem, ensino e aprendizagem), o que importa é o próprio material didático pelo que ele apresenta de novidade, de receita pronta. P3 (Professor 3) acima explicita esta questão em sua afirmação quando focaliza a reformulação do conceito de produção de material didático. Ou seja, o professor, como o aluno, está inserido em um contexto de receber tudo pronto para utilização imediata, no caso, o material didático para ser levado como novidade para a sala de aula em seguida ao curso de atualização, novidade esta que se acabaria com a utilização desse material.

A frustração inicial dos professores foi ampliada pelo fato do curso ter uma apostila e dos trabalhos cotidianos serem baseados em análise e reflexão:

Nossa frustração, do início do curso, quando vimos o tamanho da apostila, foi compensado pela janela que se abria pela nova visão e modificação de pontos de vista enraizados por tantos anos de uma mesma prática. (P5)

No início (...) não era o curso que eu esperava. Sinceramente estava achando um tanto cansativo por depender de muita leitura... (P7)

Nos dois exemplos acima, a leitura aparece como uma carga que se possível pode ser evitada. É importante observar que a apostila continha amostras de material didático para análise e material impresso diversificado para ser utilizado na elaboração de material didático suplementar. Quanto à carga de leitura referida na última citação acima, essa leitura dizia respeito ao texto não corrido da apostila que servia de base para reflexão relativa aos princípios teóricos/concepções embutidos nas atividades do livro didático, ao material impresso para ser analisado e transformado em material didático pelos próprios professores. Não havia, durante o curso, proposadamente³, leitura de textos sobre ensino/aprendizagem de

língua materna. Havia, porém, a leitura do oral apresentado pelo professor em sala de aula e a leitura do cotidiano através do material impresso coletado para a apostila.

Durante o curso, os professores foram solicitados a analisar e depois produzir material didático. No estágio de análise (crítica ao outro), houve um avanço maior do que no estágio de produção. As discussões em sala de aula apontavam para um questionamento da própria prática quando se discutia, por exemplo, os objetivos de uma atividade. No entanto, no estágio de produção de material didático houve uma volta à prática anterior onde cada um, em leitura, focalizava não o texto, mas o tema. Trabalhavam bem a motivação sobre o tema em seu aspecto global mas não para o aspecto focalizado no texto. Partiam daí para algum tipo de exploração de mensagem moral. Entrava aí a questão de não aceitarem que um texto pudesse ter várias leituras. Uma única leitura, com uma moral, implicaria, mesmo que não explicitamente, a segurança da autoridade em sala de aula, do poder proveniente do saber (vide Moraes, 1990). Em uma atividade proposta por um dos professores a partir de um texto, temos a seguinte colocação:

Eu leria o texto para as crianças e pediria que elas também o lessem, depois mostraria a elas como é importante a ordem e a economia na vida de todos... (P10)

P10 explicita mais uma vez o foco em sua leitura no objetivo proposto para o trabalho com o texto:

Mostrar às crianças a importância da ordem, da economia e da responsabilidade que cada um deve ter dentro da sociedade em que vive.

É interessante notar que P11 quando analisa o material produzido pelo colega (P10), no entanto, aponta problemas que ele próprio não conseguiu ver em material de sua elaboração:

Eu acho que essa aula é só expositiva (...) Não dá abertura para o aluno opinar, comparar e interpretar.

P11, no material que produz, além de trabalhar detalhadamente o tema, amplia o foco para o vocabulário desconhecido. Em outras palavras, o material que produzem é calcado no livro didático que eles próprios haviam questionado.

A reflexão sobre concepções de linguagem, ensino e aprendizagem e suas implicações na atuação em sala de aula é demorada e certamente mais do que as trinta horas de duração do curso. Haveria

também necessidade de apoio ao trabalho do professor a partir do curso, como apontei em meu relatório pós-curso e como os professores apontaram em sua avaliação do curso (isto é, indicam sua insegurança e sugerem outros cursos mais longos). As representações não se desfazem de uma hora para outra e a construção sobre as idéias discutidas passam pelo filtro do conhecimento e da experiência prévia. As reações dos professores, colocados na posição de alunos e de professores durante o curso, nas avaliações retratam as questões analisadas:

Será uma modificação gradativa (na atuação) porque ainda não estou totalmente segura. (P11)

(...) espero que curso dessa natureza sejam realizados sempre e não esporadicamente. (P9)

...este curso levou-me a refletir sobre a minha atuação frente à classe quando eu tinha a impressão de atender a necessidade dos alunos dando tudo (quase tudo) pronto a eles, tolhendo muitas vezes sua criatividade, sua liberdade de agir e pensar por eles próprios... (P4)

A minha prática (de leitura e de seleção de material com potencial didático) será alterada não só na escola, como também nos momentos em que for ler o jornal, as revistas, os rótulos de certos produtos, etc. (P8)

Observe-se acima a questão da leitura do professor (relativa ao jornal que é um luxo que eles não podem ter a considerar o salário que têm) rápida, sem envolvimento reflexivo talvez decorrente de sua formação e que ele vem replicando na formação de seus alunos dando tudo pronto. Essas são questões que deveriam ser parte da formação do professor, e como tal é no mínimo estranho que só a partir de um curso de atualização, o professor veja a importância da reflexão como parte de sua prática diária:

Refletir é uma coisa que todos os profissionais deveriam fazer sempre. (P10)

A impressão que se tem é que de repente se nota que o professor é afinal um profissional, apesar do descaso que tem havido para com a classe em todos os níveis.

Conclusão

Retomando a questão, a crise é maior e muito mais complexa. Seus reflexos na leitura e na escrita dependem da visão e da

expectativa de cada um. Sem dúvida que isto não significa cruzar os braços. No caso específico aqui discutido, o foco estando na figura de professores das primeiras séries do primeiro grau em curso de atualização, sugerimos que a questão que se coloca é a da própria formação dos professores, ou seja, os cursos de magistério e licenciatura. Em outras palavras, a relação do aluno-professor com a leitura e produção de textos, relação essa que inclui um posicionamento claro do profissional quanto às concepções de linguagem, ensino e aprendizagem não deveria ser básica na formação de um profissional da educação? De onde vem afinal as representações distorcidas sobre essas questões? Os problemas que levanto neste estudo exploratório mereceriam ser pesquisados para que se pudesse derivar implicações e subsídios para a reformulação dos currículos dos cursos de formação. Na verdade, seria muito importante analisar os cursos de magistério (e licenciatura) e daí propor reformulações para que os futuros professores tivessem contato com uma reflexão sobre a prática e com pesquisa inclusive durante os anos iniciais de sua formação (vide Cavalcanti e Moita Lopes, no prelo).

Os problemas aqui apontados são decorrentes da crise maior, apontada na introdução, onde se insere a chamada crise da leitura. Na verdade, minha intenção foi chamar a atenção para o fato de que a crise da leitura se revela de maneira muito clara não só no fato de que as pessoas não lêem, mas no fato de que os professores que são responsáveis pelos leitores de amanhã reagirem negativamente à leitura. A crise então seria decorrente de uma rotinização em condições de trabalho no mínimo questionáveis. Hoje com o crescente descaso pela educação no país e com o empobrecimento da classe dos professores, o professor de 1º e 2º graus não tem mais o *status* de sujeito letrado que tinha no passado.

Enfim a crise é mais complexa do que parece à primeira vista e como tal tem reflexos na leitura.

NOTAS

¹ O curso foi organizado por A. B. Kleiman, S. B. Terzi e M. C. Cavalcanti (UNICAMP) e ministrado, individualmente ou não, pelas organizadoras em várias cidades do Estado de São Paulo. As evidências que apresento neste texto são provenientes dos cursos que ministrei.

² O termo *positivo* está sendo aqui utilizado com referência às expectativas dos professores. Evidentemente que em um curso de 30 horas se esperaria apenas um início de reflexão sobre as questões tratadas. Tanto é que as atividades propostas pelos professores durante o curso, em sua grande maioria, seguiram uma visão de ensino muito tradicional, apesar de eles próprios estarem criticando essa visão nas amostras extraídas de livro didático. O que surpreende é constatar, através das afirmações dos participantes, que o espaço para reflexão não é parte de cursos de formação de professores.

³ Não esperávamos receptividade para leitura desse tipo de texto. Acreditávamos que após um trabalho do tipo que realizamos os professores buscariam esses textos. Foi realmente o que aconteceu no final do curso com uma parte dos professores que solicitaram a indicação de bibliografia.

BIBLIOGRAFIA

CAVALCANTI, M. C. *Metodologia de Pesquisa em Linguística Aplicada*. Conferência apresentada no I INPLA. PUC/SP., 08-09/11/90.

_____. & MOITA LOPES, L. P. *Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas*. A sair em *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 17.

CARZDEN, C. *Classroom Discourse*. Heinemann, 1988.

ERICKSON, F. *School literacy, reasoning and civility: an anthropologist's perspective*. *Review of Educational Research*, 54/4, 1984: 525-546.

FAIRCLOUGH, N. *Critical and descriptive*. Goals in discourse analysis. *Journal of Pragmatics*, 1985: 739-763.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. SP: Martins Fontes, 1987.

GRAFF, H. J. *Introduction* in H.J. Graff (org.) *Literacy and social development in the west: a reader*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

_____. *The Labyrinths of Literacy. Reflections on Literacy Past and Present*. Londres: The Falmer Press, 1987.

KLEIMAN, A. B. *Letramento e Escolarização*. Projeto de pesquisa. Inédito, 1990.

_____, CAVALCANTI, M. C. & BORTONI, S. M. *Considerações sobre o ensino crítico de língua materna*. A sair em *Anais da IX ALFAL*, UNICAMP (agosto 1990).

MORAES, M. G. D. V. *O saber e o poder do Professor de Línguas: Algumas Implicações para uma Formação Crítica*. Dissertação de Mestrado inédita. UNICAMP, 1990.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge, 1984.

SZWED, J. F. *The ethnography of literacy* in M. F. Whiteman (org.). **Writing: the Nature, Development and Teaching of Written Communication**. N. J.: Lawrence Erlbaum, 1981.

TANNEN, D. *Implications of the oral/literate continuum for cross-cultural communication* in J. E. Alatis (org.) **GURT**. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1982: 326-347.

**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO**

Reitor

Nelson Maculan Filho

Decana do CLA

Maria da Penha Johanssen

FACULDADE DE LETRAS

Diretor

José Carlos de Azeredo

Diretor Adjunto de Cultura e Extensão

Antonio Carlos Secchin

EDIÇÃO

Serviço de Publicações

Projeto Gráfico

Ione Nascimento

Produção Gráfica

Antonio Carlos Galletti

Capa

Ione Nascimento

Apoio

Fundação Universitária José Bonifácio

R E V I S T A L E T R A
RIO DE JANEIRO - OUTUBRO 1993 - NÚMERO 4

A CRISE DA LEITURA

Faculdade de Letras/UFRJ
1993

Lucy Seki
(Org.)

LINGÜÍSTICA INDÍGENA
E EDUCAÇÃO
NA AMÉRICA LATINA

EDITORA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
UNICAMP

Reitor: Carlos Vogt

Coordenador Geral da Universidade: José Martins Filho
Conselho Editorial: Aécio Pereira Chagas, Alfredo
Miguel Ozorio de Almeida, Antonio Carlos Bannwart,
César Francisco Ciacco (*Presidente*), Eduardo Guimarães,
Hermógenes de Freitas Leitão Filho, Jayme Antunes
Maciel Júnior, Luiz Cesar Marques Filho, Geraldo Severo
de Souza Ávila

Diretor Executivo: Eduardo Guimarães



INTERAÇÃO TRANSCULTURAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ÍNDIO¹

*Marilda do Couto Cavalcanti
Tereza M. Maher*

É cada vez maior o número de nações indígenas que reivindica o direito a uma educação própria, capaz de, por um lado, ajudá-las a encontrar soluções para os problemas advindos do contato com a sociedade nacional e de, por outro, lhes assegurar e fortalecer a identidade étnica. Este anseio se apresenta sobretudo como uma alternativa aos dois modelos predominantes na história da educação indígena no Brasil (UNI, 1985), ou seja, os *programas de submersão total* e os *programas de transição*. Ambos os modelos objetivam, em última instância, a assimilação do índio, variando apenas nos procedimentos utilizados.

Nos programas de submersão total, a criança indígena é retirada de seu meio natural e submetida a uma educação monolíngüe em Português dentro dos moldes curriculares das escolas oficiais. A destituição do referencial lingüístico e cultural tem consequências nefastas. Promove-se o bilingüismo subtrativo, quando não o semilingüismo (vide Skutnabb-Kangas, 1975), ou seja, a perda da L1, ou a proficiência não satisfatória na L1 e na L2. A alienação cultural é quase inevitável. Várias das escolas fundadas no país pelas Missões Católicas tipificam este modelo.

Mais sutis, embora não necessariamente menos danosas, são as consequências dos programas de transição que caracterizam principalmente a ação educacional do SIL (Summer Institute of Linguistics) e das escolas da Funai. Ambas as entidades advogam a prática da educação bilíngüe uma vez que incluem a língua indígena em seus programas. Entretanto, o papel que ela assume é de subordinação. Utilizada como língua de instrução (oral e escrita) nos primeiros anos escolares, sua principal função é apenas de facilitar a aquisição do Português, este sendo o objetivo primeiro a ser alcançado. À medida que a profi-

ciência na língua dominante vai-se desenvolvendo, há um paulatino deslocamento da língua materna em termos funcionais, até que ocorra a substituição desta por aquela, principalmente nos domínios mais importantes do âmbito escolar. Sabemos, no entanto, que o não-desenvolvimento pleno da L1 impede o próprio desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias para um bom rendimento escolar num currículo de ensino em L2 (Cummins, 1984). Além disto, este tipo de programa teria implicações políticas e ideológicas bastante questionáveis, pois alegando ser um ensino bilíngüe com

toda a aparência de respeito à língua e à cultura, conseguiria uma passagem muito mais integral dos índios ao mundo dos não-índios uma vez que todos os valores seriam agora traduzidos na língua nativa e assim embutidos em suas mentes, pois estariam expressos nos próprios termos e modos de concepção indígena (UNI, *op. cit.*:4).

A alternativa que se contrapõe a estes dois modelos educacionais é aquela na qual a escola tem por meta incentivar a preservação lingüística e a emancipação cultural dos povos indígenas, assim como criar condições para a aquisição do Português e de outros conhecimentos da cultura dominante necessários após o contato. Além das consequências políticas desejáveis que este tipo de educação oferece, os efeitos para o desempenho escolar decorrentes da promoção de um bilingüismo aditivo, equilibrado, e do respeito à cultura minoritária são altamente positivos.²

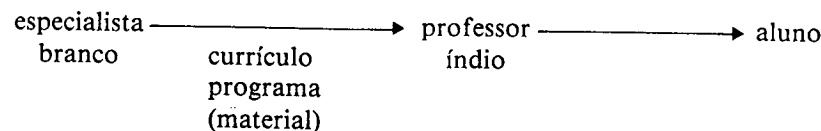
Um dos fatores que bloqueiam, no entanto, a criação de escolas indígenas efetivamente bilíngües e biculturais é a escassez de educadores índios capacitados para conduzir este tipo de processo educacional. Daí a necessidade de investimento na pesquisa e na criação de programas de formação de professores índios.

O objetivo deste artigo é contrapor as reflexões resultantes de pesquisa desenvolvida no Canadá ao contexto específico da pesquisa-ação que desenvolvemos. Nessa contraposição, apresentamos o redirecionamento do nosso trabalho focalizando a interação transcultural índio/não-índio em contexto pedagógico. Os dados para este estudo foram coletados através de notas de campo, diários e gravações em áudio durante o trabalho pedagógico realizado pelos pesquisadores do Projeto Guarani com seis índios da Aldeia da Barragem na periferia da cidade de São Paulo. Este artigo está dividido em duas partes. Na primeira, discutimos a questão da formação do professor índio e na segunda, focalizamos nosso trabalho pedagógico com ênfase na interação transcultural índio/não-índio.

1. A formação de professores índios

São geralmente dois os argumentos usados para advogar as vantagens de se ter professores nativos, em vez de brancos, atuando nas escolas indígenas. O primeiro deles diz respeito ao fato de que assim a cultura e a língua minoritárias estariam salvaguardadas. Esta premissa não é necessariamente verdadeira. Apesar de freqüentemente fazerem uso do discurso reivindicatório indigenista a favor da resistência étnica e da manutenção da língua indígena, os professores índios podem, contraditoriamente, combatê-los na sua prática escolar (vide Hamel, 1989), fenômeno este denominado por Lafont (1977, 1980) “espetacularização discursiva”.

O segundo argumento é relacionado com o fato de que com o próprio índio atuando como professor, o controle do processo educacional estaria garantido, facilitando a autodeterminação do futuro das nações indígenas. Ora, este controle é, na maioria das vezes, apenas aparente. Quem é que decide o quê, quando, como e onde ensinar? Geralmente são os brancos: os agentes das Secretarias de Educação e da Funai nas escolas oficiais, e os diferentes tipos de assessores técnicos responsáveis pelos cursos de formação de professores nas escolas alternativas. Todo currículo é, por via de regra, feito pelo branco e transmitido para o professor nativo, que se encarrega, então, de aplicá-lo ao aluno índio. Quando muito, os professores são solicitados a contribuir na elaboração do material didático, através da cessão de ilustrações por eles produzidas, ou na seleção de palavras utilizadas na confecção de cartilhas, ou ainda na redação de alguns mitos. Estas “contribuições” nos parecem poucas quando se objetiva controlar processos educacionais! De que adianta apenas a inclusão de alguns aspectos da cultura material indígena no livro didático, se todo o resto, os modos de transmissão de conhecimento, os estilos cognitivos e interativos, os papéis sociais, são da cultura majoritária dominante? Esta educação, calcada em um *processo extrínseco de inclusão cultural*, como o classifica Stairs (1988), pode ser assim representada:



O professor índio é geralmente aquele com maior grau de instrução formal dentro de uma comunidade. Por ter freqüentado a escola

tradicional, tem introjetado em si esta como modelo: os alunos sentados em fileiras, fazendo o que o professor manda, falando só o que o professor pergunta. Este modelo inclui as listas de presença, a prova mensal, a atribuição de notas, as explicações, a memorização, a repetição, as cópias, os ditados, a metalinguagem... Isto é o que é aprender e ensinar para o professor índio, e logo, é isto o que ele vai reproduzir na aldeia. Assim, ele *assimila* a escola do branco e *adapta* sua cultura a ela.

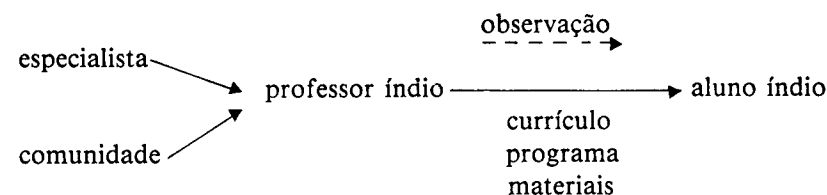
Desta maneira, a escola indígena pode ficar distante da consecução dos objetivos e satisfação dos anseios de seu povo. Para que isto não ocorra, seria importante, antes de mais nada, redimensionar o papel³ do professor. Em vez de prepará-lo para o bom cumprimento de currículos e programas, é preciso promover nele a capacidade de gerá-los. Para tanto, é necessário que o professor saiba determinar quais são os conhecimentos de base de sua cultura, e quais as formas, também culturalmente estabelecidas, de organização e de repasse deste conhecimento. Daí a necessidade de envolvê-lo colaborativamente na pesquisa enquanto atua pedagogicamente. Quais os estilos cognitivos próprios de seu povo, quais as habilidades motoras/perceptuais relevantes no desenvolvimento da criança indígena, quais são suas características socioemocionais, quais os métodos de aprendizagem típicos de sua cultura, como é que se dá a aquisição da linguagem? São estes alguns dos conhecimentos apontados por Stairs (*op. cit.*)⁴ como importantes focos de pesquisa.

Obviamente, o início deste processo demandará muita supervisão e orientação por parte dos agentes educadores brancos, mesmo porque nossa função não se resume a transmitir uma metodologia de investigação. Provavelmente será necessário todo um trabalho de apoio para que o professor adquira autoconfiança e perca a atitude reverencial que inevitavelmente terá frente ao ato de pesquisar, por já terem interiorizado a ideologia da incapacidade. Além disto, precisamos ajudá-lo a se descolonizar culturalmente para que ele se despoje do modo de olhar do branco a fim de que suas observações e conclusões sobre a realidade sejam confiáveis. Na verdade, este trabalho de pesquisa terá que ser feito em conjunto inicialmente para que depois possamos, pouco a pouco, nos retirar de cena, passando a atuar quando e se o professor índio julgar necessário.

Não são os especialistas, contudo, as únicas fontes de auxílio do professor índio. É preciso fazê-lo perceber a importância de envolver toda a comunidade nesta busca do conhecimento e nas tomadas de de-

cisão dentro do processo educativo que a recomposição deste mesmo conhecimento envolve. Não só a participação ativa dos pais, dos anciãos, de toda a comunidade enfim, parece ser um fator decisivo no sucesso de empreendimentos educacionais (cf. Cummins, 1986 e Leavitt, 1986), mas o envolvimento dos diferentes subgrupos locais também contribui para diminuir os efeitos da criação de uma elite indígena encarregada da educação formal, evitando, assim, atitudes de indiferença e/ou resistência por parte da comunidade.

Esquemáticamente poderíamos representar este tipo de educação constituída por um *processo intrínseco de base cultural indígena* (Stairs, *op. cit.*) da seguinte maneira:



Esta escola, no modelo acima, poderia vir a se constituir em uma escola sintonizada com as características e necessidades culturais da comunidade indígena, já que o professor índio, apropriando-se do conhecimento do não-índio, teria condições de transformá-lo para que este fosse adaptado às necessidades de seu povo e não vice-versa. Este raciocínio orientou o traçado dos objetivos originais do projeto: propusemo-nos a formar não apenas professores, mas professores-pesquisadores índios.

2. Interação índio/não-índio: a construção do discurso pedagógico

Em um contexto como o indígena brasileiro onde o índio está, quase sempre, à margem do sistema educacional, o esquema proposto por Stairs (*op. cit.*) pode revelar-se inviável uma vez que está baseado no pressuposto que o professor índio é escolarizado. Esta é a questão maior que nos fez repensar o foco e o direcionamento da pesquisa-ação que desenvolvemos em uma comunidade Guarani na Aldeia da Barragem, periferia da cidade de São Paulo. Uma vez que os seis futuros professores Guarani tinham uma escolarização apenas incipiente nos departamentos com: a) a impossibilidade de fazer uma etnografia da escola em

funcionamento na aldeia com o auxílio destes professores índios uma vez que b) eles estavam preocupados com sua própria formação, ou seja, com o desenvolvimento de sua competência comunicativa em Português como segunda língua, e c) como tal pareciam não considerar seu (futuro) envolvimento com a escola como prioridade. Decidimos então focalizar a interação transcultural realizada em contexto essencialmente pedagógico, isto é, de formação de professores no desenvolvimento de nossa pesquisa-ação para podermos trazer contribuições à formação do professor índio. Na análise dessa interação enfatizamos especificamente a construção do discurso pedagógico.

A análise da interação na sala de aula, conforme aponta Serrano (1989:152), possibilita a compreensão de processos (ao invés de resultados) que muitas vezes não estavam nem ao menos contemplados no desenho inicial da pesquisa:

El análisis de comunicación puede realizarse *desprevenidamente* en forma global, lo que permite hallar fenómenos y procedimientos inesperados e, incluso, formular hipótesis cuya verificación sea objeto de análisis posteriores específicos.

No caso da pesquisa aqui relatada, isto é, na análise da construção do discurso pedagógico, confirmou-se o não-interesse imediato dos índios em sua formação como professores. Ficou muito claro daí que, ao se pensar em formação de professores, o levantamento inicial que geralmente se faz para apontar as necessidades e interesses do grupo não é suficiente. É só no contato construído no contexto pedagógico que os interesses reais afloram, e muitas vezes via conflito camuflado revelado na interação (pesquisador) formador/futuro professor índio, cada qual (professor e aluno) puxando o outro para seu próprio objetivo. O conflito que pode se instaurar na construção do discurso pedagógico é, neste caso, uma fonte de informações relevante para a continuação do trabalho, para a reflexão sobre a formação de professores em contexto indígena. A análise do discurso pedagógico, portanto, serve de base para as discussões que determinam as mudanças nas atividades pedagógicas e o encaminhamento da pesquisa-ação. O foco da pesquisa na interação, na sala de aula, como aponta Moraes (1990) geralmente visa apenas o desenvolvimento e melhoria dos métodos de ensino. O professor não tem merecido nesse caso muita atenção por parte do pesquisador a não ser como um "aplicador" de métodos. A prática que se instaura na interação em sala de aula deveria, no entanto, ser tema permanente de investigação com implicações para a formação do professor (vide Cavalcanti & Moita Lopes, 1991).

No contexto indígena brasileiro, como se vê, a situação é complexa, pois quando se fala em formação de professor, o professor em questão é o professor leigo. Os índios com quem trabalhamos cursaram apenas os primeiros anos da escola de 1º grau. É uma situação semelhante àquela do professor de zona rural⁵ no Brasil. Em nosso caso, a ênfase do trabalho pedagógico está sendo no desenvolvimento da proficiência desses jovens Guarani em língua portuguesa através da exposição a atividades diferenciadas (principalmente de leitura pós-alfabetização) que poderiam servir de modelo para suas aulas. No início de nosso trabalho, com o objetivo de envolvê-los colaborativamente no ensino e na pesquisa, encorajávamos a discussão sobre as atividades pedagógicas que desenvolvíamos, porém eles pareciam não considerar tal discussão relevante. Preferiam portar-se como alunos e não como alunos-professores interessados em atividades que poderiam vir a ocorrer em suas aulas. Veio daí a detecção do conflito entre nós.

Vários outros pontos importantes foram surgindo à medida que avançávamos na análise da interação entre nós, pesquisadores-formadores, e os jovens futuros professores na Aldeia da Barragem. A seguir uma ilustração de alguns destes pontos salientados pela análise da interação transcultural entre não-índio (P1)/índio(I1) em uma gravação em áudio de uma atividade pedagógica:

(...)

- 1 P1: Isso aqui é um texto tirado da (.3'') revista Veja.
- 2 I2: (...) vai copiar e responder...
- 3 P1: Não, tem três tarefas. Vocês vão fazê isso no caderno.
4. I2: copiar e responder.
5. P1: Certo.
6. I2: Eu gosto de responder as coisas. (Ri.)
7. P1: São coisas assim mais simples...
8. I2: Eu gosto mais de responder.
9. P1: É.
10. I2: É.
11. P1: Então tá bom. É o que você vai fazê.
12. P1: São coisas simples da primeira vez. Vocês vão fazê sozinhos inclusive. Olha o que que é. Esse texto aqui...
13. Que que 'ceis acham que é esse texto, ó. Dá uma olhada na cara dele. Que que é isso? (.2'')
15. I2: (Ri.) (Faz um comentário em Guarani.)
16. P1: Só pelo jeitão assim da... disso aqui. (.2'')

17. I2: *Como assim?*

18. P1: *Cê tá vendo que ele é separadinho. (.3'') Dá uma olhada*

19. *assim. Que que cê acha que é isso aqui. (.8'')* *Tá vendo que*

20. *tem um (inaudível), um nome, endereço, aqui o nome,*

21. *endereço, o nome da cidade: Recife, Pernambuco, Ponta*

22. *Grossa, Paraná, São Paulo (.4'')* *Dá uma olhada.*

23. *(.10'')*

24. I2, I3, I4: (Iniciam a tarefa em Guarani.)

25. P1: *Olha quem chegou...* (A atividade é interrompida com a

26. chegada de um dos jovens do grupo que estivera

27. ausente.)

Observe-se, no trecho acima, a “fala simplificadora”⁶ (“menos complexa em nível semântico e proposicional”) do professor repetindo e esmiuçando as explicações, tentando usar um vocabulário simples e mais coloquial. Note-se também a utilização de diminutivo (Linha 19), que pode implicar afetividade aproximativa do outro mas também pode indicar assimetria através de condescendência no discurso, ou seja, simplificação.

Observe-se também a insistência do professor sobre a simplicidade da tarefa proposta (Linhas 7 e 12), simplicidade esta que poderia garantir a possibilidade de realização de trabalho individual (Linhas 12-13): *Vocês vão fazê sozinhos inclusive*. Nas aulas, o que se notava, porém, era que os índios trabalhavam sempre coletivamente com a anuência do professor. Tal trabalho coletivo era conduzido em Guarani, como aparece duas vezes no final do trecho (Linhas 17 e 26) antes de a atividade ser interrompida. Esse trabalho coletivo constante pode ser mal interpretado como um “assoprar” ou “colar” na escola tradicional não-índia.

No segmento citado, a insistência de 12 sobre “copiar e responder” aponta o reconhecimento⁷ de atividades comuns na “escola do branco” e a preferência sobre o “responder”. Nas atividades propostas não havia cópia, porém esta apareceu associada à atividade de responder na fala de I2. Dos registros em diário, na questão das crenças sobre ensino/aprendizagem de línguas, um ponto muito marcante foi o de que a gramática é condição essencial para aprender/ensinar uma língua. Característica da escola tradicional (vide Kleiman, Cavalcanti & Bortoni, a editar), a gramática apareceu em um manifesto trazido pelos jovens Guarani em uma de suas duas vindas a Campinas para uma semana de estudo intensivo. O manifesto listava os seguintes pontos

para serem aprendidos: acentuação (paroxítona, proparoxítona), colocação pronominal, sujeito e predicado. Essa cobrança não estava contraditória com o depoimento de um jovem Guarani que ao ser interrogado sobre sua proficiência em Português disse: “Eu não sei falar em gramática” (= língua padrão).

Quanto à atuação em sala de aula, deve-se apontar que os padrões culturais e interacionais desta comunidade Guarani afloram e são identificados na análise dos registros coletados. Dentre os traços culturais e interacionais identificados, pode-se perceber: a) o silêncio intra e interturnos, b) a coletivização do saber (a realização de tarefas sempre em grupo e não individualmente como comentado anteriormente), e c) a explicitação do saber ou da opinião consensual via um porta-voz (ambos elaborados em Cavalcanti, 1991).

Na análise das interações em aula, percebemos diferenças não só interacionais mas também do que constitui para os Guarani uma tarefa cognitivamente relevante. Em uma atividade de leitura, os índios foram solicitados a ler textos diferentes e depois trocar informações oralmente com seus pares. Essa atividade envolvia a tarefa de sumarização. Os índios se recusaram a realizar a tarefa. Afinal se cada um tinha lido um texto, sugeriu um deles, porque eles não trocavam os textos de tal modo que todos eles lessem todos os textos? Não consideravam a sumarização necessária uma vez que os textos estavam à disposição. Esse comportamento, que é considerado apropriado na escola do não-índio, não foi visto como tal pelos índios neste contexto pedagógico. É interessante observar que mesmo demonstrando buscar uma “escola do branco” tradicional (vide Kleiman *et al.*, *op. cit.*), os índios preservam a marca de sua etnia na interação transcultural para o desenvolvimento das atividades pedagógicas propostas.

As interações índio/não-índio em contexto pedagógico observadas revelaram do lado não-índio a existência de etnocentrismo naturalizado (vide Cavalcanti, *op. cit.*), apesar das tentativas constantes de explicitação e superação, superficializado na “fala simplificadora” do formador e em sua tentativa de fazer prevalecer o gerenciamento das atividades pedagógicas propostas de acordo com seus padrões culturais, e do lado índio, crenças sobre ensino-aprendizagem de língua, que incluem sua visão da “escola do branco” e modos culturalmente específicos de atuação em aula.

Assim, os focalizarmos nossa atuação, enquanto profissionais preocupados com a formação pedagógica, preocupação essa que conflitava com a atuação desses futuros professores índios preocupados

com o desenvolvimento de sua própria proficiência, nos deparamos com um quadro que parece não ser diferente do encontrado em cursos de magistério e licenciatura. Também neste contexto, professores em formação, muitas vezes, não estão interessados na profissão e não estão motivados para refletir sobre seus processos de ensino e aprendizagem. Estão mais interessados no produto concreto que possa resultar de uma aula, produto este registrado como, por exemplo, regras de acentuação e colocação pronominal que refletem as concepções do aluno-professor sobre linguagem, ensino e aprendizagem.

Conclusão

O desenvolvimento de uma pesquisa-ação em contexto transcultural, como em qualquer outro contexto, tem por base as discussões frequentes entre os integrantes da equipe. Em nosso caso, os resultados dessas reuniões apontaram que deveríamos excluir do foco do Projeto a formação do professor índio pesquisador. Assim, estaríamos minimizando o ônus para o índio que além de trabalhar no desenvolvimento de sua competência em Português como segunda língua, tinha que se preparar para ser professor e para ser pesquisador. Se isso já é um ônus para o professor escolarizado⁸, imagine-se esse ônus para o professor não escolarizado.

Temporariamente, responsabilizamo-nos pela busca dos padrões culturais, interacionais e cognitivos próprios da comunidade em questão (através da análise das interações transculturais) contrariando a proposta de Stairs (*op. cit.*) originalmente por nós adotada.

Ao focalizar, portanto, a interação transcultural Guarani/não-Guarani, ou seja, a construção do discurso pedagógico em contexto indígena, estamos atualmente buscando indicações e subsídios que possam ser relevantes para os cursos de formação de professores índios que no Brasil são geralmente conduzidos por não-índios. Estamos também buscando as formas de aprender indígenas (Guarani Mbyá no caso) que transparecem nas interações transculturais apesar das reivindicações dos jovens Guarani para uma escola mais tradicional como a do branco (vide Kleiman *et al.*, *op. cit.*).

O redirecionamento da pesquisa não invalida a reflexão baseada na realidade canadense, apenas indica a existência de uma realidade diferente no contexto brasileiro. Dada essa realidade, temos que trabalhar com a figura do professor leigo nas comunidades indígenas. Isso demanda, evidentemente, maior tempo de formação.

NOTAS

¹ Pesquisa desenvolvida como parte do Projeto Temático Fapesp — *Interação e aprendizagem de língua: subsídios para a autoformação do professor de 1º Grau*.

² Para uma discussão mais ampla sobre as características e as conseqüências deste e dos modelos de educação bilíngüe anteriormente mencionados, vide Hamel (1988).

³ Vide Maher (s.d.) para uma discussão do papel do professor índio como intermediário cultural, como agente acumulador de poder, e como agente direto do processo de assimilação.

⁴ Ver também Leavitt & Stairs (1988).

⁵ Esta comparação remete à colocação de Zuñiga (1988:365) sobre o fato de a educação para falantes de línguas nativas nos anos 30 no Peru ser associada à educação rural e não à educação bilíngüe como é o caso hoje. Há, sem dúvida, muitos pontos em comum, como, por exemplo, o fato de tanto a educação bilíngüe quanto a rural estarem, na maioria das vezes, a cargo de professores leigos. Não é esta a situação no Peru, onde já existem escolas secundárias de formação de professores nativos.

⁶ Machado (em andamento) denomina simplificadora a fala que o professor utiliza preocupado em se fazer entender, partindo do pressuposto que o aluno vai ter dificuldades de compreensão.

⁷ Em aula de matemática do Projeto, um dos jovens perguntou à professora, que trabalhava dentro de uma proposta de etnomatemática, se era daquela maneira que se aprendia matemática. Ou seja, se na "escola do branco" o procedimento era aquele.

BIBLIOGRAFIA

- ASSIS, E. C. "Escolas indígenas: uma frente ideológica", Dissertação de mestrado em Antropologia Social, Universidade de Brasília, 1981.
- BAÉZ JORGE, F. & RIVERA BALDERA, A. "La Educación bilingüe bicultural: encrucijada de las lealtades étnicas y los conflictos de clase", in A. Scallon e J. Lezama Morfin (orgs.), 1982.
- BORTONI-RICARDO, S. M. "Problemas de comunicação interdialética", *Revista Tempo Brasileiro*, 78/79, 1984.
- CAVALCANTI, M. C. "Interação Guarani-não-Guarani: etnocentrismo naturalizado na questão do silêncio interturnos", *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 18, 1991.
- CAVALCANTI, M. C. & HAMEL, R. H. Projeto guarani: educação indígena bilíngüe-bicultural (*curriculum* e formação do professor índio)", DLA/IEL, Unicamp, (mimeo), 1989.
- CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. "Implementação de pesquisa na sala de aula", *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 17, 1991.
- CUMMINS, J. "Wanted: a theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students", in C. Rivera (org.), *Language proficiency and academic achievement*, Clevedon, Multilingual Matters, 1984.
- . "Empowering minority students: a framework for intervention", *Harvard Educational Review*, 58/1, 1986, pp. 18-36.
- HAMEL, R. E. "Determinantes sociolingüísticos de la educación bilingüe", *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 12, 1989.
- KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. & BORTONI, S. M. "Considerações sobre o ensino crítico de língua materna". Texto base do grupo de trabalho de Lingüística Aplicada, Ensino de Língua Materna, *Anais da IX Alfal*, Unicamp, 6-10/8/90 (a editar).
- LAFONT, R. "La Diglossie en pays occitan, ou le réelle occultée", in R. Kloepper (org.), *Bildung und Alsbildung in der Romania*, Romanistentag, München, Fink, 1977, pp. 504-512.
- . "La Spetacularisation del occitanophone dans l'enquête sociolinguistique: la fonction du *retour*", *Lengas*, 7, 1980, pp. 70-78.
- LEAVITT, R. M. "Ancianos y maestros, una colaboración original", *América Indígena*, 46/4, 1986, pp. 723-732.
- LEAVITT, R. M. & STAIRS, A. On language teaching as a cultural activity. Messages from native education to TESL Canada, (mimeo), 1988.
- MACHADO, R. O. A. "A Fala facilitadora do professor de inglês como língua estrangeira: subsídios para a formação do professor". Dissertação de mestrado, Unicamp, (em andamento).
- MAHER, T. M. "Já que é preciso falar com os doutores de Brasília... Subsídios para o planejamento de um curso de Português oral em contexto indígena". Dissertação de mestrado, Unicamp, 1990.
- . "A formação do professor/pesquisador índio" (mimeo), s.d.
- S. CHADEN, E. "Educação indígena", *Revista do Arquivo Municipal*, CLXXXII, 1974.
- SERRANO, J. "Por que y para que el analysis de comunicación en classe", in I. Jung, C. Urban & J. Serrano (orgs.), *Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación*, Universidad Nacional del Altiplano-Puno/Programa de Educación Bilingüe de Puno (Convênio Peru-RFA), 1989.
- SILVA, M. "Educação e linguagem segundo os Guarani-Mbyá", *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 1983, pp. 143-144.
- SKUTNABB-KANGAS, T. "Bilingualism, semilingualism and school achievement". Comunicação apresentada no Fourth international Congress of Applied Linguistics, Stuttgart, 1975.
- STAIRS, A. "Beyond cultural inclusion: an inuit example of indigenous educational development", in T. Skutnabb-Kangas & J. Cummins (orgs.), *Minority education: from shame to struggle*, Clevedon, Multilingual Matters, 1988.
- TANNEN, D. "Silence: anything but", in D. Tannen & M. Saville-Troike (orgs.), *Perspectives on silence*, Norwood, N. J., Ablex, 1985.

- QUINN, N. & HOLLAND, D. "Culture and cognition", in N. Quinn & D. Holland (orgs.), *Cultural models in language and thought*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- UNI (União das Nações Indígenas). "Os Povos indígenas e o direito à educação no Brasil". Documento apresentado pela UNI na quarta sessão do Grupo de Trabalho sobre Populações Indígenas, ONU, Genebra, 1985 (mimeo).
- TOOHEY, K. & HANSEN, P. "Two contexts for training teachers of native languages", *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 2/2, 1985.
- ZUÑIGA, M. "Educational policies and experiments among indigenous populations in Peru, *Prospects*, XX/3, 1990, pp. 365-375.

PARTE 2

A QUESTÃO DISCURSIVA E A ELABORAÇÃO DE CARTILHAS EM LÍNGUAS INDÍGENAS

Tânia C. Clemente de Souza

A questão da educação indígena, por várias vezes, foi objeto de reflexão de lingüistas e pessoas que atuam direta ou indiretamente com a educação de povos indígenas (Cf.: Meliá, 1979; Silva, 1981; Leite *et alii*, 1985; Orlandi, 1990, dentre outros).

Um dos problemas ao bom andamento da educação indígena é, segundo Leite *et alii* (idem), além do "conhecimento da língua materna e da cultura do grupo", o "despreparo" do pessoal contratado para desempenhar o papel de professor em área indígena. Já Meliá (idem) alerta para o uso de cartilhas em língua materna que não refletem a cultura do grupo e são vazias de conteúdo semântico.

O alerta de Meliá constituía uma de nossas preocupações básicas ao assessorarmos — eu e Yonne Leite —, em 1982, a organização de uma cartilha e um livro de exercícios em língua Tapirapé.¹ Durante um período aproximado de vinte dias, estive na Aldeia Tapirapé ajudando na preparação das cartilhas. Aquela era a minha segunda estada com os Tapirapé. Tinha por objetivo, além do trabalho com a escola, a coleta de dados para complementar um estudo sobre a morfofonêmica Tapirapé (cf.: Souza e Soares, 1982).

Em Leite *et alii* (idem), apresentamos um relato minucioso de todas as etapas e dos aspectos a serem considerados na elaboração de material didático em língua indígena. A esse relato junta-se a análise de alguns problemas surgidos com o uso do material na Escola Tapirapé. Embora a confecção da cartilha e do caderno de exercícios tenha sido elaborada com textos e ilustrações produzidos pelos monitores indígenas, os alunos Tapirapé estranharam o material. O estranhamento se relacionava a diferentes fatos. Às vezes era uma relação inadequada entre a ilustração e o nome utilizado para descrever o fato ilustrado;²

Taylor (1985), num estudo que investiga a construção do letramento por crianças pertencentes à classe média norte-americana, mostra convincentemente que no lar dessas crianças o letramento se inicia como a integração da fala, a escuta, a leitura e a escritura, constituindo-se em mais um elemento que une os membros da família. Trata-se de um letramento "difuso", nas palavras da autora, contínuo, que envolve experiências de escrita momentâneas, efêmeras, que sequer chegam a um plano consciente por parte dos participantes. A menos que a escola consiga incorporar os elementos determinantes desse ambiente de letramento, ela continuará assistindo ao fracasso da criança pobre.

Não se trata, entretanto, de tentar reduplicar os contextos de socialização da criança de elite na escola, tentativa que lembraria demais os bens intencionados, mas extremamente mal sucedidos, programas compensatórios baseados nas teorias de déficit, acima discutidas. Trata-se de admitir a diversidade cultural, e diversificar o ensino de maneira que diferentes estilos de aquisição de conhecimento tenham um lugar em sala de aula. Em relação à aquisição da escrita, isto significa construir diversos contextos de interação com a criança, aceitar a realidade do contínuo oralidade - letramento, e conscientizar alunos e professores de que a manifestação prestigiada do letramento, - a escrita literária e gramaticamente correta, segundo os padrões de prestígio - não é o fenômeno natural mas é um fato construído pelo homem, decorrente de fatos históricos, e baseado, portanto, em crenças, valores e preconceitos de ordem social (cf. Clark et al, 1985).

A INCONGRUÊNCIA ENTRE A IMAGEM E A REALIDADE: ORALIDADE E NORMA PADRÃO

Os problemas de ensino de língua materna a serem discutidos nesta seção, a saber, problemas relativos às diferenças lingüísticas e comunicativas entre o professor e aluno começam a ser identificados no final dos anos sessenta. Por essa época, pesquisadores ligados à etnografia da comunicação - Dell Hymes, Susan Philips, John Gumperz, Fred Erickson, entre outros - identificaram no interior da própria escola um fator que desempenhava papel importante no rendimento escolar e no ânimo dos alunos provenientes de grupos minoritários: a diferença no estilo de comunicação entre o professor e alunos². Esta posição, culturalmente relativista, enfatiza as falhas de compreensão, muitas vezes inadvertidas, entre professor e alunos. Especialmente nas primeiras séries, se os professores e alunos têm expectativas implícitas distintas com relação ao comportamento interacional apropriado, eles estão sujeitos a incorrer em falhas de interpretação mútua.

² Grande parte dessa diferença pode ser atribuída justamente ao letramento transpassando os limites da escrita num continuum oralidade-escrita que é a realidade de comunicação dos sujeitos letrados (vide, por exemplo, Tannen, 1980).

Conforme observa Hymes (1972), di de falar e de ouvir entre a comunidade de fala (Gumperz, Bortoni-Ricardo, 1985) do professor e a dos alunos levar de entendimento em sala de aula. Estas dificuldades diferenças fonológicas, gramaticais ou léxico-semânticas faladas nos dois grupos, mas também de incongruência interação nas duas subculturas, bem como na própria visão uma cultura e em outra. Assim, se a professora provém ouvintes mantém permanente contato de olhos com o f subcultura onde esse contato é evitado, como norma perturbada com este comportamento de seus alunos e interpo ou até de capacidade para acompanhar as explicações.

Paralelamente aos efeitos das difere a partir dos anos setenta, na área da sociolingüística qual Wolfram e Riley, 1967, Wolfram, 1969), constatou-se, c interferência dos traços da variante estigmatizada na aqui língua. Se consideramos que a aquisição de uma segunda a qualidade do input fornecido pelo professor e pelos quantidade de uso do aprendiz dessa variante, resulta fenômeno relativamente recente de a fala que a escola se a fala do professor. Deparamo-nos com uma situação en da cultura hegemônica não pertence ao grupo social que à sua extração social, embora deva representá-la por dev

Dada essa situação, as tentativas de paradoxais. Mesmo se o professor fosse um represent subcultura majoritária, as tentativas de ensino de norma manifestam uma atitude explícita de desrespeito da sub sendo que o respeito e a confiança são essenciais para cri conduzam à aprendizagem. A forma em que se dá a apre o adulto, ou com os pares, mediante a construção do c Vigotsky, 1978, Cazden, 1988). Ora, a interação só é po estão engajados num esforço cooperativo de construção o ensino-aprendizagem, construção esta impossível qua centrado no que o interlocutor tem a dizer, mas na manei um dos interagentes acredita que por causa do poder a ele pode corrigir coercivamente a fala do outro, então a úni que as crianças dão: a resistência.

Assim, por exemplo, um dos meca perceptível quiçá, é a recusa do aluno de falar o dialeto

impor ou coercivamente, ou dentro de uma filosofia liberal de "adequação" sociolinguística que esconde as causas sociais da existência da variante³.

A esse efeito, Erickson (op. cit.) relata um estudo longitudinal, de um ano de duração, que registrou o desenvolvimento de duas classes, ambas de crianças oriundas de grupo social minoritário, de primeira série, que não falavam a língua padrão. Numa dessas classes, o professor corrigiu sistematicamente a pronúncia, não padrão, de seus pequenos alunos. Na aula de leitura em voz alta, por exemplo, se o aluno lia corretamente, mas utilizava a pronúncia não padrão, o professor insistia na repetição do trecho lido, dentro dos padrões, tanto pelo leitor, individualmente, quanto por seus colegas, em coro, dentro da mais ortodoxa metodologia estruturalista. Na outra sala, o professor não corrigiu nenhuma pronúncia, ou forma gramatical não padrão. Ao término de um ano, os alunos que NÃO foram corrigidos falavam uma variante mais próxima da fala do professor, isto é, da fala padrão, enquanto que os alunos que foram constantemente corrigidos acentuaram as características da fala estigmatizada que eles traziam do lar. E também liam muito pior que seus colegas, uma vez que a obsessão pela forma fazia perder de vista o conteúdo, isto é, o foco real da aula de leitura, uma vez que o objetivo fora a construção de sentido a partir de um texto.

O papel dos professores é por si ameaçador (Brown e Levinson, 1978). Eles impõem restrições aos alunos, e criticam seus trabalhos, muitas vezes em público. Entretanto, também podem utilizar estratégias de polidez na comunicação que, ao mesmo tempo que fornecem informações, minimizam os ATOS AMEAÇADORES À AUTO-IMAGEM (FACE - THREATENING ACTS, Brown & Levinson, 1978). Pesquisa recente na interação professor-aluno mostra a importância da congruência cultural entre professor e alunos na construção de uma organização social sem sanções negativas, com um uso mínimo do tempo disponível para aprender em questões disciplinares. Na interação cotidiana, tanto no bate papo quanto nas situações mais formais⁴, numa sociedade ideal, que faz da cooperação o princípio regulador das interações, há de fato estratégias de convergência da fala usadas pelos interlocutores a fim de garantir a compreensibilidade mútua. Ainda nas situações em que há maior comprometimento dessa compreensibilidade, como no caso de fala de estrangeiro de forte sotaque e pouca influência, não há correções por parte do interlocutor mais fluente, exceto naqueles casos que comprometem a compreensibilidade.

Mesmo não havendo correção coerciva da fala da criança, a aquisição de uma segunda variedade é uma tarefa difícil; na opinião de autores como Mey (1985), quase que inviável. May nos lembra, muito perceptivamente, que a "incorreção", seja ela no nível fonético, morfológico ou gramatical, pode ser somente

³ O exame dessas razões pode servir de fundamento para um programa, em consonância com um currículo culturalmente sensível (Erickson, op. cit.), de conscientização linguística (cf. Clark et al, op. cit.), inspirado nos programas de conscientização do trabalhador de Paulo Freire (1976).

⁴ Embora não de confronto, pois nessas situações também o interagente mais poderoso se recusa muitas vezes a cooperar e convergir, para melhor marcar a distância de interesses e objetivos (cf. Maher, 1990).

assimilada junto com a linguagem propriamente dita, pela sociedade. Parafraseando o autor, a classe dominante certo e na hora certa foi colocada nas agências certa secundária, isto é, a família de classe média alta, a escola membros sejam capazes de usar essa linguagem corretamente, hesitações, pois o fantasma do erro (nas palavras do autor) efeito sobre eles.

Para ter uma idéia da distância existencial idealizado pela escola brasileira e a realidade sociolinguística pobre, transcrevemos a seguir uma narrativa de um adolecente de um grupo de meninos de rua em Goiânia (Carvalho, 1990).

M(enino): Tinha ido buscá leite, né tia? Aí pegô, né, em descenu. Aí pegô ele ia subino, né. Os cara começô pegô E(ntrevistadora): Os cara da polícia?

M: Não, uns cara lá, que já tinha feito ameaça com e tirô uma pexera. Aí pegô falô: "Aqui pr'oceis ó". Aí os dele. Aí eu falei: Não, que c'oceis vieru fazê com ele?" qu'eu entrei na frente, né. Aí el pegô, né, aí né, aí el p e chama o seu Joaquim. Desci correnu e chamei o seu J. Aí pegô né, seu Joaquim foi lá, deu dois tiro de 38.

E: Ah, o seu Joaquim é quem?

M: É um homi aí que gostava dele.

E: Deu um tiro em quem?

M: Nesses cara que tentô matá ele. Aí chegô lá em casa pra i pra festa. Fui lá na casa da minha vó. Calcei o tênis ponto de ônibus qu'ele. Aí eu falei: "Não vô não, qu' saído armado, né. Aí ele tava com um punhal e uma p quando passa um pedacinho qu'eu tô lá na casa de seu E: O Isaiás que saiu armado?

M: Ahn, ahn. Aí passa um pedacinho aí chega lá com montão de gente atrás de mim. Aí pegô ficô mexenu com nois segurá ele. Nois ficô chamanu para el vim, pra eu queria vim, e foi pra cima do cara. Aí o cara pegô deu enjueiado. Aí o cara chegô deu dois um em cima de peito no cara assim... no pescoço. Aí viu que num guentava nem me mataru". Quando ele falô assim, seu Joaquim tirô o dente da boca e saiu assim.

E: Seu Joaquim deu cinco tiro em quem?

M: No Paiva da PM2. Um tiro - um tiro - ele pegô deu pegô assim no pescoço e ele num morreu não.

E: Hum.

M: Aí pegô eu saí correnu, eu e a fia do seu Joaquim. E foi pegá el. Levô lá pra dento. Ele tava com o pulso fraco. Levô no hospital. O médico atentô fazê ele voltá a si. Aí num deu conta não.

E: Morreu no hospital?

M: Morreu no hospital.

Assim fala a criança que é clientela alvo da escola pública. Comparemos essa narrativa, que ilustra com clareza as características lingüísticas e a organização do discurso desse menino, com o discurso que de fato a criança ouve. O trecho a seguir é característico da escola tanto na sua organização (cf. Kleiman, 1990b) quanto nos conteúdos:⁵

P(rofessora): Hoje, nós vamos ver, vamos conhecer.. os dois ter.. dois termos ESSENCIAIS de uma oração. Termos essenciais, quer dizer, os termos mais importantes da oração. /10/ Esses dois termos essenciais da oração vem a ser... O SUJEITO/10/ qual é o outro?

A(luno)s: Predicado.

P: É o predicado. Nós já temos visto isso indiretamente nos exercícios mas vejamos bem nós vamos ver também que existem vários tipos de sujeitos e vários tipos de... predicados. No último texto que nós vimos, peguem aí, um misterioso personagem /25/ Eu quero começar a oração. Um misterioso personagem. Quem continua essa oração para mim?... Continua...Nor...faça uma oração... Um misterioso personagem e daí/5/

As: (Apareceu)

{Apareceu de repente} [?]

P: Qualquer uma, gente. Não pr...

A: Apareceu de repente na terra

P: (escrevendo)/15/ Um misterioso personagem apareceu de repente na terra. De quem eu estou falando nessa oração?

As: Misterioso personagem

P: (escrevendo) Misterioso personagem. Eu estou CONtando, DEclarando, ESpecificando que eu estou falando desse misterioso personagem. Ou seja, aqui de quem eu estou falando, especificando, declarando alguma coisa eu chamo de...

As: Sujeito

⁵ Esses dados foram gravados por T. Bonatto e F. Beraldo como trabalho de campo para a disciplina Teorias Gramaticais e Gramáticas Pedagógicas (1990). Os símbolos usados tem o seguinte valor:
{ } fala simultânea
/ / silêncio. Os números indicam a duração, em microsegundos, do silêncio
... pausa para reorganizar, ou esperando os alunos completar a frase
[?] ininteligível
CONtando ênfase

P: Sujeito. Por exemplo, têm duas ...duas maroca na falando de uma ...pessoa. Certo? Elas estão falando

As: Sujeito.

P: Sujeito. Então o que é o sujeito pra ficá mais cla

As: estou falando, de quem estou falando

P: de quem eu estou falando, declarando alguma coisa. "O Márcio é bom aluno" - estou conversando com a Nessa oração... de quem eu estou falando?

As: Márcio

P: Quem é o sujeito dessa oração?

As: Márcio

P: Márcio. Se eu estou conversando com outro menino seu relógio é excelente". Qual é o sujeito? De quem

As: (interrompendo) o relógio

P: Do relógio. Gente, o sujeito é sempre sobre aqui os alunos (falando), que eu estiver declarando. Bonisso na oração (mostrando na lousa), tudo o que me desse sujeito é...

As: é o predicado.

P:(escrevendo) Predicado. Quem me dá qualquer ou Faça uma oração...livremente/22/

P: {É mui...}

A: {O.....} cavalo é marrom ou preto.

P: Tá aqui no texto? ...O cav...Está no texto? Tá a

As: Tá, tá.

P: (escrevendo) o cavalo

A: dele

P: O cavalo (escrevendo) dele / era / preto

P: De quem eu estou falando aqui?

As: {Cavalo, cavalo, cavalo}

P: Quem que eu estou declarando?

As: O cavalo

P: O cavalo. Então o cavalo é ...?

As: Sujeito

P: Sujeito. Que que sobrou?

A: Predicado

P: Qual é?

A: dele era preto

P: decele (escrevendo)

As: era preto

P: O cavalo dele... era preto/13/ O... pera... (com o sujeito vem sempre seu adjunto, ou seja, p:

realçando o seu valor ou então exemplificando, esmiuçando melhor alguma coisa sobre esse sujeito.

A incongruência, incoerência até entre os dois exemplos mostra a necessidade de transformar tanto o curso de formação do professor, quanto o currículo. Com aulas tão distantes da vivência do aluno, a sua resposta só pode ser a criação de mecanismos de resistência contra tudo aquilo que a escola representa e que o professor tem a dizer, distanciando-se assim cada vez mais até dos objetivos mais democráticos da escola.

A INCONGRUÊNCIA ENTRE O QUE A ESCOLA FAZ E O QUE DEVERIA ESTAR FAZENDO: A IMAGEM DA ESCOLA NA SOCIEDADE

Para mostrar essa incongruência de forma mais transparente, enfocamos a escola através do olhar do índio (Cavalcanti e Maher, 1990). Essa imagem contruída através do contato entre as duas culturas sugere que a expectativa do índio sobre a escola e o esquema de sala de aula do índio certamente não é diferente da realidade da escola projetada para o aluno de classe média, mas diverge da reação do aluno de classe pobre à escola. O índio vê a escola projetada para a criança de classe média como a idealizada. Já a criança de classe pobre apresenta alguma forma de resistência a essa escola (Lopes, 1989, Gomide, 1990, e Bortoni e Quental, 1990), seja através da indiferença concretizada pelo barulho ou pelo silêncio, seja através de outros mecanismos.

A instituição escola não existe nas sociedades indígenas e a aprendizagem se dá informalmente (Meliá, 1979). Como tal, parte-se aqui do pressuposto que analisar as representações que o índio constrói da escola do branco nas interações de ensino-aprendizagem em contexto indígena favorecerá a recuperação de marcas do discurso pedagógico na sociedade dominante. Essas representações do índio ampliam os estereótipos da escola do branco que questionamos neste artigo. Analisar essas representações vem a ser uma tentativa de olhar de fora, olhar através do olhar do índio.

A reflexão que segue está baseada em dados de um projeto (Cavalcanti, 1990) de formação de professores índios, onde os pesquisadores atuam também como professores dos professores índios, e onde existe uma tentativa de negociação de visões diversas sobre ensino-aprendizagem. De um lado, os índios idealizam a educação tradicional, e de outro, os pesquisadores, sabendo do fracasso da escola para atender à população majoritária marginalizada e como tal tratada como população minoritária, buscam aceitação de uma visão de ensino-aprendizagem culturalmente sensível (Erickson, op. cit.). Os dados revelam as expectativas do índio em relação a aspecto físico da escola e do material didático, à função da escola, ao esquema da aula e seus conteúdos.

Em relação ao aspecto físico, a escola chegou a determinar o encaminhamento e acordados de enfatizar inicialmente a formação dos pr atividades escolares para as crianças da aldeia, porta-vozes da comunidade, afirmavam que começari estivesse pronto", ou seja, quando houvesse na ald comparável à escola do branco. O prédio parecia certamente daria ao professor a autoridade que seu carg Para Fairclough (1985:750):

as instituições constroem seus sujeitos elas os constroem no sentido de ideológicas e discursivas como u para atuar como sujeitos. Por professor, uma pessoa deve dor discursivas que a escola confere.

Desta maneira, o prédio parece ser condição sine qua exista e construa seus sujeitos.

Semelhantemente, em relação ao da escola do branco, a representação do índio entrava e que preparávamos. Nosso material didático não tinha o era composto datilograficamente e xerocado.

Quanto ao material utilizado nas a deveria chegar pronto às mãos dos professores-alunos propusemos que eles participassem da elaboração da reivindicavam. Não se mostraram entusiasmados com melhor que fizéssemos o "livro" nós mesmos. De qual era saber se o "livro" teria ilustrações coloridas, e seri adquiriria o status que tem na escola oficial, ou seja, aspecto gráfico parecia ser mais importante do que a viv

Focalizando agora o conteúdo da p apresentamos nossa visão de privilegiar a leitura como e escrita uma vez que um deles, falando pelos outros, j em aprender "falar em gramática" para entender o di

Eles são muito estudado e ... eles ... E é nesse ponto que a gente nu isso que a gente quer aprendê m

(M

Quando lhes foi pedida uma explicação sobre o que seria "falar em gramática", a resposta veio rápida e nos surpreendeu: "falar português padrão". Ao nosso pedido adicional sobre o que seria "falar português padrão", veio a réplica: "falar como vocês (pesquisadores)".

Mesmo depois de negociarmos o conteúdo, ou seja, leitura ao invés de gramática, notamos que as representações das atividades seguiam o estereótipo do modelo escolar, certamente resultante da experiência de alguns que haviam freqüentado, mesmo que por pouco tempo, a escola oficial ou resultante do que haviam ouvido sobre isso de outras pessoas, índias ou não-índias, com uma visão extremamente tradicional da escola do branco.

Assim havia um grande interesse nas aulas de leitura, mas na sua visão de ler, não se contemplava a leitura silenciosa: ler era sempre leitura em voz alta. No início tudo correu bem, entretanto, eles logo apareceram com um manifesto em que o "falar em gramática" do início de nossas conversas veio traduzido em estudar "colocação pronominal, acentuação: oxítona, paroxítona, e ainda sujeito, predicado". Diferenças culturais de compreensão? Foi a primeira pergunta que nos fizemos, alertas sempre ao aspecto étnico.

Não eram diferenças culturais, eram mesmo resultado dessa representação da escola do branco, pois outras atividades preferenciais do índio seguiam fielmente a tradição escolar brasileira. Por exemplo, além dos pontos gramaticais, queriam ditado, que (a seu ver, como toda e qualquer atividade) deveria ser corrigida rigorosamente pelos professores. Gostavam ainda de fazer cópia, e de memorizar palavras isoladas que procuravam no dicionário.

Até parecia que, como os alunos da escola do branco, os índios iriam logo cobrar o "começo da aula", ou seja, a "aula não começa" enquanto não há gramática no quadro-negro, enquanto não há um ditado, enquanto não há correção (no quadro ou no caderno) de acentuação e ortografia, enquanto não há leitura em voz alta.

Em resumo, o olhar (e o falar) do índio revelam que a representação da escola tem na atividade formal descontextualizada seu epicentro, assim privilegiando o uso de exercícios estruturais de reação automática e a correção. No primeiro caso, temos a visão, que Freire no início dos anos setenta já criticava, do aluno como ser passivo, tabula rasa, que espera que o conhecimento lhe seja passado pelo professor. No segundo caso, temos o papel do professor como ameaçador através de seus ATOS AMEAÇADORES À AUTO-IMAGEM (Brown & Levinson, op. cit.). Em outras palavras, qualquer proposta que fuja ao tradicional vai representar um arremedo de escola, passível de crítica pelos alunos e pela comunidade indígena.

Na comunidade da escola oficial a situação não é muito diferente se considerarmos, por exemplo, o ensino de regras gramaticais. Essa parece ser a saída que o professor encontra para se conformar à instituição-escola mesmo quando este não acredita na eficácia de seu ensino como mostram os dados de Meirelles (1990:10) provenientes de acompanhamento e observação de aulas de professores de língua portuguesa recém-formados. Esses dados evidenciam que o professor sente a

necessidade de trabalhar com gramática em virtude da pais e de outros professores, com vistas aos concursos públicos ou em empresas privadas, que enfatizam as gramaticais.

O ensino baseado na atividade "naturalizado" (Fairclough, 1985), isto é, é um dado aluno não questiona, simplesmente aceita como ca

Assim como o índio, o aluno brar imagem da escola tradicional que precisa urgentemente vemos para isso é através de uma pedagogia cultural: a escola reflete sua realidade de muitos anos, realidade. Para tal é imperioso que haja mudança no currículo e na formação do professor, cujos cursos (de magistério) funcionando dentro de um currículo arcaico e "natural

CONCLUSÃO

O ensino de língua materna no Brasil falha dentro de um sistema educacional onde o fr linguagem, apontamos a existência de incongruência entre a cultura da escola e a cultura das classes de pais de filhos de pais iletrados.

Essa incongruência se manifesta nos objetivos do ensino da oralidade, nas manifestações literárias e adolescente, na imagem da escola na sociedade.

Existem muitas evidências empíricas nefastas da incongruência entre as chamadas culturas indígenas e as propostas que visam à superação desses problemas pedagógicos culturalmente sensíveis. Essa pedagogia é comum na sociedade em geral e nos professores em particular, de variedades lingüísticas desprestigiadas, que originam as expectativas do professor em relação aos alunos falantes em comparação aos alunos falantes de variedades prestigiadas. Essa expectativa influencia o rendimento acadêmico dos alunos (Powesland, 1975, Amaral, 1990).

Em nossa discussão, fica claro que a central na escola, no contexto de ensino/aprendizagem, um currículo culturalmente sensível é viável somente com a formação do professor com espaço privilegiado para a pesquisa em sala de aula (vide Cavalcanti & Moita Lopes). A formação do professor e do pesquisador é imprescindível

"naturalizações" e o envolvimento do professor e de aluno-professor na pesquisa é essencial. Os cursos de formação de professores hoje quando muito enfatizam a discussão sobre teorias e variações lingüísticas, deixando a cargo do aluno-professor a impossível tarefa de aplicação de teorias na prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, A. M. Reações subjetivas dos professores de português a dialeto não-padrão. Dissertação de mestrado, UnB, 1989.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, 1933
- BORTONI-RICARDO, S. M. Problemas de comunicação interdialeto. *Revista Tempo Brasileiro*, 78/79, 1984.
- _____. *The Urbanization of Rural Dialect Speakers*. Cambridge University Press, 1985.
- BORTONI, S.M. e QUENTAL, L. Sociolingüística educacional: tradição e métodos (mimeo), 1990.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. Beverly Hills: Sage Publications, 1977.
- BROWN, P. E LEVINSON, S. Universals in language usage: politeness phenomena in E. N. Godoy (org.) *Questions and Politeness*, Cambridge: CUP, 1978.
- CARVALHO, M. A. Discurso do menino de rua: uma abordagem sociolingüística. Dissertação de mestrado, UFG, 1989.
- CAVALCANTI, M. C. Projeto Guarani. Comunicação apresentada no espaço de colóquios do Departamento de Lingüística Aplicada, UNICAMP, 1990.
- CAVALCANTI, M.C. & MAHER, T. M. *Leitura pós-alfabetização* (mimeo), 1990.
- CAVALCANTI, M.C. & MOITA, LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas. Versão revisada do texto-base de mini-curso no IX ENPULI, PUC/RJ, agosto de 1990.
- CAZDEN, C. *Classroom Discourse*. Heinemann, 1988.
- CLARK, R., FAIRCLOUGH, N. L. IVANIC, R., MARTIN-JONES, M. *Critical language awareness*. C.I.S.I. Working Papers 1. Centre for Language in Social Life, University of Lancaster, 1987.
- ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly* 18 (4), 1987: 335-56.
- FAIRCLOUGH, N. Critical and descriptive goals in discourse analysis. *Journal of Pragmatics*, 1985-739-763.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- GILES, H. & POWESLAND, P. *Speech Style and Social Evaluation*. Londres: Academic Press, 1975.
- GOMIDE, H. M. Metacomunicação e monitoração na sala de aula: o discurso do professor. Dissertação de mestrado, UnB, 1990.
- GRAFF, H. J. *The Literacy Myth: Literacy and Social Change in the 19th Century City*. New York: Academic Press, 1979.
- GUMPERZ, J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HEATH, S. B. What no Bedtime Story means: narrative skills at home. 1982.
- _____. *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities*. University Press, 1983.
- HYMES, D. Introduction in C. Cazden, v. John e D. Hymes (org.) *Classroom*. Nova York: Teachers College Press, 1972:xi-ivii.
- KLEIMAN, A. B. Escrita e escolarização: uma pesquisa para uma pr. submetido ao CNPq. (mimeo). 1990.
- _____. *Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom* 1992.
- LABOV, W. *Language in the Inner City*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LOPES, I. A. O processo interacional em sala de aula: um estudo. Dissertação de mestrado, UnB, 1989.
- MAHER, T. M. A linguagem e seus mecanismos velados: subsíd. português oral para monitores Guarani da Barragem. Projeto de _____. Já que é preciso falar com os doutores de Brasília ... Subsíd. português oral em contexto indígena. Dissertação de mestrado, 1990.
- MEIRELLES, M. L. A. Três perspectivas de letramento na escola. (São Paulo, PUC/SP, 1990a).
- _____. Ensino de português: observação e análise com enfoque no pr. de Bolsa de Iniciação Científica FAPESP, 1990b.
- MELIÁ, B. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Edições IUPERJ, 1988.
- MEY, J. *Whose Language. A Study in Linguistic Pragmatics*. Amster: John Benjamins, 1975.
- SHUY, R. & FASOLD, R. W. (orgs.) *Language Attitudes: Current Research and Theory*. C.: Georgetown University Press, 1973.
- SHUY, R., WOLFRAM, W. & RILEY, W. *A Study of Social Dialects in American English*. Washington, D. C.: Office of Education, 1967.
- STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, 1984.
- TANNEN, D. Implications of the oral/literate continuum for the cross cultural study of language. (org) GURT. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1984.
- TAYLOR, D. *Family Literacy*. Portsmouth: Heinemann, 1985.
- VIGOTSKY, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Functions*. Harvard University Press, 1978.
- WOLFRAM, W. A. *Sociolinguistic Description of Detroit Negro English*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, 1969.

Relatório

O GT teve como objetivo promover uma reflexão sobre o ensino crítico reflexivo de língua materna, que pudesse servir de subsídio para uma proposta de ensino. Tratando-se de um congresso internacional, decidiu-se por uma dinâmica de trabalho que contemplasse não só a leitura e discussão de textos-base, mas também a apresentação de pesquisas em andamento nos diversos países representados no grupo. Segue em anexo o programa de atividades do GT.

Um ponto consensual, desde o início, foi o reconhecimento de que a linguagem da escola não é a linguagem da criança. Existe uma distância entre a cultura explícita e implícita da escola e a cultura de grande parte da população escolar proveniente de grupos sociais ou étnicos minoritários. A discussão desse problema apontou a necessidade de adoção de currículos bidialetais para o ensino de língua materna, que contemplem a diversidade lingüística e cultural.

Nessa perspectiva foram apresentadas pesquisas relacionadas a expectativas da comunidade sobre a escola, interação em sala de aula, estratégias de ensino de leitura e produção de textos, avaliação e reformulação de currículos, elaboração de dicionários e de material didático. Ficou evidente que os problemas de ensino de língua materna são comuns a todos os países da América Latina representados no GT.

Discutiram-se ainda as especificidades do caso brasileiro, entre as quais a procedência social dos professores de primeiro e segundo graus que os aproxima culturalmente dos alunos pobres. Cria-se assim uma situação peculiar em que tanto alunos como professores vivenciam uma situação de conflito cultural. Acresce-se a isso que estes últimos vivem uma situação permanente de ambivalência entre sua própria cultura e a que, por obrigação de ofício, têm de representar e transmitir.

O aprofundamento da discussão de currículos bidialetais, informado pela leitura dos textos-base nos levou à convicção de que não é suficiente introduzirmos no ensino de língua materna as informações sobre a variação lingüística. Nos últimos anos muita literatura foi produzida sobre esse tema. É preciso ir mais além e desnaturalizar a noção de variedade, que está sendo apresentada como um dado não questionável. Mesmo em algumas abordagens consideradas progressistas, uma vez que já incluem a descrição das diferenças, as desigualdades estão sendo apresentadas como variedades. Está ausente, nessas abordagens, uma reflexão crítica que leve educador e educando a fazer a distinção entre o ensino que conduz à integração social e aquele que

leva à emancipação social. Há ainda que se evitar a il removem diferenças no capital cultural ou lingüístico

A proposta que emergiu da re

temas:

- Elaboração de uma política lingüística bidialetal e pedagogia culturalmente relevante, que privilegie elaboração de material didático.
- Incentivo à pesquisa na área de ensino e aprendizagem subsidiar a política educacional, muito freqüentemente
- Ampla divulgação da pesquisa e incorporação destinados ao professor.
- Educação continuada dos professores que lhes permitam:
a) acompanhar os resultados das pesquisas; b) lidar com a ansiedade com os problemas do cotidiano em sala de aula e sua prática educacional.

Considerando ainda que está em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a presença de especialistas da linguagem no grupo encorajando a presença de especialistas da linguagem no grupo encorajando sendo chamado de "base comum nacional do currículo". O GT recomenda também que se promova um trabalho de pesquisadores na área de ensino e aprendizagem aprofundamento dessa questão.

Trabalhos apresentados no GT

6/8/90

Stella M. Bortoni

Departamento de Lingüística, Universidade de Brasília

Panorama Sociolingüístico Educacional

7/8/90

Marilda C. Cavalcanti

Departamento de Lingüística Aplicada, UNICAMP

Educação bilingüe: a expectativa do índio sobre uma escola na aldeia

Raúl Ávila

Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, El Colegio de México, México

Diccionarios infantiles: Problemas de Macroestructura

Giovani Parodi

Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Proyecto de lectura comprensiva

Denise Braga

Departamento de Lingüística Aplicada, UNICAMP

Seleção crítica em leitura

8/8/90

Angela B. Kleiman

Departamento de Lingüística Aplicada, UNICAMP

Formas de interação do professor e seus reflexos na sala de aula

Liliana Montenegro

Universidad Católica, Santo Domingo, República Dominicana

Diagnóstico sobre enseñanza/adquisición del español en la escuela primaria dominicana

Alma Pedretti de Bolón

Inspección Docente de Educación Secundaria y Universidad de la República,

Montevideo, Uruguay

Propuestas para un currículo de enseñanza de lengua materna

9/8/90

Luiz Marques de Souza

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Produção e compreensão de textos: uma experiência na favela de Maré (RJ).

MEIRELLES, M.L.A. "Ensino de Português: observação e análise com enfoque no professor recém-formado". (Relatórios enviados à FAPESP, a partir do projeto de iniciação científica): março/1988 a janeiro/1990.

RICHARDS, J.C. et al. "Method: Approach, Design, and Procedure" in TESOL Quarterly: 16/02.

VYGOTSKY, L.S. *Thought and Language*. Massachusetts Institute of Technology: Cambridge, Massachusetts, USA, 1962.

_____. *A formação social da mente*. SP/SP: Martins Fontes, 2ª edição brasileira, 1988.

Trab. Ling. Apl., Campinas, (18): 101-109, Jul/Dez. 1991

INTERAÇÃO GUARANI/NÃO-GUARANI: ETNOCENTRISMO NATURALIZADO NA QUESTÃO DO SILÊNCIO INTER-TURNOS

MARILDA C. CAVALCANTI
UNICAMP

No desenvolvimento do Projeto Guarani¹, um projeto de pesquisa-ação que tem na etnografia sua base de informação para a prática pedagógica, os membros não-Índios da equipe, que atuam como pesquisadores e como professores de português como segunda língua para seis Índios Guarani da Aldeia Morro da Saudade, periferia da cidade de São Paulo, se depararam com uma questão que permeava a interação interétnica: o silêncio dos Guarani. Este silêncio nos perturbava pois, de alguma forma, passava a impressão que havia uma certa indiferença por parte dos Índios às questões que levantávamos. Este silêncio nos incomodava, por exemplo, nas reuniões de avaliação do desenvolvimento do projeto, reuniões estas parte da proposta de pesquisa-ação que prevê avaliações frequentes e mudanças de encaminhamento com base em decisões tomadas pelo grupo.

É importante observar que o cronograma do Projeto previu uma preparação da equipe para o trabalho de campo, uma vez que nem todos os participantes haviam tido experiência de campo interétnica (índigena) anterior.

Essa preparação para entrada no campo levou cerca de quatro meses. Nesse período, ao mesmo tempo que nos preparávamos para o trabalho etnográfico, fazíamos, com assessoria sociolinguística, as leituras básicas (vide, por exemplo, Schaden, 1962) sobre a nação com a qual trabalharíamos, conversávamos com pessoas com experiência de campo com os Guarani, e fazíamos os contatos de consultoria (antropológica, matemática, e linguística) para o Projeto. Teoricamente tínhamos várias informações, incluindo a questão do silêncio prolongado na interação. Entretanto, nossa entrada no campo de uma certa maneira parece ter apagado qualquer informação anterior. Era necessário trabalhar o "aqui e agora" e isso parecia diferente do que havíamos discutido e lido anteriormente, princi-

palmente no que se refere às diferenças culturais. Na urgência² de se resolver os problemas da pesquisa e principalmente da ação (o trabalho pedagógico), começamos a observar a predominância de nossos padrões culturais principalmente nas situações que potencialmente geravam conflito. Explicamos essa imposição de padrões culturais como um etnocentrismo "naturalizado"³ (vide Fairclough, 1985) que acreditávamos ter "desnaturalizado" ("desmascarado", segundo, Kleiman et al., a sair) neste trabalho inicial de preparação para o campo. Por etnocentrismo naturalizado, entendemos que inconscientemente queríamos que prevalecesse o nosso padrão temporal de silêncio inter e intra-turnos assim como queríamos que prevalecesse, por exemplo, a nossa verdade e o nosso espaço físico. Pela desnaturalização do etnocentrismo passava a questão da interação que queríamos simétrica. Foi como decorrência dessa situação contraditória, onde o silêncio se revelava como ponto de conflito potencial, que nossa interação transcultural e interétnica se tornou foco de análise.

O foco deste artigo é o silêncio inter-turnos nas interações entre não-Índios (pesquisadores/professores) e Índios Guarani (alunos e potencialmente líderes/professores) em um tipo de interação interétnica intencionalmente simétrica. O artigo, que é uma reflexão exploratória uma vez que a análise dos dados está em andamento, está organizado em duas partes. A primeira discute brevemente a questão do silêncio dentro da perspectiva⁴ da etnografia da comunicação (Saville-Troike, 1985) e análise conversacional (Tannen, 1985). A segunda focaliza a interação interétnica Guarani/não-Guarani (Índio/não-Índio). O artigo foi desenvolvido como parte de levantamento de subsídios para a formação⁵ do professor Índio.

Alguns estudos sobre o silêncio

Saville-Troike & Tannen (1985:xi) apontam que o "silêncio é um componente da comunicação humana negligenciado [na pesquisa]", "um fenômeno não consciente". Além disso, indicam que a pesquisa tem focalizado quase que exclusivamente a interação estruturada pela fala ao invés de interações estruturadas pelo silêncio (op. cit.:xvi).

Tannen (1985:93) afirma que há duas visões conflitantes do silêncio: uma positiva e outra negativa. Em algumas culturas (por exemplo, nova-iorquinos de origem judia), o silêncio parece ter "um valor negativo em muitos contextos comunicativos". O silêncio será visto como positivo quando é evidência de respeito, por exemplo, e, como negativo, quando é evidência de desaprovação, por exemplo.

Saville-Troike⁶ (1985:4) vê o silêncio como uma "unidade de dimensões e estruturas complexas" assim como a fala. Para a autora, de-

ve-se distinguir o silêncio que serve para estruturar a comunicação, mas não é um ato comunicativo e nem um fenômeno interveniente dentro de ou entre atos comunicativos.

Tal silêncio não apenas estrutura a comunicação mas - como uma parte integral do arcabouço cultural de uma comunidade de fala - também serve para organizar e regular as relações sociais.

Ainda segundo a autora (op. cit.:10), tanto os "sons do silêncio" quanto os "sons da fala" são de natureza simbólica, sendo o significado do silêncio derivado por convenção dentro de comunidades de fala. Isto explicaria a ocorrência de alguns desentendimentos transculturais. Tais desentendimentos podem ser decorrentes, por exemplo, do padrão temporal do silêncio na tomada de turnos quando o período de silêncio entre perguntas e respostas, evento característico, por exemplo, da situação potencialmente assimétrica do contexto escolar, vai além do limite de tolerância do interlocutor. Saville-Troike (op. cit.:13) ilustra este aspecto referindo-se às interações entre Navajos e não-Navajos no contexto escolar. Erickson (comunicação pessoal e 1982) confirma esse padrão temporal de silêncio em trabalho de pesquisa realizado em escola de reserva indígena no Canadá. O que chama a atenção nessa pesquisa é a interação intraétnica (professora e alunos) onde perguntas não são imediata e necessariamente seguidas de respostas verbais. Philips (1976) relata que membros da comunidade indígena de Warm Springs podem ficar em silêncio, ou dar uma resposta mais tarde, sem violar nenhuma regra de polidez se recebem um elogio, pedido, ou convite. Sobre este mesmo grupo, Philips (1972) afirma que as atividades da comunidade são abertas e jamais organizadas ou dominadas por um só indivíduo. Os alunos Índios não podem aceitar, portanto, que o professor (ou professora) tenha um status diferenciado. Bachmann et al (1981:198) comentando este estudo de Philips acrescentam que os alunos Índios consideram mais importante a fala de seus colegas do que a do professor. Suas normas de interação provenientes de seu meio cultural e étnico deveriam, portanto, ser respeitadas. E esse respeito é, a nosso ver, particularmente importante em escolas preocupadas em promover o bilingüismo, o bidialetalismo e o biculturalismo.

O Silêncio na Interação Interétnica Guarani-não-Guarani

A nossa comunicação interétnica como foco de análise mostra como lidamos com a questão do silêncio. É verdade que trabalhamos nos-

so etnocentrismo em antevisão às diferenças culturais. Esse trabalho, no entanto, não se concretizou, a princípio, na prática, onde muitas vezes apesar de nossa monitoração, revelava-se a assimetria na interação. O que queremos sinalizar é a distância existente entre o que se diz e o que se faz, entre o que se aceita quando se lê a literatura especializada e o que realmente acontece no dia-a-dia da interação interétnica. A dificuldade que encontramos de fazer face ao silêncio dos Guarani ilustra a força de nosso etnocentrismo nesse tipo de interação. Para exemplificar, apresentamos a seguir um trecho de transcrição das gravações iniciais e um episódio reconstruído a partir de anotações de campo e diário.

Ao ouvir as fitas áudio que gravamos em nossas primeiras idas ao campo, não se ouve nenhuma voz Guarani. Só se ouve a nossa voz. Não há espaços de silêncio. Preenchemos todos uma vez que o silêncio nos incomodava. Se os índios demoravam a responder, e na visão de nosso etnocentrismo sempre demoravam, ocupávamos os espaços com nossa fala. Abaixo transcrevemos um minuto e meio de uma reunião realizada entre dois pesquisadores (P1 e P2) e os jovens Guarani (I1, ou seja, somente um dos que estavam presentes fala nesta interação) no segundo dia da primeira ida à aldeia para dar início ao projeto:

(...)

P2: *Vocês mais ou menos lembram o que é que a gente conversou ontem um pouco (5'') O que que vocês já viram que foi conversado ontem (5'')*

I1: *Do que?*

P2: *Por exemplo, assim, ontem a gente ficou conversando (inaudível) lá embaixo, né*

I1: *Uhn, uhn.*

P2: *E daí ah (2'') vocês é - já deu tempo de vocês fazerem algumas observações - que é isso que ela [P1] tá falando ficar olhando umas coisas, olhando como as crianças brincam, não sei...*

I1: *Uhn, uhn.*

P2: *De ontem pra hoje, 'ceis já viram que é diferente gente - porque que nem ela [P1] tava falando, a gente sabe fazer, mas de tanto que a gente faz a gente* [nem

I1: *não lembra*

P2: *nem liga, acha que é assim mesmo. E a hora que a gente vê devagar, é diferente...*

P1: *Noossa é assim e a gente nunca nem percebeu que tá tão acostumado. (2'')*
Uma das coisas que a gente vai precisá sabê (2'') ah

I1: *Sobre a organização?*

P1: *Essa ... sobre a organização. Vamos falá um pouquinho desse universo infantil, desse mundo da criança. Como é que essa criança (1'') (inaudível) Por exemplo, brincadeira, né. Com o é que a criança Guarani brinca. (1'')*
Porque - E isso não é porque eu quero sabê não. É porque depois na hora da es[cola]

I1: *ahã*

P1: *se você vai fazê um joguinho pra aprendê português (.) é muito mais legal fazer um joguinho que você sabe que a criança vai gostá, que ela vai curtir, que ela vai - do que a gente trazê um jogo lá da escola do branco pra cá que a criança* [vai

P2: *[vai achá tudo sem graça*

P1: *sem graça. At teu aluno vai embora, né. (...)*

As pausas existentes do lado não Guarani duram entre 1'' a 5'' e somente ocorrem intra-turnos. Talvez antevendo o silêncio inter-turnos, observa-se que os membros não índios da equipe parecem apresentar uma tendência a falar continuamente nessa interação interétnica, não deixando espaço livre para os jovens Guarani se expressarem.

Passados cinco meses de interação transcultural na pesquisa-ação, havíamos construído uma familiaridade com o padrão temporal do silêncio dos Guarani que, nas interações gravadas que analisamos até o momento, pode ir dos 5'' a 25'' inter-turnos, por exemplo, entre uma pergunta do não-Guarani e uma resposta do Guarani. Contudo, quando acreditamos que já havíamos desenvolvido "uma tolerância mínima pelo silêncio" (Saville-Troike, op. cit.), ou seja, quando nas gravações estão registradas esperas pelo final do silêncio sem preenchimento com nossa fala, aconteceu o episódio que relatamos a seguir.

Em uma reunião de avaliação que tivemos quando os jovens Guarani estiveram na UNICAMP para uma semana intensiva de atividades, perguntamos a opinião deles sobre as atividades da semana. Silêncio. Permanecemos à espera. Eventualmente eles começaram a conversar (com falas sobrepostas) em Guarani. Depois de um tempo, um deles levantou-se e falou como porta-voz de todos. Tudo estaria bem se um de nós não tivesse daí insistido que eles deveriam falar um de cada vez para que soubéssemos a opinião de cada um, criando uma nova situação de silêncio desta vez com valor negativo (vide Tannen, op. cit.) de conflito potencial, somente amenizado com a afirmação de um participante não-índio de que a opinião dos jovens já havia sido emitida, e a confirmação da emissão de opinião por um participante índio. Parâmetros diferentes entre dois grupos étnicos diferentes. Nosso opinar (assim como nosso saber) parece ser individualizado, a palavra dada a um de cada vez até que todos tenham

falado. Para eles o opinar (e o saber) parece ser coletivo⁷, consensual, a palavra dada a um porta-voz.

No exemplo acima a interação do som, do silêncio e do movimento de quem fica silente e de quem gera o som aparece como aspecto de dimensões salientes da expressão (vide Saville-Troike, op. cit.:8). A interação interétnica do episódio relatado caracteriza-se, de um lado, pelo padrão temporal do silêncio, pelas línguas utilizadas (português e Guaraní), pela figura do porta-voz e pelo movimento (quem fala como porta-voz se levanta), e do outro lado, pelo respeito ao padrão temporal, às línguas utilizadas, e pela estranheza ao movimento da fala única. Nosso etnocentrismo desnaturalizado em relação ao silêncio revelava então outras questões a serem desnaturalizadas.

Na interação interétnica que vivenciamos no dia-a-dia da pesquisa, nosso etnocentrismo naturalizado não se referia somente ao silêncio. Esta questão foi importante para chamar nossa atenção para outras questões que pareciam estar encobertas pela ameaça que o silêncio parecia representar. Uma destas questões, por exemplo, é o tempo relacionado às datas que marcamos para aulas e reuniões. Parece ser sempre uma eterna espera. E para nós isso, assim como o silêncio, representava, no início, pouco caso e, às vezes, até levava a interpretações errôneas. Na verdade, já não marcamos mais hora, marcamos o dia e mesmo assim pode ser que as atividades não aconteçam. Hoje nossas idas à aldeia são pautadas pela tranqüilidade em relação ao resultado: a ocorrência ou não de uma reunião ou aula, a espera inevitável pela chegada ou pelo agrupamento dos jovens, o trabalho pedagógico realizado até que eles sinalizem cansaço. Isso significa apenas que reconhecemos que tudo tem seu tempo de começar e de acontecer entre os Guaraní. É, no entanto, sempre difícil lembrar disso quando a interação interétnica se desenrola em português mesmo que estejamos em território Guaraní, o que ocorre na maioria⁸ das vezes. Sem dúvida, o fato de não nos afastarmos de nossas atividades acadêmicas por mais do que dois ou três dias de cada vez não nos deixa imergir nessa cultura tão diferente da nossa. Nessa interação interétnica freqüente e intensiva, há um aprendizado constante de nossa parte. Praticamos a tolerância ao mesmo tempo que se caminha (vagarosamente) em direção ao trabalho de desnaturalização do etnocentrismo não desejado, superficializado na assimetria caracterizadora de vários momentos de nossa interação interétnica, que muitas vezes é detectado através de observação ou de gravações em áudio.

Para nós, a princípio, ou seja, nos momentos em que resolver os problemas mais urgentes era o que interessava, o silêncio parecia denotar ausência ou indiferença na interação interétnica, apesar de o silêncio

ser também parte da nossa interação intraétnica⁹. Nesses momentos, não havia a tranqüilidade necessária para observar a situação como espectadores. Éramos, afinal, os atores envolvidos na cena. Fazia-se necessário o tempo para reflexão e análise da nossa prática.

Considerações Finais

Nosso etnocentrismo, mesmo trabalhado em antevisão ao que seria a interação que construiríamos interétnicamente dadas as diferenças culturais, foi sempre muito forte e como tal se tornou foco de nossa própria análise. O Projeto caminha agora para a análise da construção do discurso em contexto pedagógico (nas atividades pedagógicas propriamente ditas e nas reuniões de avaliação) e interétnico. Esse estudo terá importância para o levantamento de subsídios para cursos de formação do professor do professor Índio, principalmente no que se refere ao branco trabalhando com o professor Índio.

As questões aqui levantadas tem importância não só para a educação indígena mas também para a educação bilingüe que caracteriza uma grande maioria das escolas da rede pública no Brasil. Quando se fala aqui em educação bilingüe e bilingüe, está-se pensando na formação do professor que experienciará interações interétnicas na sala de aula e nos formadores de professores que também experienciarão esse tipo de interação com alunos-professores.

Acreditamos agora ter desenvolvido um grau razoável de tolerância para a interação interétnica. Não é, porém novidade detectarmos momentos de deslize quando, por exemplo, nos perguntamos: Por que é que nós temos que mudar? E nosso etnocentrismo em processo de desnaturalização responde: Porque não nós? Qual o problema? É a dificuldade de acatar as regras de uma minoria étnica que vem sobrevivendo ao contato com o branco desde 1500?

NOTAS

1. O projeto Guaraní: Educação Indígena Bilingüe-Bicultural (Currículo e Formação do Professor Índio) tem como objetivo documentar e analisar a formação de professores Índios e o desenvolvimento do currículo escolar em seu contexto sociolinguístico. A equipe do Projeto é interdisciplinar e conta com nove membros das seguintes áreas de atuação: lingüística aplicada (4), lingüística (2), educação (2), e etnomatemática (1). A equipe inclui também seis jovens Guaraní. (Projeto financiado pelo CNPq).

2. Essa urgência se revelou semelhante àquela encontrada pelo professor no dia-a-dia da sala de aula.
3. Fairclough (op. cit.:739) faz referência às ideologias naturalizadas, ou seja, aceitas como "senso comum não ideológico". Por extensão, estamos aqui nos referindo a etnocentrismo naturalizado.
4. O silêncio é estudado em outras perspectivas como, por exemplo, a discursiva (vide Orlandi, E.P. *A Linguagem e seu Funcionamento*. Pontes, 1987).
5. A formação de professores geralmente é conduzida pelo não-índio nos projetos de educação indígena de que se tem conhecimento no Brasil.
6. Saville-Troike (op. cit.:16) propõe uma classificação ampla para o silêncio na interação considerando o silêncio a) determinado institucionalmente, b) determinado pelo grupo, e c) determinado/negociado individualmente. Acreditamos que o conflito que apontamos na seção seguinte em nossa interação interétnica se deva à nossa expectativa de que c) estivesse ocorrendo quando, na verdade, o silêncio estava sendo determinado pelo grupo (b).
7. Nesse opinar e saber coletivizado não se aponta, por exemplo, um aluno para responder uma pergunta em sala de aula (vide Erickson, 1986) como acontece na escola do branco.
8. Os jovens Guarani vieram a UNICAMP somente duas vezes em dois anos de Projeto.
9. Nos dados apresentados anteriormente onde padrões culturais não Guarani são preservados, nota-se a ocorrência de silêncios com duração de até 5".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHMANN, C., LINDENFELD, J. & SIMONIN, J. *Language et Communications Sociales*. Paris: Hatier-Credif, 1981.
- BASSO, K. *To give up on words: Silence in Western Apache culture* in P.P. Gligoli (org.) *Language and Social Context*. New York: Penguin, 1970.
- CAVALCANTI, M.C. & MAHER, T.M. *Interação transcultural: a formação do professor índio*. Texto preparado para apresentação na reunião do Grupo de Trabalho de Linguística Aplicada ANPOLL, UFRJ, 26-27/09/91.
- CAVALCANTI, M.C. Relatório do Projeto Guarani. Manuscrito elaborado para ser enviado ao CNPq. 1991.

- ERICKSON, F. *Qualitative methods in research on teaching* in M.C. Wittrock (org.) *Handbook of Research in Teaching*. New York: Macmillan, 1986.
- ERICKSON, F. & MOHATT, G. *Cultural organization of participation structures in two classrooms of indian students*, in G. Spindler (org.) *Doing the Ethnography of Schooling*. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1982.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical and descriptive goals in discourse analysis*. *Journal of Pragmatics*, 1985:739-763.
- KLEIMAN, A.B., CAVALCANTI, M.C. & BORTONI, S.M. *Considerações sobre o ensino crítico de língua materna*. Anais da IX ALFAL (a sair).
- PHILIPS, S.U. *Some sources of cultural variability in the regulation of talk*. *Language in Society*, 5/1, 1976: 81-95.
- Projeto Guarani: Educação Bilingüe e Bicultural (Curriculum e Formação do Professor Índio). DLA/IEL/UNICAMP (mimeo).
- SAVILLE-TROIKE, M. & TANNEN, D. *Introduction* in M. Saville-Troike & D. Tannen (orgs.) *Perspectives on Silence*. Norwood, N.J.: ALEX, 1985.
- SAVILLE-TROIKE, M. *The place of silence in an integrated theory of communication* in M. Saville-Troike & D. Tannen, 1985.
- SAVILLE-TROIKE, M. *The Ethnography of Communication: An Introduction*. Oxford: Basil Blackwell, 1989 (2ª edição).
- SCHADEN, E. *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani*. São Paulo: Divisão Européia do Livro, 1962.
- TANNEN, D. *Silence: Anything but* in M. Saville-Troike & D. Tannen, 1985.

Mara Sofia Zanotto de Paschoal
Maria Antonieta Alba Celani
(organizadoras)

LINGÜÍSTICA APLICADA

da aplicação da lingüística
à lingüística transdisciplinar

E D U C
EDITORADA
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
PUC-SP

Reitora: Leila Barbara
Vice Reitor Acadêmico: Marcos Tarciso Masetto
Conselho Editorial: Ana Maria Rapassi, Bernardette A. Gatti, Edie Caetano, Holien Gonçalves Bezerra, Lúcia Santaella, Marcos Tarciso Masetto (presidente), Maria Antonia de Abreu Sampaio Leme, Onésimo de Oliveira Cardoso, Philadelpho Menezes, Scipione de Pierro Neto, Teresa Celina de Arruda Alvim Pinto

educ
editora da puc-sp

São Paulo
1992

References

- BRANSFORD, J.D. & McCarrell, N.S., 1972. A Sketch of a Cognitive Approach to Comprehension: Some Thoughts about Understanding What it Means to Comprehend, in P.N. Johnson-Laird & P.C. Wason (eds.), 1977. *Thinking: Readings in Cognitive Science*. Cambridge University Press.
- BURGESS, A. 1972, *A Clockwork Orange*, Harmondsworth: Penguin.
- ESKEY, D.E. & Grabe, W. 1988, Interactive Models for Second Language Reading, in P. Carrell, J. Devine & D. Eskey (eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press.
- FRY, E. 1963, *Teaching Faster Reading*. Cambridge University Press.
- HOLMES, J.L. 1986, Snarks, Quarks and Cognates: an Elusive Fundamental Particle in Reading Comprehension. *The ESPecialist* 15: 13-40.
- KATO, M.A. 1982, Reconhecimento Instantâneo e Processamento em Leitura, *Série Estudos*, 8, Uberaba, MG.
- KINTSCH, W. & van Dijk, T.A. 1978, Toward a Model of Text Comprehension and Production, *Psychological Review* 85 (5): 363-94.
- OLIVEIRA, V.Q.S.F. de, 1988, The Relevance of Background Knowledge or Schemata in EFL Reading Comprehension, *The ESPecialist* 9: 97-110.
- PERFETTI, C.A. 1985, *Reading Ability*, New York: Oxford University Press.
- RAMOS, R.G. 1988, Estratégias Usadas por Falsos Principiantes na Leitura de Textos Acadêmicos em Inglês, M.A. dissertation, unpublished, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- RUMELHART, D.E. & Ortony, A. 1977, The Representation of Knowledge in Memory, in R. C. Anderson (ed.) *Schooling and the Acquisition of Knowledge*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- RUMELHART, D.E. 1984, Understanding Understanding, in J.Flood (ed.) *Understanding Reading Comprehension: Cognition, Language and the Structure of Prose*, Newark, Del.: International Reading Association.
- SCOTT, M. 1983, Lendo nas Entrelinhas, *Cadernos PUC* 16: 101-24.
- SMITH, F. 1978, *Reading*. Cambridge University Press.

14

INTERSUBJETIVIDADE E PLURALIDADE NA LEITURA DE UMA LACUNA DE FÁBULA¹

Marilda C. Cavalcanti
Unicamp

O tratamento do componente leitura pós-alfabetização na escola de 1º e 2º graus tem-se pautado em uma visão tradicional onde a imanência do texto garante uma interpretação única e correta, facilitando e direcionando o trabalho do professor. O texto é, portanto, focalizado como um objeto determinado e a leitura consiste na análise e decodificação desse objeto, não havendo, assim, um espaço para a subjetividade do leitor.

Essa posição é rejeitada, de modo geral, pelas diferentes orientações teóricas atuais que admitem que um texto permite várias leituras para diferentes leitores, assim como para um mesmo leitor em momentos diferentes, sendo que as variações decorrem do fato de a atividade de leitura ser "eminentemente discursiva (e nessa medida também lingüística) expressão de uma subjetividade complexa, (individual, social, ideológica)..." (Coracini et. alii, 1988)

Enquanto se aceitava que a leitura era unívoca e que o critério para avaliar a univocidade era o texto na perspectiva do autor de livro didático ou, eventualmente, na do professor, tinha-se um chão firme para o ensino, embora fosse este o reflexo de uma visão distorcida de leitura.

Na medida em que essa postura foi rejeitada e se admitiu a pluralidade de leituras, surgiu o problema na sala de aula em relação a critérios de adequação ou inadequação dessa pluralidade.

Por outro lado, o fato de admitir a pluralidade não leva a eliminar um núcleo mais ou menos estável (convergente) na interpretação de um texto, que constituiria a leitura convergente por oposição à leitura divergente, esta última representada pela pluralidade (vide Paes de Barros e Rojo, 1984, Cavalcanti, 1985, e Paschoal,

¹ Este texto é um relato dos resultados preliminares de uma pesquisa em andamento.

1988). Trata-se, porém, de uma visão de convergência que difere daquela visão tradicional, que era estabelecida artificialmente por um único sujeito (professor ou pesquisador, por exemplo), que partia do pressuposto de que o texto só podia ser lido de uma maneira. Agora, a convergência precisa ser redefinida como fruto de um processo da intersubjetividade² (Leech, 1983) de diferentes leitores e como algo distinto da pluralidade. Essa redefinição deve levar em conta que o texto é um objeto indeterminado, mas com significado potencial (Halliday, 1978).

Metodologia

Com o objetivo de investigar empírica e qualitativamente como se dá a pluralidade de leituras e como é possível discernir, dentro dessa pluralidade, "um núcleo de convergência de interpretações" (Rumelhart, 1984), utilizamos, na coleta de dados, dois tipos de instrumentos: protocolos verbais e evocações inseridas em entrevistas retrospectivas.

Protocolos verbais são, conforme Ericsson & Simon (1984, 1987), verbalizações resultantes da percepção (parcial) das atividades mentais, por exemplo, associações de idéias, em que um indivíduo se envolve enquanto realiza uma tarefa. No caso específico desta pesquisa, os informantes receberam a instrução para ler e "pensar alto" enquanto liam uma fábula de Millôr Fernandes. Em relação à evocação, a pergunta direcionadora era "O que ficou da leitura realizada?"

A coleta de dados foi precedida de um estágio de familiarização com a tarefa de protocolo. Seis alunos, estudantes de pós-graduação (mestrado e doutorado) de várias instituições de ensino do País, que participavam de um curso de pós-graduação em linguística aplicada sobre pesquisa em leitura e redação em língua materna, foram os sujeitos-informantes. Cinco dos informantes fizeram os protocolos com apoio técnico de um colega e um dos informantes fez o protocolo sozinho. No desenho original da pesquisa havia equilíbrio no número de informantes que faria o protocolo sozinho e com apoio técnico. Contudo, por razões diversas, houve problemas de gravação com alguns dos que fizeram o protocolo sozinhos, e os protocolos não foram registrados.

- 2 O conceito de intersubjetividade é tratado por Hymes (1964) em sua discussão sobre a objetividade etnográfica. Essa objetividade é apresentada como objetividade intersubjetiva entre os participantes de uma cultura. Tal discussão se apóia na distinção entre ético e êmico, (Pike, 1954). Em etnografia, uma descrição êmica, segundo Hymes, é aquela que tem traços relevantes para o comportamento em questão; uma descrição ética, por outro lado, embora seja útil em termos de arcabouço e insumo para uma descrição êmica, não tem validade êmica. Em relação à leitura, podemos ver que a intersubjetividade de opiniões calçada nas pistas textuais êmicas e a pluralidade de leituras como relacionada ao aspecto ético do texto e do autor.

Não houve fixação de tempo para a leitura dos textos. Os alunos-informantes foram ainda entrevistados ou pelos colegas que deram apoio técnico ou por um dos pesquisadores no caso do informante ter feito o protocolo sozinho.

Análise dos Dados

Vamos analisar aqui somente um ponto nas leituras da fábula, ou seja, a parte final correspondente a uma lacuna de informação. A convergência parece ser direcionada (ou determinada) por pistas textuais. O que acontece, porém, quando, como no caso desta fábula, existe uma lacuna e, portanto, não há pista textual explícita? A convergência viria do conhecimento prévio ou de pistas anteriores ou posteriores à lacuna?

Vejamos o texto:

E os dois se puseram a pensar. E foi de novo o urso quem falou primeiro: "Olha, caçador, vamos entrar na toca e conversar lá dentro que é melhor." Entraram. E, dentro de meia hora, o ourso tinha o seu almoço e, conseqüentemente, o caçador tinha o seu capote.

A lacuna existente, que se refere à meia hora que urso e caçador passaram no interior da toca, remete às seguintes pistas textuais posteriores: urso-almoço e caçador-capote que são introduzidas por "conseqüentemente". Remete também às pistas textuais anteriores à lacuna: Eu-disse o caçador-procuro uma *boa pele* com a qual possa *abrigar-me no inverno*. E você?-Eu-disse o urso-procuro *algo que jantar*, porque há três dias que não como.

Há ainda uma outra pista textual repetida por duas vezes: "Mas foi o urso quem falou primeiro". Essa pista poderia ativar o conhecimento prévio do leitor para algo como: quem toma a iniciativa certamente levará a melhor.

Essa pista combinada com o título que fala em acordo de turco pode também ativar o esquema cultural de turco sempre levar vantagem e como tal o urso não sair perdendo.

Vejamos o que acontece nos protocolos, nas evocações e entrevistas. Começamos com a leitura da lacuna pelos leitores. O leitor 1 (L1 daqui por diante) após ler o último parágrafo da fábula diz: "ué.../isso daí/esse fim num/num esperado.../pausa/o que foi que eles fizeram, que troca que eles deram, hem?"

L2, após ler o último parágrafo, diz: "e/ agora eu quero saber como é que foi que resolveram isso aí, né?"

A lacuna conhecida/identificada, quais as pistas que direcionam a interpretação? L1, em sua releitura do parágrafo final, diz:

ah/ agora é que eu compreendi claro/ agora é que eu compreendi, ora se o caçador/ e o urso tinha o seu almoço porque ele comeu/ porque ele comeu o

*caçador e o caçador tinha o seu capote/porque tava dentro do urso/ claro/ah!
ah!!*

L4 não apresenta explicitamente sua interpretação da lacuna. Indiretamente, porém, deixa entrever sua leitura que converge com as leituras de L1, L5 e L6. Para tanto volta ao título e ativa seu esquema cultural para “turco”:

Aqui, no caso, embora ah... embora se tenha a convergência de... interesses, né? (...) Se é isso que... é implícito na expressão “turco” lá em cima [no título], pejorativamente, o... quando ... se faz um negócio com turco, sempre leva desvantagem (risada)

Também na evocação, L4, que já havia lido a fábula anteriormente, diz:

Aí vem o narrador, já o narrador, já é ... corta-se, digamos assim, a cena, né? [Refere-se aqui à lacuna.] E o narrador retorna com a parte final da fábula dizendo que daí a algum tempo, sai o urso é ... e que ... os dois objetivos estavam contemplados: o caçador tinha encontrado uma pele, alguma coisa em que se abrigará e o urso alguma coisa que comer; quer dizer, ironicamente.

É interessante notar que o texto diz: “E, dentro de meia hora, o urso *tinha* o seu almoço ...”, e L5 diz: “E o narrador retorna com a parte final da fábula, dizendo que daí a algum tempo, sai o urso ...”. Pela inferência de L4, supõe-se que só sai o urso, mas como “os dois objetivos estavam contemplados (...) ironicamente”, infere-se que sua leitura converge com a de L1, L5 e L6.

Já L5 hesita na lacuna: “Ah ... isso eu não entendi, não ... porque um teve ... dizer que um con... convenceu o outro?” para em seguida na releitura deste trecho apresentar, no protocolo, a seguinte reação: “Quer dizer, então, que ele comeu o caçador (...) Ah, sim, porque ele tava na barriga do ... (risos) ... urso, então ele tava bem ... agasalhado por uma pele, totalmente coberto, né?” Note-se que no caso de L5, a pista textual relevante para resolver a lacuna “abrigar-me no inverno” que ele aqui apresenta como *agasalhar*, estar “bem agasalhado por uma pele, totalmente coberto, né?”

Na evocação, parte da entrevista retrospectiva, L5 ativa seu conhecimento prévio para explicar sua leitura da lacuna:

... e o urso demonstrou ser mais esperto ... que o urso falou lá para ele ... “Ah, vamos até a toca ... conversar, que lá a gente se entende, né?” Então eu acho que ... esse caçador foi muito tolo, porque... ele ali, tinha muito mais chance de ... acertar o urso. Quer dizer, supõe-se que lá dentro era escuro, ele ia entrar num lugar estranho, qualquer ... segundo de descuido, ... pronto, o urso ia atacar. E foi o que aconteceu. Então, ele disse que ... o urso conseguiu o seu jantar e o caçador conseguiu o seu casaco.

Para L5, é o urso que demonstra ser mais esperto, pois toma a iniciativa de convidar o caçador para conversar na toca. E é o caçador considerado tolo por consentir em ir para o “campo do inimigo” (como disse L1), campo desconhecido

(“escuro”, “lugar estranho”) e ficar a sua mercê. L6, na evocação inserida na entrevista retrospectiva, apresenta sua leitura da lacuna apoiando-se na iniciativa do urso:

E o urso propõe a ele que entre na caverna e que lá eles decidem o que vai ser feito. E aí encerra a história com o urso comendo o homem e ao mesmo tempo satisfazendo os dois desejos: o homem tava agasalhado e o urso, alimentado.

Para L2, a explicação da lacuna através da leitura convergente ou não também tem seu apoio no título da fábula “O Acordo (à maneira dos ... turcos)”:

— Eu sei que ele resolve o problema, mas lá em cima diz que são acordos de turco e, conseqüentemente, logo no início eu falei: “Bom, se é acordo de turco nenhum deve perder” porque na fala tradicional ou no nosso conceito diz que quando turco perde ele sai empatado.

E para L2, o empate significa que “pode ter acontecido de o caçador caçar outra coisa e o urso ter arranjado alguma outra coisa”.

Para L3, tanto em seu protocolo como em sua evocação, o não entender o título parece representar um obstáculo a sua leitura:

“À Maneira dos Turcos”. Eu não sei, exatamente, né? Qual é ... meu conhecimento de mundo, não ... não sei se é um acordo tipo já rompido, né? Eu não sei ... um acordo de que gente é ... que é mão-de-vaca, pão-duro. Eu não sei o que é, mas sei que tem alguma coisa ligada a isso. (Protocolo de leitura do título).

Eu ainda não consegui entender porque eu não conheço o que ele quis dizer com “À Maneira dos Turcos”. (Evocação). L3 não apresenta sua leitura da lacuna. Para L4, o acordo é “milloriano”, e “implícito na expressão *turco* lá em cima” [no título], pejorativamente, o ... quando se faz um negócio de turco, sempre [se] leva desvantagem (ri). Também na pausa 7, L4 retoma o título para dizer “como é o Millôr Fernandes, pode ter um acordo meio esquisito”.

Para L4, e também para L6 abaixo, o turco é o urso que leva vantagem:

Aí o título — “Um negócio (À Maneira dos Turcos)” demonstra bem o espírito que os turcos sempre saem ganhando, de uma maneira ou de outra.

Conclusão

Os protocolos revelaram que a convergência na leitura da lacuna se deu a partir do conhecimento prévio dos leitores — conhecimento este que está relacionado com o sistema de crenças (vide Cavalcanti, 1989) —, e de pistas textuais anteriores e posteriores à lacuna, uma vez que pela existência da lacuna

Já a pluralidade parece depender do lugar de entrada do leitor no texto e às vezes da não compreensão e da diferença ou da falta de conhecimento prévio. A lacuna, neste caso, não deu margem à pluralidade de leituras.

Conclui-se que seja possível estabelecer a convergência a partir da identificação das pistas textuais e do potencial conhecimento partilhado. O que se quer sugerir é que a convergência seja construída em sala de aula juntamente com os alunos leitores de tal forma que o professor considere a leitura de cada aluno e a sua própria leitura em contraposição às pistas textuais.

Referências Bibliográficas

- BARROS, A.R.M. & Rojo, R.H.R. 1984. Convergência e divergência em leitura: reflexões sobre uma análise de resumos. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 4: 47-66.
- CAVALCANTI, M.C. 1985. Itens lexicais chaves como fios condutores semântico-pragmáticos na interação leitor-texto. In: L. L. Fávero e M.S.Z. Paschoal (orgs.) *Lingüística Textual: Texto e Leitura*. (Série Cadernos PUC-SP. São Paulo, EDUC 22: 175-184.
- . 1989. *Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática*. Campinas, Editora da Unicamp.
- CORACINI, M.J.F. et alii. 1988. O enigma do rei. Comunicação apresentada no III Encontro da ANPOLL. Rio de Janeiro.
- ERICSSON, K.A. & Simon, H.A. 1984. *Protocol Analysis*. Cambridge, Mass.: MIT Press/Bradford.
- . 1987. Verbal reports on thinking. In: C. Faerch & G. Kasper (orgs.). *Introspection in Second Language Research*. Clevedon, Multilingual Matters.
- HALLIDAY, M.A.K. 1978. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- HYMES, D. 1974. Ways of speaking. In: R. Bauman & J. Scherzer (orgs.) *Explorations in the ethnography of speaking*. Cambridge University Press.
- LEECH, G.N. 1983. *Principles of pragmatics*. Longman.
- PASCHOAL, M.S.Z. 1988. Em busca da elucidação do processo da metáfora. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 12: 175-190.
- PIKE, K.L. 1945. *The intonation of American English*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

RUMELHART, D.E. 1984. Understanding understanding. In: J. Flood (org.) *Understanding Reading Comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association.

TIERNEY, R.J. & Lazansky, J. 1983. Author's intentions and reader's interpretations. Illinois, Center for the Study of Reading, Technical Report 276.

Textos Usados para a Coleta de Dados

- FERNANDES, M. 1973. Os gastos dispensáveis. In: —. *Fábulas fabulosas*. Rio de Janeiro, Nórdica, p. 45.
- . 1973. O acordo (À maneira dos ... turcos). In: —. p. 65.

O ACORDO

(À maneira dos... turcos)

Vestido como caçador, o homem caçava. Estava metido no mais negro da floresta, e caçava. Mas não procurava qualquer caça, não. Procurava uma caça determinada, capaz de lhe dar uma pele que aquecesse suas noites hibernais (1). E procurava. Procura que procura, eis senão quando, numa volta da floresta, depara nada mais nada menos que com um urso. Os dois se defrontam. O caçador apavorado pela selvageria do animal. O animal apavorado pela civilização — em forma de rifle — do caçador. Mas foi o urso quem falou primeiro:

— Que é que você está procurando?

— Eu — disse o caçador — procuro uma boa pele com a qual possa abrigar-me no inverno. E você?

— Eu — disse o urso — procuro algo que jantar, porque há três dias que não como.

E os dois se puseram a pensar. E foi de novo o urso quem falou primeiro: — Olha, caçador, vamos entrar na toca e conversar lá dentro que é melhor.

Entraram. E, dentro de meia hora, o urso tinha o seu almoço e, conseqüentemente, o caçador tinha o seu capote.

MORAL: FALANDO A GENTE SE ENTENDE.

1) Esta história aconteceu há muitos séculos. 2)

Esta história é do tempo em que os animais falavam. Percebe-se?

OS GASTOS DISPENSÁVEIS

Estava o homem dentro da mata, cortando a sua arvorezinha, quando ouviu o grito de socorro: "Au secours! Sauvez-moi!" (1) Imediatamente, com aquela humanidade de que todos somos feitos, pôs-se a correr (2). Mas, por isso ou por aquilo, foi dar exatamente no local de onde partiam os gritos de socorro. Numa pequena clareira se lhe depa-rou então um quadro horrível (3): um homem, ou melhor, um camponês, lutando braço a braço com uma fera (4). Sentada numa pedra, com um rifle na mão, uma mulher,

aparentemente mulher do camponês, contemplava a luta, pitando seu pito. Sem saber como agir, o homem avançou para os dois que lutavam, logo recuou, logo tentou avançar de novo, recuou de novo e, sem ter o que fazer, atarantado, voltou-se para a mulher e berrou: "Que faz você aí, mulher dos infernos? Por que fica assim, sem fazer nada? Por que não atira? Vamos atire!" E a mulher, pitando seu pito, respondeu então: "Calma. Calma, homem! Pode ser que a fera me economize uma bala".

MORAL: OS NOSSOS PONTOS-DE-VISTA NÃO SÃO NECESSARIAMENTE OS ALHEIOS.

1) Maneira sutil do autor mostrar que o conto se passa na França ou possessão francesa. 2) Evidentemente, com a humanidade de que todos somos feitos, na direção contrária ao grito de socorro. 3)

Não, tachista não! 4) Ia dizer onça, mas lembrei-me de que o conto se passa na França. Deixo a fera à escolha do leitor.

O PROCESSO DE COMPREENSÃO DA METÁFORA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA MATERNA¹

Mara Sofia Zanotto de Paschoal
PUC-SP

Muitos estudantes de pós-graduação, professores de português como língua materna, revelam-se leitores competentes de textos científicos, mas se sentem desencorajados diante de textos figurados poéticos. Esse fato evidencia que esses professores não têm condições de trabalhar adequadamente em sala de aula o texto figurado e que, conseqüentemente, seus alunos apresentarão o mesmo tipo de problema (com exceção daqueles que tenham condições mais favoráveis fora da escola).

Como se pode romper esse círculo vicioso? Quais são as razões dessa resistência? O texto figurado pressupõe uma competência específica? Ele é mais difícil de ser compreendido do que um texto não figurado? Envolve estratégias específicas, diferentes das utilizadas em outros processos de compreensão?

Para responder a essas questões parece-me ser necessária a elucidação do processo de compreensão da linguagem figurada e, especialmente, da metáfora, que constitui, a meu ver, o problema da leitura do texto poético. Investigando o processo de compreensão, poderemos saber em que sentido ou aspecto a compreensão da linguagem figurada é diferente ou mais difícil que a da não figurada. Enfim, procedendo ao diagnóstico do problema será possível lidar com ele de maneira mais adequada no ensino.

A presente pesquisa se delimita à investigação sobre o processo de compreensão da metáfora. Embora esta figura tenha constituído objeto de reflexão e investigação para filósofos, linguistas, teóricos literários, psicólogos etc., pouco

¹ Este trabalho é parte da pesquisa que vem sendo desenvolvida com o apoio do CNPq desde 1987, através da bolsa pesquisa processo nº 300811/87. Uma versão sintetizada deste texto foi apresentada no 9th World Congress of Applied Linguistics, Halkidiki, Grécia, abril de 1990.

A T A S

**do IX Congresso Internacional da Associação
de Filologia da América Latina**

Campinas SP, Brasil (agosto de 1993)

Vol.II

Grupos de Trabalho

Textos de Base

Relatórios

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

**Campinas
1993**

CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO CRÍTICO I

ANGELA B. KLEIMAN (Unica)
MARILDA C. CAVALCANTI (Un
STELLA M. BORTONI (UnE

Este texto tem como objetivo refletir sobre o ensino crítico, dentro de uma perspectiva crítica, em que se torna sensível às características culturais dos grupos a serem ensinados, como pressupostos e hipóteses de trabalho várias das pesquisas em estudos serão foco de discussão pelos participantes deste encontro. Clark et al. (1985) e Erickson (1987), visa oferecer subsídios à renovação de programas de formação do professor ou de ensino.

Educadores brasileiros, entre os quais Soares, têm argumentado que a escola fornecida à criança é orientada para a educação das classes favorecidas. Em conseqüência, tem problemas de ajustamento e sua inadaptação à cultura da comunidade (vide Bourdieu & Passeron, 1977) resulta em baixo rendimento escolar.

Em que consiste e como se manifesta a cultura da escola e a cultura das classes de periferia, de que pais iletrados? De que forma essas crianças são ensinadas? Exemplos e tal incongruência no dia-a-dia de sala de aula.

Diversas explicações para o fracasso de grupos étnicos minoritários foram apresentadas nas últimas décadas. Refere-se a primeira delas como a tese do déficit genérico, que são considerados inerentemente inferiores. Pelo seu evidente caráter não é mais abertamente admitida, mas resquícios desta concepção são encontrados em outras abordagens de caráter científico e em propostas educacionais contemporâneas.

Na década de sessenta, uma nova concepção ganha muitos adeptos. A deficiência das crianças pobres é de natureza, mas ao ambiente cultural em que elas vivem, cognitivamente pouco estimulante. Reconhece-se que a descontinuidade - entre a cultura dessas crianças e a cultura da escola - é um fator importante.

A percepção dessa descontinuidade estimulou a identificação dos traços distintivos entre uma cultura e outra, e a conseqüente adoção de práticas pedagógicas que levam em conta essas diferenças. Este é um aspecto positivo da hipótese do deficit cultural, que está incorporado a propostas educacionais democráticas e igualitárias. Interpretada de maneira etnocêntrica, porém, a hipótese gerou a chamada ideologia do vácuo, que considera as crianças de grupos ou classes desfavorecidas como destituídos de qualquer cultura ou linguagem relevante. Essa ideologia se faz particularmente presente quando consideramos a escrita, uma vez que as classes desfavorecidas literalmente não tem acesso a ela, nem como personagens, nem como leitores ou escritores.

O presente trabalho, que examina as questões relativas ao fracasso da escola no ensino de língua materna, consta de três partes. Na primeira, apresentamos aspectos relativos à formação do professor que contribuem, entre outras razões de ordem estrutural, ao quadro caótico em que se encontra o ensino de língua materna hoje em dia. Tomamos como parâmetro para essa apresentação concepções sobre a escrita e o letramento, uma vez que o ensino da escrita constitui o principal objetivo da escola em geral e do ensino de português em particular. Apresentamos na segunda parte deste trabalho um conjunto de considerações de base etnográfica e sociolinguística relativas à incongruência entre os objetivos de ensino da oralidade e as manifestações linguísticas e discursivas da criança e adolescente alvo desse ensino. Na terceira parte deste trabalho, discutimos a imagem da escola na sociedade, tomando como exemplo o caso das expectativas de uma comunidade indígena.

A INCONGRUÊNCIA ENTRE A ESCRITA ESCOLAR E O LETRAMENTO

Na análise das dificuldades de sala de aula que estão relacionadas ao uso da escrita, precisamos considerar primeiramente causas ligadas à formação do professor quanto à natureza e função da escrita, e do impacto social da escrita, o letramento (vide Kleiman, 1990a). Esperar-se-ia que, dado o lugar central que o ensino dos processos da escrita, isto é, a leitura e a chamada escritura, têm na aula de português, o professor tivesse uma idéia clara da natureza e das características do objeto do ensino. Não é esse o caso. Por diversas razões, são várias as representações equivocadas sobre a escrita que fazem parte da bagagem profissional do professor.

Em primeiro lugar, porque o curso de formação do professor passa a este, a maioria das vezes, a idéia equivocada de que a escrita nada mais é do que a transcrição da fala. Essa crença, da centralidade e prioridade da língua falada, decorrente de posições estruturalistas (cf. Bloomfield, 1933) ainda orienta a tomada de decisões pedagógicas para o ensino da escrita. Escrever tal qual a gente fala pode ser uma decisão pedagógica bem fundamentada, num primeiro momento, com a finalidade de deixar a criança à vontade e de enfatizar a função expressiva da língua escrita, mas não é pedagogia viável para etapas posteriores, que deveriam explorar, entre outros, os

aspectos metaprocedimentais da escrita, assim criando o tornando sua produção objeto de reflexão para futuras e m

Sabe-se hoje que oralidade e escrita têm complementares. A escrita não é um sistema uniforme que usa a mesma. Entretanto, age-se, ao se ensinar a criança, sobrevalorizando um tipo de escrita, adequado para a escrita acadêmica, adequada no contexto escolar, que tem a leitura de textos literários e por outro a produção formal isto é, textos centrados num tema, a maioria das vezes imp

Decorrente do desconhecimento das diferenças sociais diferenciados, entre os quais os eventos escolares encontramos a opinião, bastante difundida, de que uma criança na aquisição da escrita via uma aproximação acadêmica descontextualização e a análise linguística, em detrimento do contexto. Prova do equívoco está no fato de que as crianças enfocadas são as crianças que, mesmo não alfabetizadas, já são introduzidas à escrita, sem sabê-lo, porque a escrita faz parte do dia (cf. Heath, 1983, 1987).

Um quarto equívoco que orienta decisões pedagógicas relativas à escrita tem a ver com o caráter isolado: o professor exige como a melhor maneira de chegar à produção dois enganos: primeiro, sobre a natureza da escrita, que é comunicação com outros, pois tanto o texto que lemos por nossa leitura, como o texto que escrevemos assume uma forma interlocutor que temos em mente, e da reação de nosso interlocutor. segunda razão para esse favoritismo pela escrita individual contornos axiomáticos, de que o professor ainda ensina e a criança em silêncio, em conseqüência desse ensino. Ora, a criança conta com a ajuda do adulto e de seus pares, sendo o papel do professor proporcionar as melhores oportunidades para essa construção se dar e segundo quando necessário (Cazden, 1988). Nesse contexto de comunicação há ausência total de esforços coletivos na produção de textos.

Consideremos algumas das conseqüências da formação do professor, em relação esta vez à formação dos participantes numa sociedade letrada. Poderíamos pensar que ficar onze anos na escola, haveria tempo suficiente para atingir seus objetivos prioritários, exigidos pela sociedade, o de Entretanto, denúncias de textos quase que monossilábicos são previsíveis, a cada ano durante a época de vestibulares, quando anos de ensino da escrita, sequer consegue montar um texto boa formação textual depende um plano de vida.

Uma outra consequência desta situação é a extrema insegurança das classes desprivilegiadas em relação a sua própria língua. Uma auto-imagem negativa (cf. Bortoni, 1984) é a norma, tanto em relação à fala, quanto em relação à escrita. Sabemos, por exemplo, que enquanto pais de classe média sequer questionam se o seu filho ou filha aprenderá a ler e escrever, essa é uma preocupação real de pais de crianças pobres quando pela primeira vez matriculam seus filhos na escola pública (cf. por exemplo, dados de Taylor, 1985, sobre grupos minoritários na sociedade americana).

Dada a precariedade dos conhecimentos do professor em relação à escrita e ao letramento, não resulta inesperado que o professor não possa criar as condições necessárias para que a criança construa uma concepção de texto, de leitura e de escritura adequados.

Consideremos alguns achados que evidenciam o fracasso. Meirelles (1990) constatou numa pesquisa com três mulheres num curso supletivo, isto é, alunas altamente motivadas, uma vez que tinham, a partir da constatação, de uma necessidade específica, decidido voltar às aulas, que uma concepção de escrita construída apenas com base numa experiência escolar é uma concepção pobre, limitada à execução, ao pé da letra, das instruções do professor, resultando essa atuação em textos desconexos, sem integração de suas partes, uma vez que são produzidos seguindo o roteiro dado pelo professor como orientação geral para a tarefa, e estão baseadas em interpretações literais dos elementos discretos do texto.

Já uma concepção adquirida na escola mas reinterpretada em função de necessidades do trabalho, resulta numa escrita precisa, formalmente correta, com um grau maior de soltura e desenvoltura, mas ainda totalmente determinada pelos objetivos do outro, o professor. Somente a mulher que tem uma escrita auto-motivada, adquirida em contextos não escolares e em função de motivações pessoais, mostra uma relação descontraída, criativa até, em relação às tarefas escolares, que ela reinterpreta em função de seus interesses. Como reproduzir na escola esse contexto automotivador é uma questão legítima a se colocar tanto num currículo de formação de professores quanto de formação de sujeitos letrados.

Vejamos outro exemplo (Arruda, comunicação pessoal), desta vez analisando alunos várias vezes repetentes em curso regular noturno. Trata-se, novamente, de alunos altamente motivados, uma vez que sacrificam o descanso depois de uma jornada de trabalho para cursar, nas precárias condições que a escola pública oferece, uma quinta série do primeiro grau. Na pesquisa de Arruda (em andamento), os alunos deviam, primeiro, refletir sobre a familiaridade e o grau de dificuldade de uma série de atividades próprias de eventos de letramento do cotidiano, e, segundo, realizar essas tarefas (como preencher um formulário de assinatura de revista ou um formulário para crédito, procurar um número na lista telefônica, preencher um cheque).

Aqueles sujeitos cuja única relação com a escrita se dá através das tarefas escolares, como é o caso de empregadas domésticas e pedreiros, tiveram grande dificuldade para a resolução dos problemas propostos. Isto é, a escola não fornece a

estes sujeitos também altamente motivados as opor desenvolver a escrita exigida no cotidiano. Como transformar tarefas que, se aproximando da realidade vivenciada pela segurança para lidar com as cotidianas exigências de escrita se colocar.

O insucesso no ensino da escrita é, e da ênfase em apenas um tipo de escrita, a escrita ac. descontextualização, que a escola tenta ensinar, como se as crianças de classe média cujos pais as preparam, desde o 1 tipo de escrita, entendida como um instrumento para o sucesso a ascensão social e profissional futuras (cf. Heath, 1983,

Ao começar o ensino mediante a exploração de eventos de escrita, a escola queima etapas necessárias cooperativas, e participatórias, contribuindo ao fracasso de socializadas pelos membros da cultura de elite, bene dominante sobre a escrita, i.e., a ideologia da escrita como social e de acesso aos bens materiais e culturais. Dado extremamente limitado da população pobre ao letramento, num meio de perpetuar as diferenças sociais. Cabe notar por Graff (1979), no contexto canadense de fins de detalhada demonstração estatística de que certos grupos desprivilegiados depois de serem alfabetizados ficaram m

Diferente poderia ser a situação se apenas uma escrita legítima, aquela consagrada pelos grupos letramentos, isto é, diversas maneiras de ser socializado da sociedade, dependendo das agências de letramento e de construídos, que constituem o contexto para essa socialização "são a ideologia e as formas e instituições sociais concretas a toda e qualquer prática de leitura e escritura" (1984:12

Uma pedagogia culturalmente sensível contextos de letramento no ensino da escrita, e deve permitir uma entrada gradual ao mundo da escrita, tal que antes de ser chamada a assumir o papel de espectador gama de oportunidades para assumir o papel de ator no cotidiano, aprendendo a "puxar assunto" a partir de objetivos fazendo de conta que é leitor e escritor, reinventando as atividades que fazem sentido no contexto comunicativo c

¹ Usamos o termo "desmascarar" para traduzir o conceito de "denaturalizar", que significa mostrar as raízes sociais, não de ordem natural, de certos processos de relação à linguagem. Evitamos o termo "desnaturalizar" em português para não obscurecer o sentido.

As perguntas que geralmente surgem dos alunos no curso sobre metodologia de pesquisa estão relacionadas aos seguintes pontos: pesquisa aplicada, trajetória de pesquisa, pesquisa com registros quantitativos e qualitativos, o problema e o desenho de pesquisa, o número de informantes, a subjetividade na análise interpretativa, a qualificação do tipo de pesquisa.

Em relação à pesquisa aplicada (em contraposição à pesquisa básica), as dúvidas geralmente focalizam os tipos de trabalhos apresentados em encontros sobre ensino de línguas (materna ou estrangeira), mais especificamente, o relato de experiência que, na verdade, não contempla pesquisa, por exemplo, a aplicação de material didático, ou de um método de ensino. Focalizam também os trabalhos que, a partir do desenvolvimento de uma teoria (lingüística, por exemplo), propõem a elaboração de material didático. Não veria aí uma pesquisa aplicada, mas somente aplicação de resultados da pesquisa básica. A pesquisa aplicada que tenho em mente é mais abrangente (e inclui-se aqui a questão da trajetória de pesquisa): ela parte de um problema constituído na prática, por exemplo, a utilização de um tipo de material didático que está bloqueando a produção de textos no 1º grau, ou a proposta de utilização de material alternativo para desenvolvimento de produção escrita. É informada teoricamente, os registros são tratados qualitativa ou quantitativamente, e evidência são levantadas e apontadas, e finalmente implicações e/ou subsídios levantados para informar a prática. Desta maneira, na distinção estabelecida, é importante notar que na pesquisa aplicada não se fica à espera de avanços na teoria para daí aplicá-los (por exemplo, na elaboração de material didático), mas contribui-se (indireta

ou diretamente) para a teoria através da pesquisa (teorização) sobre a prática.

Em relação à dicotomia quantitativo-qualitativo, lembro as colocações de Erickson (1986) que primeiramente faz uma distinção entre pesquisa interpretativa e pesquisa positivista e como tal abre um caminho para na pesquisa dita interpretativa haver predominância do tratamento qualitativo dos registros sem alijar o tratamento quantitativo.

Quanto ao problema, é ele o cerne da questão. Enquanto não se define o problema sobre o qual se vai fazer pesquisa, ou seja, enquanto o ponto não é definido, pode-se, muitas vezes, estar falando sobre (a) um tema interessante, porém, muito amplo e geral, (b) um contexto relevante, e/ou (c) um desenho de pesquisa intrincado. Entretanto, nessa indefinição pode-se ter deixado de lado a mola propulsora, direcionadora da pesquisa, ou seja, a questão fulcral: o problema da pesquisa que vai encaminhar para a hipótese direcionadora e/ou para as perguntas de pesquisa e daí para o desenho da pesquisa e análise dos dados.

A questão do número de informantes merece ser abordada em separado pois é fonte de dúvida constante. Em uma pesquisa interpretativa, o número de informantes não é determinado a priori e não é fundamental, uma vez que não se contempla a generalização para outros contextos além daquele estudado. É interessante notar que essa preocupação do pesquisador em formação vem sempre relacionada à dúvida de estar trabalhando de modo considerado científico.

Em relação à subjetividade na análise de dados na pesquisa interpretativa, é bom lembrar que a objetividade na pesquisa positivista passa pelo olhar humano que é

subjetivo. Em pesquisa interpretativa, busca-se a intersubjetividade (convergência) através da triangulação de pontos de vista, de instrumentos de coleta de registros, etc. Conviu-se com o pressuposto da subjetividade.

Uma palavra final sobre a qualificação de uma pesquisa. Ela vem de suas características e não necessariamente da vontade do pesquisador de denominá-la, por exemplo, etnográfica.

Dificuldades na prática

A questão principal que surge para os pesquisadores em formação é o que vem a ser fazer pesquisa. Na visão dos que se iniciam em pesquisa, deveria ser a resolução aqui e agora dos problemas urgentes de sala de aula. Resolvidos esses problemas, poderão passar para a história com uma dissertação que não será esquecida na prateleira da biblioteca. É muitas vezes difícil convencer o pesquisador em formação que fazer pesquisa não implica em passar para a história ou em resolver os problemas de ensino de línguas de forma definitiva.

Fazer pesquisa em LA, em minha concepção de LA (vide Cavalcanti, 1986), é identificar um problema na prática, estabelecer os caminhos teóricos (geralmente interdisciplinares), coletar registros e analisá-los, e voltar ao problema identificado com implicações e/ou sugestões de encaminhamento.

Para Widdowson (1990:56):

...a pesquisa faz com que as pessoas se conscientizem das diferentes maneiras de conceber o mundo familiar

de modo a alterar e estender suas idéias e práticas. É um processo dialético: a realidade é formulada como uma abstração que por sua vez leva à reformulação da realidade.

Fazer pesquisa seria então uma tentativa de ir além das aparências, de descobrir categorias e conexões abstratas subjacentes a fenômenos familiares (cotidianos).

Grosso modo, poderíamos pensar em dois tipos de pesquisa: teórica e de base empírica: a primeira, de escrivaniha e de biblioteca e a segunda, observacional (de eventos como eles ocorrem) ou interventiva (envolvendo algum tipo de experimentação). A decisão sobre o tipo de pesquisa a ser realizada depende do tipo de problema que se identifica. Um problema da prática por exemplo da interação em em sala de aula raramente será um problema viável na pesquisa teórica.

Dentro da pesquisa de base empírica, vou focalizar a pesquisa observacional que tanto poderia ser concretizada via pesquisa-ação como via etnografia ou como via etnografia colaborativa. Esse tipo de pesquisa é de base interpretativista (qualitativa) e pode envolver algum tipo de quantificação. A pesquisa interventiva também pode ser de base interpretativa.

O tipo de pesquisa delimita o tipo de instrumento para coleta de dados. É importante observar, porém, que o tipo de instrumento escolhido não determina o tipo de pesquisa. Em outras palavras não é porque se escolheu protocolo verbal para coleta de dados que se está fazendo uma pesquisa introspectiva.

Identificado o problema (e essa identificação inclui sua explicitação por

escrito) e decidido o tipo de pesquisa compatível, as dificuldades que surgem são: a elaboração do projeto de pesquisa, a coleta e análise dos dados, a primeira redação, e a revisão.

Na elaboração do projeto de pesquisa, as idéias pela primeira vez colocadas no papel saem com dificuldade causando um certo desapontamento ao pesquisador em formação. Ele certamente preferiria que fosse possível escrever uma só vez sem fazer revisão, isto é, escrever com "inspiração". Isto, evidentemente, se repete com a redação da dissertação: afinal cada capítulo deveria estar pronto em sua primeira versão. Nenhuma mudança, nenhuma modificação deveria ocorrer. No entanto, mesmo após a dissertação "pronta", é importante apontar esta questão, a fase final de revisão do trabalho dura minimamente um mês.

A coleta de registros geralmente é uma fase que entusiasma o pesquisador em formação. Pode, porém, ser seguida por um momento de pessimismo: o do início da análise quando parece que não se consegue "ver" nada nos registros. Para Erickson (1986), a fase de análise de dados deveria durar o mesmo tempo ou até mais tempo que a fase de coleta de registros. Não se pode subestimar o tempo de duração da fase de análise, pois a entrada nos registros não é imediata. Há necessidade de amadurecimento por parte do pesquisador em formação. Há necessidade de contato prolongado com os registros para familiarização com os mesmos, ou seja, para que os dados comecem a "conversar" com o pesquisador. O pesquisador em formação parece estar sempre à procura de receitas ou de um molde para analisar de dados.

Em suas buscas, o pesquisador em formação às vezes se esquece que o que ele

realmente precisa é de disciplina para trabalhar. De outra maneira, ele não entra no assunto e no texto da dissertação ou projeto.

Conclusão

Há muito que se fazer e que se escrever sobre pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. E em programas de pós-graduação, há necessidade de um espaço próprio para a metodologia de pesquisa.

De qualquer modo é importante enfatizar que o tipo de pesquisa depende do tipo de problema em questão. Buscando retratar o que acontece em sala de aula em toda sua complexidade, sem abandonar variáveis, a pesquisa recente tem apresentado resultados para discussão e réplicas.

Nesta apresentação, limitada pelo tempo, tentei pincelar algumas das questões que são elaboradas e aprofundadas em quatro meses de curso. Foi interessante refletir, ou seja realizar um "estranhamento" (vide Erickson, 1986), mesmo que preliminar, sobre questões familiares que no dia-a-dia tornam-se quase imperceptíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAVALCANTI, M.C. (1986) *A propósito de Linguística Aplicada* Trabalhos em Linguística Aplicada, 7:5-12.
- _____. & MOITA LOPES, L.P. (no prelo) *Implementação de pesquisa em sala de aula*. Trabalhos em Linguística Aplicada, 17.
- CHAUDRON, C. (1988) *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge Applied Linguistics Series.
- COHEN, A.D. (1989) *Metodologia de pesquisa em*

Linguística Aplicada: mudanças e perspectivas. Trabalhos em Linguística Aplicada, 14.

COHEN, L. & MANION, L. (1981) *Perspectives on Classrooms and Schools*. Holt, Rinehart and Winston.

COOK, T.D. & REICHARDT, C.S. (orgs) (1979) *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Sage Publications.

FAERCH, C. & KASPER, G. (org) (1987) *Introspection in Second Language Research. Multilingual Matters*.

HITCHCOCK, G. & HUGHES, D. (1989) *Research and the Teacher*. Routledge.

ERICKSON, F. (1986) *Qualitative methods in research on teaching* in M.C. Wittrock (org.) *Handbook of Research in Teaching*. New York: Macmillan.

KROLL, B. (org) (1990) *Second Language Writing: Research insights for the classroom*. Cambridge Applied Linguistics Series.

OSCHNER, R. (1979) *A poetics of second language acquisition*. *Language Learning*, 29/1: 63-80.

SELIGER, H.W. & SHOHAMI, E. (1988) *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge.

PLANO COLLOR: DISCUSSÃO DO FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DE TRÊS EDITORIAIS

Anna Maria Grammatico CARMAGNANI (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Entendendo que a informação tornou-se um dos principais bens de consumo de nosso tempo, e partindo do pressuposto que ela não é utilizada de um modo neutro mas, sim, de acordo com regras pré-estabelecidas, dedicaremos este trabalho à discussão de textos de cunho jornalístico, mais especificamente à análise do funcionamento discursivo de três editoriais.

Utilizaremos para tanto os conceitos advindos da escola francesa de Análise do Discurso, retomados através dos trabalhos de Pêcheux (1969), Orlandi (1987) (1988), e Maingueneau (1989). Ao mesmo tempo, por estarmos lidando com textos argumentativos, buscamos no trabalho de Perelman (1982) subsídios teóricos na área de argumentação.

Optamos por editoriais por considerarmos que estes trazem de modo explícito a linha editorial, e por entendermos que utilizam recursos argumentativos que a parecem de um modo mais diluído nas outras partes do jornal.

A discussão pretende comprovar que a eficácia da argumentação não resulta apenas das qualidades retóricas de um texto mas, principalmente, de suas condições de produção (quem fala?, para quem?, utilizando que canal?, em que momento histórico, a partir de qual ideologia?, etc.). Pretende, também, demonstrar que um tipo especial de relação se instaura entre os interlocutores num editorial.

A pertinência do trabalho prende-se, portanto, à necessidade de buscarmos algumas respostas a respeito da relação da informação com o sistema produtivo que a engendra.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

INSTITUTO DE
ESTUDOS DA
LINGUAGEM

18

TRABALHOS EM
LINGUÍSTICA
APLICADA

INTERAÇÕES ASSIMÉTRICAS

Organizadora: Angela B. Kleiman

Trab. Ling. Apl.

Campinas

n.18

p.1-155

Jul./Dez.1991

das categorias serem pré-estabelecidas, o que anula a possibilidade de se considerar aspectos outros que os implícitos nas mesmas, orientando, portanto, a observação para determinados pontos que podem até não ser encontráveis em contextos educacionais específicos; 6) a análise limita-se à visão do observador, não levando em conta, portanto, a percepção dos atores na interação (cf. Delamont & Hamilton 1976:8); 7) não considera que a presença do próprio pesquisador-observador na sala de aula já introduz um elemento da natureza subjetiva, que não pode ser ignorado, e que, portanto, questiona a característica de objetividade deste tipo de pesquisa.

O outro tipo de investigação na sala de aula é o que chamamos de pesquisa de base antropológica. Na verdade, usamos o termo antropológico para fazer referência a uma tradição de modelos de investigação conhecidos na literatura por incorporarem à pesquisa na sala de aula princípios, instrumentos e táticas de investigação típicos da antropologia, especificamente, pesquisa iluminativa (cf. Parlett & Hamilton, 1972), pesquisa participante (cf. Brandão, 1980), pesquisa-ação (cf. Nixon, 1981, e Stenhouse, 1975), e pesquisa etnográfica (cf. Erickson, 1986; van Lier, 1988, e Moita Lopes, 1989). Neste trabalho, ao invés de nos centrarmos em cada um destes modelos em separado, vamos preferir realçar a sua base comum, pois entendemos que seus limites são determinados somente pela ênfase que colocam em determinados aspectos*.

A diferença básica entre pesquisa de base antropológica na sala de aula e a pesquisa interativista é calcada no modo de levar a efeito a observação do contexto de sala de aula, como já mencionado anteriormente. Aqui a observação é feita através da elaboração de notas de campo que vão fornecer os meios para a posterior construção de diários em que o pesquisador-observador procura descrever o que, na sua visão, ou seja, na sua interpretação, está ocorrendo no contexto de ensino/aprendizagem.

Geralmente, o desenho da pesquisa inclui instrumentos outros,

* A pesquisa iluminativa, é caracterizada por ser pesquisa avaliativa, ou seja, envolve necessariamente a avaliação de uma inovação em ensino; a **pesquisa participante** enfatiza a questão política do ato de investigar, no sentido de que os sujeitos da pesquisa devam estar envolvidos efetivamente na pesquisa, de modo que os resultados revertam na transformação do mundo em seu benefício; a **pesquisa-ação** centra-se na questão de que os resultados de uma investigação devam ser continuamente incorporados ao processo de pesquisa constituindo novo tópico de pesquisa, de modo que os professores estejam continuamente envolvidos com a investigação de sua própria prática, e, portanto, com a produção do conhecimento; e a **pesquisa etnográfica** realça a preocupação com o todo social e com a visão dos participantes no contexto social.

por exemplo, entrevistas, questionários, diários de participantes (alunos e professores), gravação de aulas em vídeo e áudio, documentos, etc. na tentativa de triangular os dados coletados na investigação. Desta maneira, a assim chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades -- ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação -- na tarefa de interpretação dos dados, aumentando assim sua confiabilidade.

Este tipo de pesquisa é, portanto, exploratório, pois além de não incluir verificação de hipótese, a decisão sobre os aspectos a serem estudados tomada anteriormente à entrada no campo pode ser redefinida durante a realização do estudo. Além disso, não se opera aqui com categorias pré-estabelecidas - a teorização é calcada nos dados. Assim, a pesquisa de base antropológica na sala de aula é parte de uma tradição de pesquisa nas Ciências Sociais que questiona a validade da utilização do paradigma positivista, típico das Ciências Naturais, devido à natureza subjetiva de investigação das Ciências Sociais. Portanto, baseia-se na visão de que no contexto social não existe um significado/verdade único(a) - típico da visão positivista - mas a construção de significados pelos participantes do contexto social - no caso em questão alunos e professores. E o que se quer em pesquisa de base antropológica, em essência, é examinar a construção da realidade social. As duas críticas principais que têm sido feitas a este tipo de pesquisa são relativas à questão da falta de cientificidade e da impossibilidade de generalização em investigação de base antropológica. Tem-se argumentado (cf. Hitchcock & Hughes, 1989), porém, que este tipo de pesquisa obedece a critérios de cientificidade no sentido de que é metódico (ou seja, segue procedimentos explícitos), sistemático (ou seja, o conhecimento produzido interrelaciona variáveis), e é submetido à crítica. Quanto à questão da generalização, pode-se dizer que só se torna possível através da realização de pesquisa em várias salas de aula, pois é exatamente a preocupação com o particular que caracteriza a pesquisa de base antropológica. Investigar outras salas de aula é, portanto, crucial, pois possibilita examinar como outros alunos e professores se comportam, de modo que a elaboração de teorias seja concretizada.

Uma das características centrais do uso de modelos de pesquisa de base antropológica na sala de aula, principalmente aquele conhecido como pesquisa-ação, é o foco que se coloca no professor como produtor de pesquisa. Esta tendência é conhecida por deslocar o professor da função de objeto de pesquisa para o papel de sujeito, no sentido de que a atividade de ensinar é conceptualizada como um ato de constante investigando, de modo que possa haver progresso educacional (cf. Stenhouse, 1975, Elliot, 1976 e Nixon, 1981). Assim, entende-se que o crescimento

profissional só se dá através da crítica, um processo dinâmico, que é desenvolvido através do conhecimento reflexivo por parte do professor sobre sua própria prática.

A investigação em sala de aula seria, portanto, grandemente incentivada pela ação direta do professor como pesquisador. Para tanto, há necessidade do professor se familiarizar com o processo de pesquisa e de procurar também o apoio de um pesquisador externo como assessor/consultor. Para ilustrar, apresentamos a seguir um desenho de pesquisa de base antropológica em que o professor volta-se sobre a investigação de seu desempenho no contexto hipotético da sala de aula de prática oral de inglês em um curso de graduação em uma universidade brasileira.

ROTEIRO:

1. Observação de aulas com elaboração de notas de campo que serviriam como informação para construção de diários. Esta fase é exploratória e serve para aumentar a percepção do professor em relação ao processo de ensino/aprendizagem. Objetivo: descrição do contexto de ensino/aprendizagem.

Tempo: mínimo de 2 meses (tempo estabelecido com base em nossa prática: pode, no entanto, haver variação dependendo da experiência do pesquisador com trabalho de campo e/ou do contexto de coleta de dados).

2. Interpretação dos dados

- 2.1. Leitura global para tomar consciência dos diários como um todo.
- 2.2. Leitura(s) detalhada(s) para identificação de padrões de regularidades, i.e., aspectos recorrentes nos dados

3. Codificação dos dados

4. Definição do tópico de investigação

Tópico hipotético: dificuldades na iniciação e manutenção do tópico no discurso na interação professor/aluno.

5. Definição dos instrumentos de investigação

- 5.1. Observação do professor através de notas de campo e diários
- 5.2. Gravação de aulas em áudio ou vídeo
- 5.3. Diário de alunos explicitando suas dificuldades

5.4. Entrevistas retrospectivas com alunos (Base: tópicos determinados pelos diários do professor, dos alunos e gravações)

5.5. Questionário sobre o contexto escolar (informação sobre os alunos, a universidade, etc).

6. Análise e interpretação dos dados

Usar os procedimentos apontados em 2 e 3 acima.

7. Formulação de teorias

Embora o roteiro acima seja auto-explanatório, parece ser necessário explicitar o objetivo dos instrumentos escolhidos no item 5.

O item 5.1. visa uma descrição de como o professor vê o aluno iniciar e manter o tópico, por exemplo, informação a respeito do espaço que o professor dá ao aluno e da relevância desta questão para sua prática.

O item 5.2. é uma tentativa de detecção de como se dá a interação em aula de língua estrangeira.

O item 5.3 objetiva uma descrição das dificuldades em questão sob o ponto de vista do aluno, por exemplo, informação sobre a existência ou não de tentativas, por parte do aluno, de iniciação e manutenção do tópico.

O item 5.4. é uma tentativa de atualização da triangulação dos instrumentos.

O item 5.5. busca informações básicas para a descrição do contexto sócio-escolar em que o aluno está inserido, por exemplo, práticas interativas dentro e fora da sala de aula.

CONCLUSÃO

Neste artigo partimos de uma descrição sucinta do que acontece na área de pesquisa sobre ensino/aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. A escassez de pesquisa nessa subárea da Linguística Aplicada ao mesmo tempo que reflete o foco indireto no ensino na formação do professor nos Cursos de Letras existentes coloca em questionamento a ausência de integração entre a universidade e a escola de primeiro grau.

Mostramos a sala de aula como um lugar privilegiado para a pesquisa sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas, mas que tem merecido ainda pouca atenção por parte dos pesquisadores tanto no Brasil como no cenário internacional. Sendo a sala de aula assim conside-

rada, o professor não pode senão ser visto como um pesquisador em potencial, devido à sua visão privilegiada sobre o que ocorre neste contexto. Para promover esta visão do professor, discutimos duas abordagens de pesquisa e nos centramos em um tipo de pesquisa dentro de uma destas abordagens que é plausível de ser desenvolvido pelo professor, mostrando a adequação e relevância da pesquisa de base antropológica para a investigação da prática sem a necessidade de um segundo pesquisador, além do professor, mas com o acompanhamento de um pesquisador externo como assessor ou consultor.

A ênfase que damos à questão é decorrente do fato de acreditarmos que a criação da tradição do professor como investigador de sua prática refletir-se-á positivamente não somente no contexto universitário mas também no contexto do primeiro e segundo graus. Em outras palavras, a prática de sala de aula como tema permanente de investigação por parte do professor deverá certamente resultar em uma reflexão questionadora que muito contribuirá para o desenvolvimento e fortalecimento da área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil tanto em termos da formulação de teorias como em termos da prática de ensino de línguas materna e estrangeira.

Não queremos, no entanto, advogar aqui a idéia de que todo professor(a) de 1º e 2º graus deva necessariamente se tornar um pesquisador. Ele/ela deveria, sim, ter familiaridade com pesquisa devido à natureza, complexa da sua área de atuação para poder ter sua prática como foco de reflexão.

BIBLIOGRAFIA

BRANDÃO, C.R. (org) *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

CANÇADO, M. Procedimentos de pesquisa etnográfica em sala de aula de língua estrangeira: Avaliação das potencialidades e limitações da metodologia. Dissertação de mestrado. UFMG, 1990.

CAVALCANTI, M.C. "Pesquisa e qualidade de ensino de língua estrangeira no Brasil". Conferência proferida no IX ENPULI. Natal, RN, 21-25/08/1989.

———. "O discurso do professor de línguas: implicações para a formação do professor". Mesa redonda Método e Discurso do Professor. Simpósio Interuniversitário, UNICAMP e PUC/SP, 03-04/09/90.

CELANI, M.A.A. "O uso de diários como elemento revelador de mudanças de atitudes em alunos de prática de ensino". Comunicação apresentada no II Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, UNICAMP, CAMPINAS, SP, 3 A 06/09/1989.

DELAMONT, S. & HAMILTON, D. "Classroom research: A critique and a new approach" in M. Stubbs & S. Delamont (orgs). *Explorations in Classroom Observation*. Londres: Wiley and Sons, 1976: 5-20.

ERICKSON, F. "Qualitative methods in research on teaching" in M. Wittrock (org.) *Handbook of Research on Teaching*. Nova York: Macmillan, 1986.

FLANDERS, N. A. *Analysing Teaching Behaviour*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1970.

HAMMERSLEY, M. & ATKINSON, P. *Ethnography: Principles in Practice*. Londres: Routledge, 1989.

HITCHCOCK, G. & HUGHES, D. *Research and the Teacher*. Londres: Routledge, 1989.

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner*. Londres: Longman, 1988.

LONG, M.H. "Inside the 'Black Box': Methodological Issues in Classroom Research on Language Learning". *Language Learning*, 30/1, 1980: 1-42.

MITCHELL, R. "Process research in second language classrooms". *Language Teaching*, 18/4, 1985:330-352.

MOITA LOPES, L.P. da "Ensino de leitura em inglês em escolas públicas de primeiro grau: análise de alguns dados etnográficos". *Anais da IV ANPOLL*, PUC-SP, 1989:

———. "The evaluation of an EFL reading syllabus model: integrating experimental and qualitative/ethnographic data". Trabalho apresentado no 9th World Congress of Applied Linguistics Thessaloniki, Grécia, 15 a 21/03/1990.

MORAES, M.G.D. O saber e o poder do professor de línguas: algumas implicações para uma formação crítica. Dissertação de mestrado. UNICAMP, 1990.

MOSKOWITZ, G. "Interaction analysis - a new modern language for supervisors". *Foreign Language Annals*, 5/2, 1971: 211-221.

———. "The classroom interaction of outstanding foreign language teachers". *Foreign Language Annals*, 9, 1976:135-143, 146-157.

NIXON, J. (org) *A Teacher's Guide to Action Research*. Londres: Grant McIntire Ltd, 1981.

PARLETT, R.D. & HAMILTON, D. Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovation Programs. Occasional Paper, 9, Centre for Research in the Educational Sciences, University of Edinburgh, 1972.

SINCLAIR, J. & COULTHARD, M. Towards an Analysis of Discourse. Londres: Oxford University Press, 1975.

STENHOUSE, L. Introduction to Curriculum Research and Development. Londres: Heinemann, 1975.

FUNDAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE LINGÜÍSTICA APLICADA DO BRASIL
- ALAB -



Campinas, 07 de Junho de 1991.

Prezado(a) Colega

Tenho o grande prazer em anunciar o registro oficial da Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB) em 25/01/91, entidade essa com foro na cidade de Campinas (SP) e sede inicial na sala 17 de Departamento de Lingüística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP.

A ALAB (registro nº 138.161 no D.O. do Estado de São Paulo) tem por objetivo incentivar a pesquisa e o ensino na área de Lingüística Aplicada no Brasil no que se refere especificamente às atividades nas suas sub-áreas principais, a saber, o ensino/aprendizagem de língua materna, línguas estrangeiras, 2ªs línguas/educação bilíngüe, tradução e situações de contato sócio-profissional.

Além de congregar um amplo espectro de pesquisadores e profissionais de muitas instituições no país, a ALAB manterá um vínculo estreito com a AILA (Associação Internacional de Lingüística Aplicada) cuja atuação inclui um congresso mundial de LA a cada três anos, revista e publicações científicas próprias. Em 21/06/91 o Comitê Internacional da AILA conferiu à ALAB o status de entidade filiada.

A Associação de Lingüística Aplicada do Brasil foi fundada em assembléia geral em 27/06/90. Essa assembléia contou com representantes pesquisadores das diversas instituições universitárias do país por ocasião do V Encontro Nacional da ANPOLL realizado em Recife, Pernambuco. Fazem parte da 1ª Diretoria Executiva eleita nessa ocasião, os seguintes lingüistas aplicados:

Presidente: Marilda do Couto Cavalcanti (UNICAMP)

Vice-Presidente: Mara Sofia Z. de Paschoal (PUC-SP)

Secretária: Sumiko Nishitani Ikeda (PUC-SP)

Tesoureiro: José Carlos Paes de Almeida Filho (UNICAMP)

INTERCAMBIO

Uma publicação de pesquisas
em Linguística Aplicada

Corpo Editorial

Laís Furquim de Azevedo
Maria Antonieta Alba Celani
Heloisa Collins
Maria José Coracini
Rosinda de Castro Guerra Ramos
Angela Brambilla Lessa
Maria Cecília de Camargo Magalhães
Mara Sofia Zanotto de Paschoal
Roxane Helena Rodrigues Rojo
Maria Cecília Perez de Souza e Silva

Organização
Heloisa Collins

Programa de Pós-Graduação
em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas
PUCSP-1991

Márcia

METODOLOGIA DA PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Marilda C. Cavalcanti (UNICAMP)

A reflexão que me proponho a fazer aqui tem por base minha atuação no curso *Metodologia da Investigação em Lingüística Aplicada* e o trabalho desenvolvido com orientandos no Mestrado em Lingüística Aplicada, UNICAMP, e se concretiza nas perguntas que freqüentemente aparecem no curso e nas dificuldades que os alunos (pesquisadores em formação) apontam em sua trajetória de iniciação à pesquisa. Como as duas questões estão entrelaçadas, elas serão tratadas, em princípio, separadamente.

Perguntas no curso

A maior parte dos alunos regulares do Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada (LA doravante) tem apresentado um interesse maior pela área de concentração de ensino/aprendizagem de línguas (materna, segunda e estrangeira). O curso de Metodologia da Investigação tem sido, conseqüentemente voltado para esse foco. Refletindo o curso, também este é o foco desta apresentação.

A maioria das pessoas que vem em busca de um mestrado em LA tem ampla experiência profissional docente e quase nenhuma experiência em pesquisa. Esse status quo é resultado de uma ausência de tradição de pesquisa nas universidades (vide Cavalcanti & Moita Lopes, 1990) na área de Letras.

students' expectations but to shift those expectations according to what contributes most to the development of writing skills.¹⁴

With regard to positive reinforcement, research has shown that a balance between criticism and praise may be the best means of encouraging quality writing (see Cardelle and Corno 1981). The teachers in all three studies may be missing an opportunity to motivate writing by increasing the extent of praise contained in the ongoing comments within the composition. These case studies revealed almost no use of praise – just an occasional positive comment at the end of the essays in the EFL institute study and one positive comment at the end of the high performer's essay in the university EFL study. Yet the data in this set of studies would suggest that students – especially the weak ones – are quite anxious to receive at least some feedback as to what they are doing right.

On a methodological issue regarding teacher data, it may be that the process whereby the teachers taped their rationale for each comment produced an unnatural situation that perhaps influenced the nature of the comments. The teachers may have been more guarded in their comments about their feedback because they were called upon not only to discuss these comments but to record them. The Portuguese L1 teacher at first had a negative reaction to the tape recorder. She turned it off, but then she turned it on again, left it on, and forgot about it. The teachers were not given any special training in how to use the tape recorder. The fact that they were left to do the recording on their own may have had a positive effect, but some reactive effects also resulted from the research technique, as is inevitable (see Cavalcanti 1983).

In future work, it may be useful within the Teacher Questionnaire to have teachers describe the strategies that they use when they do not understand a student's point on a composition. Furthermore, teachers could be asked to indicate whether they noted improvements in student writing from paper to paper, and if so, in what areas these improvements occurred.

As to the students' repertoire of strategies, the finding that the students in all three studies usually simply made a mental note of the teacher's feedback – rather than recording the feedback systematically – is consistent with findings from previous research (e.g., Cohen 1987), and would suggest the advisability of training students at all proficiency levels in the use of alternative strategies. One such strategy would be the judicious use of revision, incorporating the teacher's comments, since

14 See Fathman and Whalley (this volume) for a more positive view than that presented in this chapter regarding the benefits of feedback on grammar, especially when coupled with feedback on content.

the teachers in the EFL studies indicated that as a rule the students did not rewrite their compositions.

The teacher in the university EFL study, for example, indicated that the students did not usually rewrite their compositions for her because she "was lucky enough to get a composition once!" Thus, she would simply have the students write the corrected form on the line above the erroneous form. Furthermore, the teacher believed that if students were asked to revise their compositions, incorporating the feedback, they would then make mistakes elsewhere.¹⁵ She felt that her students were not interested in learning how to write in English – or in their native language, for that matter. This situation could be interpreted as showing a conflict between sound educational practice and the perceptions of students who see compositions as isolated, required tasks instead of as learning experiences. The teacher may not share their limited view of writing but feels compelled to abide by it. The insistence upon rewriting would be consistent with recommendations growing out of research in first language composition, which generally favor both focused teacher comments and subsequent revision by the student (see Hillocks 1986: 166–168).

These studies have shown that there are striking similarities between the ways in which teacher feedback on student compositions function in both the native language and the foreign language. We did note one difference, namely, that the L1 students were more likely than EFL students to disagree with the teacher's comments and even reject such comments out of hand, perhaps due to their native control of the language. It would be useful in future studies to explore sources of resistance to teacher comments on the part of native students, and to probe issues of overload, exemplified by the student who said that teachers' comments "tend to pile up" in his mind.

The feedback situation as reflected by this set of case studies is probably not atypical of situations in many classrooms where writing is taught around the world. In other words, despite the apparent benefits to be accrued from the typical approaches to feedback, there appear to be a number of missing ingredients. One such ingredient is a clear agreement between teacher and student as to what will be commented on and how such comments might be categorized. It is possible that the teachers and students in these studies had different perceptions as to what the five categories (grammar, mechanics, etc.) in their respective questionnaires

15 The process-oriented approach to writing, discussed by Silva, by Johns, and by Krapels in this volume, would suggest that learners be encouraged to write and rewrite extensively – that in writing more, learners have more opportunity for practicing their skills, gain confidence in their writing ability, and come to write more error-free prose.

referred to, and it would be beneficial in future research to determine what these perceptions actually are. Another such ingredient would be the discussion of possible repertoires of strategies students could use in order to derive maximum benefit from the feedback provided by the teacher. Clear teacher-student agreements on feedback procedures and student training in strategies for handling feedback could lead to more productive and enjoyable composition writing in the classroom.

We contend that if effective interactive feedback procedures are in operation, teachers are then able to observe the effects of their feedback through improvement in students' writing, in their attitudes toward writing, and in their language acquisition in general. In turn, the students welcome the feedback because of the benefits that they receive from it.

References

- Belcher, D. D. (1989). How professors initiate NNS students into their disciplinary discourse communities. *Texas Papers in Foreign Language Education* 1, 207-225.
- Butturff, D. R., and Sommer, N. I. (1980). Placing revision in a reinvented rhetorical tradition. In A. Freedman and I. Pringle (Eds.), *Reinventing the rhetorical tradition* (pp. 99-104). Conway, Ark.: L & S Books/Canadian Council of Teachers of English.
- Cardelle, M., and Corno, L. (1981). Effects on second language learning of variations in written feedback on homework assignments. *TESOL Quarterly*, 15, 251-261.
- Cavalcanti, M. C. (1983). The pragmatics of FL reader-text interaction: Key lexical items as source of potential reading problems. Unpublished doctoral dissertation, University of Lancaster.
- Cohen, A. D. (1987). Student processing of feedback on their compositions. In A. L. Wenden and J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 57-69). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Cohen, A. D., and Robbins, M. (1976). Toward assessing interlanguage performance: The relationship between selected errors, learners' characteristics, and learners' explanations. *Language Learning*, 26, 45-66.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57, 481-506.
- Freedman, S.W. (1987). *Response to student writing*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Hillocks, G., Jr. (1986). *Research on written composition: New directions for teaching*. Urbana, Ill.: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Conference on Research in English.
- Marzano, R. J., and Arthur, S. (1977). Teacher comments on student essays: It doesn't matter what you say. ERIC ED 147 864. Denver: University of Colorado.
- Pica, T. (1986). An interactional approach to the teaching of writing. *English Teaching Forum*, 24 (3), 6-10.
- Pringle, I., and Freedman, A. (1985). *A comparative study of writing abilities*

- in two modes at the grade 5, 8 and 12 levels*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- Radecki, P. M., and Swales, J. M. (1988). ESL student reaction to written comments on their written work. *System*, 16, 355-365.
- Semke, H. D. (1984). Effects of the red pen. *Foreign Language Annals*, 17, 195-202.
- Sperling, M., and Freedman, S. W. (1987). A good girl writes like a good girl. *Written Communication*, 4, 343-369.
- Zamel, V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, 19, 79-101.
- Ziv, N. D. (1984). The effect of teacher comments on the writing of four college freshmen. In R. Beach and L. S. Bridwell (Eds.), *New directions in composition research* (pp. 362-380). New York: Guilford Press.

Atividades de leitura, produção de textos e o livro didático

"Para o exame dos objetivos das atividades de leitura é necessário preliminarmente discutir o que é leitura. Em nosso caso específico, adotamos a concepção de leitura como interação entre leitor e autor através do texto. Nessa concepção, o leitor tem um papel ativo na construção do significado. Tal visão é frontalmente oposta à visão corrente na maioria dos livros didáticos, que vêem o leitor com um papel passivo diante do texto, cujo conteúdo deve ser simplesmente 'entendido'."

Marilda C. Cavalcanti
Leonora C. Lombello
Universidade Estadual de Campinas

Antes de abordarmos o assunto específico deste artigo, cabem aqui algumas considerações preliminares sobre planejamento e objetivos na escola de 1º grau. No desenvolvimento do trabalho escolar, é essencial que o professor tenha uma idéia clara de seus objetivos em relação a cada atividade, à série ou questão e ao 1º grau como um todo. Os objetivos de que falamos não são, porém, nem os "objetivos" copiados do índice do livro didático nem aqueles "objetivos" irreais que geralmente fazem parte dos planejamentos de curso e que são repetidos a cada ano sem questionamento. Os objetivos que temos em mente refletem a prática e realidade do cotidiano, isto é, indicam o alvo final que o professor quer atingir, assim como as fases intermediárias de seu trabalho. Em outras palavras, o planejamento só terá sentido se representar concretamente as metas reais do professor.

Uma das partes desse planejamento é a escolha do material a ser usado em sala de aula, que no dia-a-dia geralmente toma a forma de um livro didático. Nesse momento, várias questões complexas se colocam ao professor, relativas às várias atividades nele propostas, ou seja, de leitura, de produção de textos, de trabalho com o vocabulário (Terzi, s.d.) e de exercícios gramaticais (vide Kleiman, 1990). Uma questão das mais importantes em língua portuguesa é, sem dúvida, a seleção/adequação do texto e o trabalho a ser desenvolvido a partir dele. Essa importância decorre do fato de ser o texto a mola propulsora da interação da criança com a Escola, vista aqui em um sentido amplo, não só como o local onde a criança tem contato com novos conhecimentos mas também como o lugar onde ela deveria ter oportunidade de iniciar realmente a vida em sociedade.

Neste artigo pretendemos

abordar em três seções as atividades relativas ao conteúdo — adequação à faixa etária e aos interesses dos alunos, existindo a preocupação questionável de privilegiar livros que contêm textos que apresentem implícita ou explicitamente a ideologia do bem, isto é, as chamadas "lições de moral". Esses critérios, apesar de parecerem atender a aspectos relativos ao próprio texto e ao leitor em potencial, refletem uma análise superficial do assunto. Os fatores que deveriam na verdade merecer exame minucioso são relativos à forma, isto é, ao grau de dificuldade gramatical e de vocabulário, e à função, isto é, ao que se constrói na leitura do texto a partir dos dados explícitos e implícitos.

Em relação à forma, é importante examinarmos não só o vocabulário mas também questões gramaticais como, por exemplo, a extensão das orações, a complexidade das construções, o uso ou não uso de pronomes para fazer referência a fatos ou pessoas mencionados no texto. O trecho abaixo é um exemplo que apresentaria problemas para o aluno das séries iniciais se fosse parte de um livro didático, por apresentar orações longas e complexas:

"Veículo imprescindível à integração dos povos que habitam diferentes e distantes territórios do planeta, o avião ainda é visto com desconfiança e receio por grande número de pessoas. Muitas vezes, porém, esse temor é motivado pela desinformação, principal ingrediente de que se compõe o medo. O conhecimento de algumas peculiaridades sobre características e projetos científicos dos aviões da era moderna, além de amenizar a sensação de insegurança, transmite aos passageiros o que se poderia chamar de 'intelectualidade aerodútica', fator essencial na tarefa de expulsar, e não apenas entorpecer, o famoso medo de andar de avião." (Folha de S.Paulo, 1º/11/87, p. B. 9).

evidente que isto seria mais facilmente alcançado sem o livro didático, a partir de um trabalho de seleção realizado pelo próprio professor, com base na sua experiência e conhecimento dos alunos, e idealmente auxiliado por estes.

Tanto no caso da forma quanto da função, a interação com o texto vai depender do conhecimento de mundo do leitor, isto é, sua experiência anterior, seus interesses etc. Por exemplo, um texto aparentemente simples por apresentar orações curtas e por tratar de assunto considerado infantil como é o caso de "Sempre Alerta" de Millôr Fernandes, encontrado em um livro didático de 6ª série, apresenta problemas de compreensão para alunos dessa série por ter um grau de ironia difícil de ser percebido nessa faixa etária. Este é um exemplo de texto que, apesar de ser encontrado em livro para crianças, não foi originalmente escrito para esse público e apenas aparentemente trata de um assunto de interesse para crianças e adolescentes:

"Sempre alerta! Grande espírito, o daquele escoteiro. Estava na rua, segurando seu feroz cão policial, quando viu passar um ônibus. Os passageiros desceram, subiram, o ônibus pôs-se a andar. No momento em que o ônibus ia andando apareceu um velhinho tentando pegá-lo. Correu atrás do ônibus. Quando já o ia pegando, o ônibus aumentou a velocidade. No instante exato em que o velhinho, aborrecido, ia desistir do ônibus, o escoteiro não teve dúvida: soltou o cachorro policial em cima dele. O velho pôs-se a correr desesperadamente e, como única salvação, pegou o ônibus que já ia quinhentos metros adiante. O escoteiro segurou de novo o cão e voltou para casa, feliz, tendo praticado sua boa ação do dia. Moral: no cerne da violência nem sempre há violência." (Millôr Fer-

de textos incompletos (trechos de livros), da "simplificação" de textos para adequá-los ao público infantil ou da produção de texto com a linguagem simplificada. Estudos sobre facilidade/dificuldade de textos para leitura (cf. Mountford, 1975) mostram que simplificar através do uso de orações curtas e de síntese ou redução de conteúdo pode apresentar problemas graves de truncamento de idéias. Um exemplo desse truncamento pode ser observado no seguinte texto:

*As Plantas Vivem
A ave nasce de um ovo. A planta nasce de uma semente.
A ave cresce e o vegetal também.
Os animais precisam respirar e comer para viverem. As plantas também respiram e se alimentam.
O animal come pela boca, e o vegetal se nutre pela raiz.
Os animais respiram pelos pulmões. Os pulmões das plantas são as folhas.
Os vegetais são como os animais: nascem, crescem, se reproduzem e morrem.
Os animais e os vegetais são seres vivos.*

*Qual a diferença que há entre os seres animais e os seres vegetais? É a seguinte: os seres animais se movimentam e os seres vegetais não.
Dentre os seres animais, existem aqueles que ajudam o homem no trabalho.
Por exemplo: o boi, o cavalo, o burro, etc. (Carolina R.R. Oliveira, Novo Livro de Leituras Escolhidas, 2ª série).*

A má organização do texto acima, em termos de paragrafação desnecessária, inserção de informação nova a cada oração e uso de comparações e contrastes simultâneos, representa obstáculo à construção de significado. É difícil para o leitor formar um conjunto diante da listagem de informações apresentadas que poderá exigir novas leituras do mesmo tre-

2 — Atividades de leitura

As atividades mais comumente encontradas em livros didáticos após o texto são perguntas e/ou exercícios chamados de "interpretação" ou "entendimento" do texto, com testes de múltipla escolha, frases com lacunas para completar etc., com os quais parece-se pretender que o professor se certifique de que os alunos realmente compreenderam o texto, isto é, que realmente leram. Não vamos nos deter aqui na análise de amostras dessas atividades (pois o professor experiente saberá avaliar a qualidade dos exercícios), mas na discussão dos objetivos e dos pressupostos que devem nortear o professor na análise dessas atividades.

Para o exame dos objetivos das atividades de leitura é necessário preliminarmente discutir o que é leitura. Em nosso caso específico, adotamos a concepção de leitura como interação entre leitor e autor através do texto. Nessa concepção, o leitor tem um papel ativo na construção de significado. Tal visão é frontalmente oposta à visão corrente na maioria dos livros didáticos, que vêem o leitor com um papel passivo diante do texto, cujo conteúdo deve ser simplesmente "entendido". Nessa concepção o texto está fechado, sem margem a interpretações diversas. Na nossa concepção, o texto tem "significado potencial" (Halliday, 1978), isto é, ao mesmo tempo que dá pistas ao leitor através de marcas linguísticas (gramaticais e discursivas) é aberto a diferentes interpretações por diferentes leitores, interpretações essas resultantes de diferentes conhecimentos de mundo.

Baseados nessa concepção é que colocamos os objetivos das atividades de leitura: levar o aluno a participar ativamente da interação com o texto, a partir das pistas textuais e do uso pleno do seu conhecimento de mundo. Portanto, ao

aluno ocupado durante algum tempo, pode servir a outros objetivos, mas não se constitui em uma atividade de leitura. Uma atividade de leitura é aquela que leva o aluno a buscar no texto as marcas gramaticais e discursivas que vão ajudá-lo a fazer inferências, levantar hipóteses, por exemplo, sobre o tom do texto (se jocoso ou irônico), enfim, interagir com o texto para construir seu significado.

3 — Atividades de produção de texto

Em primeiro lugar, cabe definir o que é uma atividade de produção de texto, uma vez que é comum, nos livros didáticos, chamar de "expressão escrita" atividades que objetivam a prática (mecânica) de ortografia e pontuação. A nosso ver, o objetivo de uma atividade de produção de texto é levar o aluno a expor suas idéias de modo claro, conciso e objetivo, usando eficientemente as marcas linguísticas, que serão a base da interação do leitor em potencial. É comum o aluno deixar de colocar em seu texto informações essenciais, o que vai causar problemas na transição de idéias, na identificação dos referentes etc. Portanto, é importante propiciar ao aluno atividades que o orientem para que se desenvolva como um escritor experiente, ou seja, para que dê ao seu leitor as pistas necessárias para a construção de significado. Em nossa visão de leitura e produção de texto, privilegiaremos o livro didático que proporcionasse tal orientação para o aluno. Contudo, raramente se encontra esse tipo de atividade nesses livros.

As atividades de produção de texto no livro didático, assim como as de leitura (como vimos na seção anterior), são geralmente distanciadas da interação com o texto, pois, além de exigirem tarefas passivas e mecânicas dos alunos, não têm com ele ligação real. São, muitas vezes, baseadas em figuras ou seqüências de figuras, ou usam o assunto do texto como ponto de partida para a suposta realidade do aluno. Além disso, o que geralmente é solicitado é um diálogo, uma descrição ou uma narração. A impressão que se tem é que descrições, narrações e diálogos são as modalidades de escrita que mais serão exigidas do aluno na vida fora da escola. A pergunta que fica é relativa à relevância dessas modalidades e à ênfase a elas dada.

Num ponto, entretanto, as atividades de produção de texto são diferentes das de leitura, uma vez que não seguem um padrão no livro didático. Isso talvez fosse um aspecto positivo que daria espaço ao aproveitamento dos interesses suscitados pelos textos trabalhados, se não refletisse a inadequação dos textos, como já discutimos na seção 1 — Seleção de Textos. É importante notar neste ponto que, se o texto é muito limitado em termos de conteúdo, é difícil elaborar a partir dele atividades de produção de textos (e de leitura) que exijam envolvimento e reflexão do aluno. De qualquer forma, devemos observar que as atividades de leitura não precisam ser obrigatoriamente seguidas de uma atividade de produção de textos.

É interessante ainda ter em mente que é difícil motivar o aluno para fazer a chamada "redação

mos na seção 2, o texto é o espaço para interação, seja na leitura ou na produção. Essa concepção interativa pressupõe que a leitura dos textos produzidos pelos alunos seja feita por interlocutores, dentre eles, minimamente, os colegas de classe e o professor.

Em resumo, tanto as atividades de produção escrita como as de leitura devem ter uma finalidade clara e concreta. Portanto, duas perguntas deveriam fazer parte da análise dessas tarefas no livro didático: Qual o objetivo da atividade? Elas fazem sentido para o dia-a-dia do aluno na escola e na vida futura?

Conclusão

Uma reflexão sobre atividades de leitura e produção quando da escolha de livros didáticos pressupõe uma reflexão sobre o ensino da Língua Portuguesa no 1º grau.

A reflexão aqui realizada é preliminar e, dada a complexidade do problema, não dispensa a necessidade de um tratamento amplo e aprofundado do assunto.

Fizemos aqui uma discussão de duas diferentes concepções de leitura: a leitura como decodificação (busca de significado), mais comumente encontrada nos livros didáticos, e a leitura como interação (construção de significado), que adotamos. Essas concepções terão diferentes implicações para a determinação dos objetivos de leitura e produção de textos. Acreditamos ter deixado claro ser impossível analisar um livro didático sem levar em conta pressupostos teóricos por trás das atividades propostas. Esses pressupostos, muitas vezes na forma de crenças, existem mesmo quando não explicitados pelo autor do livro didático. Cada professor também os tem, mesmo que jamais tenha refletido sobre eles. De outra forma, como explicar a adoção de certas práticas em sala de aula que se refletem na escolha de um livro didático? Essa reflexão é importante e necessária e deve ser constantemente renovada.

É nesse sentido que receitas de atividades, material e programas prontos não têm valor — o essencial é o questionamento contínuo da prática e seus pressupostos. A criticidade e o bom senso diante das atividades e dos textos são importantes para a seleção do livro didático e para a elaboração de atividades complementares. Muitas vezes, o professor experiente pode chegar à conclusão de que é preferível não adotar um livro didático, selecionando ele próprio os textos e elaborando atividades mais adequadas a seu grupo de alunos.

Bibliografia

- Haliday, M.A.K. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning* London: Edward Arnold, 1978.
- Kleiman, A.B. "O Ensino de Gramática no Livro Didático" *Jornal de Alfabetização*, ano II n.º 9, 1990: 9-11.
- Mounford, A.J. *Discourse Analysis and the Simplification of Reading Materials for Special Purposes*. Tese de Mestrado em Literatura, inédita. Edinburgh University, 1975.
- Oliveira, Carolina, R.R. *Novo Livro de Leturas Escolhidas*, 2ª série. São Paulo: Editora do Mestre, s.d.
- Sargentini, Hermínio G. *Atividades de Comunicação em Língua Portuguesa*, 6ª série. São Paulo: IBEP, s.d.
- Terzi, S.B. *O Aluno com a Palavra: Ensino de Vocabulário no Livro Didático*, mimeo, s.d.



Coreto: típico folclore mineiro

Artur de Castro Borges

Se perguntarmos a qualquer brasileiro, de Norte a Sul, de Leste a Oeste, o que é um coreto, ele dirá com facilidade que se trata de uma pequena construção, geralmente redonda, um palanque, no qual tocam bandas de música, principalmente no interior do Brasil.

Esta é, por exemplo, a definição de José Mesquita de Carvalho, em seu conhecido *Dicionário Prático da Língua Nacional*, primeira edição: "Coreto (ê) sub. mas. De coro + eto. Pequeno coro. Espécie de coro construído ao ar livre para concertos musicais".

Mesquita de Carvalho, embora mineiro e tendo vivido intensamente em Minas, onde lecionou no Colégio Batista de Belo Horizonte, não consigna a segunda acepção do vocábulo, que é puramente mineiro, e mais que mineiro, diamantinense.

Diamantina, terra natal do finado Presidente Juscelino Kubitschek, teve uma outra felicidade em sua vida cidadina, que foi ter dado nascimento, ali, a Aires da Mata Machado Filho, homem apaixonado pela terra e pela gente, que a amando e cultuando, elevou-a nas artes, principalmente na literatura, que amava, e no levantar do folclore local, regional, bastante próprio, típico, quicô, porque cidade muito fria, muito alta e com uma grande dose de elementos afros e lusos, em face de sua riqueza mineral que atraía, sempre, muitos elementos alienígenas.

Assim é que em *Dias e Noites em Diamantina*, Mata Machado, de tradicional família diamantinense, revelou que, naquela antiga cidade do Jejuco, coreto é "uma reunião social na qual, além das bebidas e comidas tradicionais, fazem-se versos e pequenos cantos como saudações ou comemorações".

Ora, Diamantina é a cidade ideal para isso, pois, todos, em face do frio e da altitude, bebem bem, e a caninha, como a chamam mineiramente, destrava a língua, retira os complexos, facilita a elevação da voz, o discurso, as saudações e, pois, o canto.

Menino, no interior de minha saudosa Minas Gerais, lembro-me das recepções que papai dava em que o saudavam com "coretos"

que de Holanda, sempre muito coreto, consigna o vocábulo com a acepção diamantinense e mineira, cousa que Cândido de Figueiredo não faz.

Angélica de Rezende, em seu livro *Coretos de Nossa Terra*, fez um estudo desinteressado a respeito, trazendo a colaboração de muita gente boa de seu tempo, inclusive exemplos de coretos dos primeiros tempos tejuicanos, lembrados pelo velho tejuano Prof. Leopoldo Miranda como:

*Vejo um anjo no céu,
com um cartão de fulgor;
o cartão desfez o véu,
viva o conselheiro...*

Em sua maioria estas saudações, tão típicas nas Minas Gerais de outrora, terminavam em "Viva!", como em:

*Desce mensagem celeste
com basta cabeleira;
o cartão oculto investe
um "viva!" ao nosso amigo...
Ou ainda:
Lá do céu desceu um anjo
com um letreiro na mão,
o letreiro nos dizia:
Viva! A bela união!*

Em seguida, em redor da mesa, em salões que eram chamados de salas de visita, nas largas e amplas varandas, iniciavam as velhas canções que vêm desafiando o tempo como "Peixe vivo", "Zum...zum", "Tim...tim" etc.

Alexina de Magalhães Pinto, que também anotou e escreveu sobre os coretos, chamou-os "coretos de mesa" em seu livro *Cantigas das Crianças e do Povo*, e fez bem juntando meninos e povo, pois, na realidade, de minha experiência pessoal, recordo-me de que tais canções tanto eram cantadas em rodas familiares, como nas denominadas "cantigas de roda", em praças, suas, nas horas de recreio escolares.

Thales da Rocha Viana, já aqui citado, entende que os coretos teriam nascido dos corações saudosos dos escravos, que vinham tristes, macambúzios, saudosos, de sua terra natal, do Continente Negro, mas, colocando minha pedri-

(lembra a viração nas velas) e o "Peixe vivo", que recorda o oceano e as pescarias, não sendo de afastar-se a idéia de que Minas Gerais, em que pese ser Estado central e montanhoso, está, como se vê em sua capital, cheio de lembranças e recordações que nos parecem de velhos emigrantes lusos, pois a santa protetora de Belo Horizonte é Nossa Senhora da Boa Viagem, tendo bairros denominados como Calafate, tipo de marujo, e Baleia, que recordam também o povo luso, tradição marítima e, pois, o velho Portugal e o mar.

O rol de coretos ou de coretos de mesa não é pequeno; ao revés, podem ser arrolados muitos destes cantos mineiros que adquiriram fama como "Peixe vivo", o mais famoso, hoje traduzido em quase todas as mais conhecidas línguas do uundo, o "Zum...zum" também, "Este Barba de Farelô", que se tornou famoso por ser da preferência do Desembargador Dámaso Brochado, que o espargiu por São Paulo, quando ali estudou nas Arcadas, em Sabará, onde nasceu e foi Juiz de Direito, no Norte de Minas, em Curvelo e em Belo Horizonte, já na desembargadoria.

Angélica de Rezende, no seu livro citado, arrola: "Este Copinho", "Chora Neném", talvez base de formação da famosa música carnavalesca que corre mundo "Mãe Eu Quero Mamar...", de Jaraí e Ratinho; "Se fores ao Rio Roxo", "Abre a Porteira", "Não mexas com a Roda", "Gavião de Papancho", "Papagaio, Periquito" e "Vira...virou" que, de certo modo, lembra o "Vira" do velho Portugal, tão conhecido.

Por sinal que a autora os retirou do livro *Nossos Avós Contavam e Cantavam*, de velha tradição nas Alterosas.

Embora muito conhecida, damos aqui a letra da cantiga que era o encanto do Presidente Kubitschek:

*Como pode o peixe vivo
viver fora da água fria? (bis)
Como poderai viver?
Como poderai viver?
Sem a tua, sem a tua
Sem a tua companhia... (bis)*

**IMPLEMENTAÇÃO DE PESQUISA NA SALA DE AULA DE
LÍNGUAS NO CONTEXTO BRASILEIRO ***

MARILDA C. CAVALCANTI
UNICAMP

LUIZ PAULO DA MOITA LOPES
UFRJ

No contexto educacional brasileiro, a sala de aula de línguas tem sido predominantemente um local de ensino e muito raramente um local de pesquisa. Acreditamos que isso se deva a pelo menos dois fatores (cf. Cavalcanti, 1989) deste contexto: a) a formação do professor indiretamente voltada para o ensino, e b) a ausência de tradição de pesquisa em nossas universidades no que se refere à área de ensino/aprendizagem de línguas (estrangeiras e materna).

Os cursos universitários de formação de professores de língua estrangeira, por exemplo, idealmente enfatizam o desenvolvimento da proficiência do aluno-professor, esperando que esta ênfase de alguma forma seja revertida na melhoria do ensino, uma vez que, geralmente apenas um ano (do total de quatro) é destinado à prática de ensino. E esta disciplina, na maioria dos casos, não prevê a reflexão sobre a prática (vide, entretanto, Celani, 1989), restringindo-se a um receituário de atividades para a sala de aula. Esta reflexão, em nossa opinião (cf. Cavalcanti, 1989), deveria ser vista como o embrião da atividade de pesquisa e deveria ocorrer durante todo o tempo de formação do aluno-professor, seja como auxiliar de pesquisa, bolsista de iniciação científica, ou observador-crítico de sua própria prática de aprendiz e de professor de línguas. Esse embrião, a nosso ver, deveria ser desenvolvido de tal forma a passar por estágios de familiarização com metodologia de pesquisa e análise de dados de tal modo que ao

* Uma versão preliminar deste trabalho foi utilizada como texto-base no mini-curso Implementação de Pesquisa na Sala de Aula ministrado no X ENPULI no período de 30/7 a 03/08/90 na PUC-RJ.

terminar seu curso de licenciatura, o professor, deixando de ser aluno, não precisasse da ajuda de um pesquisador para "traduzir" resultados de pesquisa (vide Cavalcanti, 1990). A expectativa que se levanta é que o aluno-professor, ao sair da universidade, tenha potencial para participar de um projeto de pesquisa, se quiser.

Com sua licenciatura concluída, o mais urgente para o professor de línguas passa a ser o que fazer em sala de aula. E aí se já não havia espaço para a reflexão sobre a prática durante o curso de graduação muito menos vai existir agora. A sala de aula se cristaliza tão somente como um lugar a ser preenchido com atividades de ensino, onde, por exemplo, a presença de um gravador como instrumento de pesquisa ou de um pesquisador representam uma ameaça. Observe-se aqui que há uma reclamação constante por parte dos pesquisadores que querem coletar dados em sala de aula quanto a não colaboração do professor. Não há mesmo como esperar que um professor de primeiro/segundo grau aceite participar de uma pesquisa se na experiência de sua formação para o magistério tanto no segundo grau como na universidade seus próprios professores não estavam envolvidos na investigação do que ocorre em suas salas de aulas.

Além do mais, a graduação concluída parece implicar o término do processo de formação do professor. A nosso ver, um professor, como qualquer profissional, deveria ter uma educação continuada que propiciasse sua auto-formação e que fosse oportunizada de várias maneiras, por exemplo, cursos de extensão, especialização, e pós-graduação oferecidos pelas universidades. A crítica que aqui se coloca às universidades é que não há planejamento efetivo de apoio ao professor que deixa de ser aluno-professor. Os cursos de extensão e especialização que existem deixam a desejar uma vez que enfatizam, regra geral, conteúdos que não favorecem a discussão da questão da interação professor-aluno que gera a construção do processo de ensino/aprendizagem de línguas. Esta questão é geralmente tratada nos poucos programas de Lingüística Aplicada existentes no país.

A ausência de tradição na produção de conhecimento sobre a construção do processo de ensino/aprendizagem de línguas nas universidades está retratada na escassez de pesquisa, como se pode ver nos encontros de professores de línguas (estrangeiras ou materna) que registram um número inexpressivo de relatos de pesquisa e um grande número de relatos de experiências que, além de não serem resultado de investigação, não são geralmente informados teoricamente. Nestes encontros, além de relatos de experiência que, sem dúvida, são relevantes para o levantamento de questões pesquisáveis na sala de aula, às vezes nos deparamos com relatos de pesquisas sobre assuntos de menor importância que infelizmen-

te não refletem a complexidade teórica da área de investigação de ensino/aprendizagem de línguas e como tal não colaboram com o desenvolvimento da Lingüística Aplicada no Brasil. É importante observar também que os pesquisadores na área muitas vezes não consideram mais prestigioso pesquisar em áreas afins do que propriamente do que no ensino/aprendizagem de línguas ou na formação de professores de línguas.

Como se vê, os dois fatores estão ligados como em um círculo vicioso, ou seja, o ensino completamente desligado da reflexão sobre o que é ensinar/aprender línguas, da visão do professor como investigador, da necessidade de educação continuada para desenvolvimento de autonomia crítica: não há envolvimento em pesquisa da parte do professor, seja enquanto aluno-professor seja enquanto professor, porque não existe tradição de pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas na universidade. Não se pode deixar de mencionar, todavia, que há cada vez mais pesquisas no Brasil, vinculadas principalmente a programas de pós-graduação em Lingüística Aplicada, voltadas para a questão da interação no ensino-aprendizagem de línguas em sala de aula (vide, por exemplo, Moraes, 1990; Cançado, 1990).

Ampliando a questão para fora do contexto brasileiro, observa-se que a preocupação com a sala de aula de línguas como objeto de investigação é também bastante recente. Isto não quer dizer, porém, que a sala de aula, principalmente a de línguas estrangeiras, não tenha sido o foco de ação de lingüistas aplicados interessados na questão do ensino/aprendizagem de línguas. Contudo, o que curiosamente acontecia é que a investigação sobre a construção do processo de ensino/aprendizagem tradicionalmente merecia pouca atenção, isto é, o foco de pesquisa na sala de aula era indireto.

Os lingüistas aplicados, a partir de subsídios teóricos advindos da lingüística e da psicologia, formulavam métodos de ensino de línguas, isto é, apresentavam abordagens fundamentadas de como isto é, apresentavam abordagens fundamentadas de como a apresentação/recebimento do insumo lingüístico deveria se dar, e mediam os resultados provenientes deste processo através da administração de testes de conhecimento lingüístico.

Este tipo de pesquisa, quando se tratava de uma investigação em ensino/aprendizagem de línguas, se dava freqüentemente dentro de um paradigma (quase-)experimental em que se partia de uma hipótese a ser testada, cujo objetivo era comparar uma abordagem de ensino (tratamento experimental) com outra (tratamento de controle), manipulando-se variáveis específicas que ameaçassem a validade interna e externa da pesquisa. A finalidade deste roteiro de investigação era então estabelecer relações

de causa e efeito entre o comportamento de grupos de controle e experimental em pós-testes, resultando em dados analisados estatisticamente.

Pode-se dizer, então, que o interesse dos lingüistas aplicados centrava-se na definição dos conteúdos dos cursos, em abordagens de ensino e no produto final da aprendizagem. Em outras palavras, o foco de ação do pesquisador era colocado no que antecede o processo de ensino/aprendizagem e no seu resultado, permanecendo o que ocorre na sala de aula, isto é, a construção do processo de ensino/aprendizagem, fora de alcance como objeto de investigação.

O que a pesquisa na sala de aula de línguas pretende é exatamente dar conta dessa construção ao investigar não o que antecede este processo e o seu resultado, mas os processos interativos que caracterizam o contexto da sala de aula, isto é, como o professor ensina e como o aluno aprende. O foco é então deslocado do planejamento de cursos e do produto de ensino/aprendizagem para a construção da aprendizagem via interação. Parece óbvio que a relevância deste foco é essencial para a Lingüística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de línguas, já que, em última análise, o que se quer é compreender como o professor opera e como o aprendiz enfrenta a tarefa de aprender. Além disso, há evidência (cf. Moita Lopes, 1990) de que pesquisas que se centram só no produto da aprendizagem são facilmente criticáveis se o processo que levou a aquele determinado produto não for considerado dentro da investigação, uma vez que a interpretação dos resultados representados por este produto é meramente especulativa.

A grosso modo, pode-se dividir o campo de pesquisa na sala de aula em duas grandes áreas: a área de análise interativista e a área de pesquisa de base antropológica (cf. Long, 1980). Estes dois tipos de pesquisa são caracterizados por um aspecto comum: o foco na observação do que ocorre durante o processo de ensino/aprendizagem de línguas. São, porém, diferenciados pelo modo como esta observação e a interpretação dos dados são levadas a efeito, conforme demonstrado abaixo.

A análise interativista é caracterizada pelo uso, por parte do pesquisador-observador, de uma grade com categorias previamente estabelecidas, com o objetivo de codificar o que os alunos e professores fazem na sala de aula, isto é, detectar os processos que subjazem ao ato de ensinar/aprender línguas. Entre os vários tipos de grades de observação encontrados na literatura, a mais conhecida é a de Flanders (1970), uma grade (cf. quadro a seguir) para a análise interativista composta de dez categorias que pretendem dar conta do papel do professor, do aluno e do silêncio na sala de aula.

CATEGORIAS DE FLANDERS (1970)

PROFESSOR	1. Aceita e esclarece uma atitude por parte do aluno
	2. Elogia e encoraja
	3. Aceita ou usa idéias dos alunos
	4. Faz perguntas
	5. Trata do conteúdo da aula
	6. Dá instruções para os alunos
	7. Critica ou justifica sua autoridade.
ALUNO	9. Inicia a interação
SILÊNCIO	10. Silêncio ou confusão

Note-se, porém, que esta grade foi elaborada para ser usada em aulas que sejam tipicamente de conteúdo, embora a partir dela outras grades com foco na sala de aula de segunda língua, onde o próprio meio de instrução é o conteúdo, tenham sido desenvolvidas, como, por exemplo, a chamada FLINT (cf. Moskowitz, 1971 e 1976).

O pesquisador-observador, então, se utiliza destas grades para reduzir a aula que investiga a um determinado número de categorias detectadas dentro de um espaço de tempo determinado que define a unidade básica de análise (por exemplo, de três em três segundos). Os resultados destas análises são expressos em números que podem, então, receber um tratamento estatístico, tendo estes instrumentos de investigação demonstrado um alto grau de fidedignidade ao serem usados por pesquisadores diferentes. Assim, a pesquisa de análise interativista, embora centrada no processo, pretende dar conta do ideal positivista de objetividade.

As críticas feitas a este tipo de investigação são, no nosso entender, principalmente as seguintes: 1) a dificuldade operacional na utilização do instrumento, visto que a unidade de análise é definida com base em um curto espaço de tempo; 2) a natureza arbitrária desta unidade de análise baseada em tempo e não em uma unidade que refletisse a natureza do próprio discurso, isto é, uma unidade discursiva (por exemplo, a mudança de turno da fala como na análise do discurso da sala de aula de Sinclair & Coulthard (1975)); 3) a natureza pouco clara das categorias que não permite uma diferenciação explícita entre elas; 4) a impossibilidade de preservar o encadeamento entre os eventos discursivos neste tipo de análise, uma vez que simplesmente codifica a frequência de ocorrências de eventos dentro de categorias específicas (cf. Mitchell, 1985:33); 5) o fato

mediate and low performers opted for the former topic, the high performer for the latter. The compositions ranged from 200 to 230 words in length. The university L1 writing sample was a composition on the topic "Suicide." The composition was intended to be assessed primarily for its merits as an example of argumentative discourse. The three students wrote compositions of differing lengths: The high performer wrote 550 words, the intermediate performer 350 words, and the low performer 180 words.

TEACHER VERBAL PROTOCOL

The procedure consisted of having the teachers think aloud while interacting with each composition and providing written feedback. These think-aloud protocols were tape-recorded.

TEACHER QUESTIONNAIRE

A questionnaire was designed to ask the teacher about the nature of the course, the purpose of the particular writing assignment, the categories of feedback offered (grammar, mechanics, vocabulary, organization, content, and other), and plans for follow-up.⁵

STUDENT VERBAL PROTOCOL

After the teacher handed back the compositions, the students were asked to react to the feedback by indicating their first impressions, their general understanding, and their attitudes. They were also asked to provide comments of a more general nature concerning their experience in the course. These activities were intended to guide the students' self-observations. All verbal reports were recorded in Portuguese L1.

STUDENT CHECKLIST

A checklist was designed to enable the nine case study students to indicate their understanding of each of the teacher's comments and their intended plan of action with respect to any points they did not understand. The categories for the checklist were based on those obtained from a prior survey of students' repertoire of strategies for handling feedback (Cohen 1987). For each of the teacher's comments, students were asked whether they understood the problem and whether they knew how to resolve it (on a scale of 5 to 1, "totally" to "not at all"). They were also to indicate which of the following strategies they would use if they did not under-

⁵ The questionnaire included a query about follow-up work because revision is atypical in the Brazilian context. Students generally add words above the text that they have already produced. Rewriting is viewed as artificial – an activity without any genuine purpose.

stand the comment: request an additional explanation from the teacher, consult a grammar book, consult a dictionary, ask a peer, or look back at previous essays.

STUDENT QUESTIONNAIRE

A questionnaire was constructed to inquire about the type of feedback (i.e., mechanics, grammar, vocabulary, organization, or content) all the students in the L1 and EFL classes perceived themselves to be receiving and the type they would prefer to receive. Learners also indicated the strategies they used for handling feedback: making a mental note, writing down points, identifying points in need of further explanation, requesting an explanation, consulting previous compositions, consulting a grammar book, or rewriting the essay incorporating the teacher's comments. Finally, the questionnaire requested self-ratings of the respondents' writing ability.⁶

Data collection

In the EFL institute study, the learners wrote their compositions in class, whereas the learners in the university studies wrote their compositions out of class.⁷ The three teachers then corrected the compositions, and in the case of the nine selected students, tape-recorded their comments alone and at their own pace (the EFL institute teacher in English, the other two in Portuguese), as they provided written feedback. Once the taping was completed, they filled out the Teacher Questionnaire. After the compositions were returned to the learners, interviews were conducted with the nine students to ascertain students' self-observation (introspection and retrospection) and students' interactive response to the checklist relating to their teacher's comments. All students in the three classes were given the Student Questionnaire to fill out. In the L1 study, the three selected students all had individual interviews with the teacher. In the university EFL study, there were no such interviews due to a university strike, but the high performer discussed her composition with the teacher by telephone. In the EFL institute study, such interviews were apparently not part of the course.

⁶ Copies of the instruments are available from the authors.

⁷ In the EFL institute study, the compositions were written in class because at that phase of the course, the essays were practice for an upcoming overseas proficiency exam. However, Kroll (this volume) finds that individual differences in performance on essays written in class vs. at home are not statistically significant.

Results

Focus of teacher feedback

EFL INSTITUTE STUDY

In the EFL institute study, the teacher's self-report on the questionnaire showed that she concerned herself with mechanics, grammar, vocabulary, and organization, but purposely not with content, because content was not assessed on the English language proficiency examination. She expressed the view that the students benefited most from comments about mechanics, grammar, and organization. She felt that her comments were of "great benefit" to the students. She reported using a marking system whereby she indicated the type of error but did not actually correct it.⁸

The comments that the teacher actually made on the essays mostly pointed out problems rather than praised strengths. The high performer received 4 teacher comments on grammar, 3 on mechanics, and 5 on vocabulary (see Table 1). The intermediate performer received 4 comments on grammar, 3 comments on mechanics, 8 on vocabulary, and 1 on organization. The low performer had 6 on grammar, 6 on mechanics, 2 on vocabulary, and 2 on organization.

Emerging from the analysis of the teacher's verbal protocol were a few instances of undelivered praise and correction. For example, in appraising the high performer's composition, the teacher taped a comment about how impressed she was with the way a certain sentence was constructed and another one about the impressive choice of vocabulary. Yet in neither case did she write these comments on the composition itself. She also expressed pleasure at the use of advanced vocabulary by the intermediate performer, again without indicating it to the student himself. By the same token, the teacher also refrained from correcting the choice of vocabulary when the form that the intermediate performer chose was wrong but in her opinion reflected an effort to use advanced vocabulary.⁹

In their separate assessment of the three compositions, the investigators found that the teacher only dealt with approximately half of the issues that could have been dealt with (see Table 1).¹⁰ As content was not dealt with by the teacher, no attempt was made by the investigators

8 At the beginning of the term, the students received a copy of the marking code.

9 In this instance, the idea was one of "distancing yourself from your neighbor" and the student used "evicting your neighbor."

10 These teacher comments were generally clear and comprehensible to the researchers, given the added protocol data which provided the teacher's reasoning for each comment. Often the teacher did not indicate the type of comment called for, which left such interpretations to be made by the researchers.

to add comments in this category. In the other categories, the investigators found many more comments on vocabulary for the low performer and a fair number of organizational issues for the intermediate and low performers (see Table 1).

UNIVERSITY EFL STUDY

In the university EFL study, the teacher reported focusing on all five categories, with the emphasis being on content – that is, developing logical reasoning. She felt that students benefit most from comments about organization. She noted that she frequently indicated the existence of a problem, sometimes indicated the type of problem, and sometimes gave the correct form. She did not give follow-up tasks to deal with the problems she commented on in the student's compositions, and only occasionally requested that students rewrite their papers if she felt that they would benefit from the rewriting. She thought that rewriting could be helpful, especially for dealing with problems of grammar and spelling that had not been commented on in her feedback. Furthermore, she stressed the importance of conferences with her students. Finally, she doubted the usefulness of her feedback in cases where the student was not interested in it.

As for the comments that the EFL teacher actually made, the high performer received only 4 comments, 2 of them dealing with organization; the intermediate performer received 19, mostly on mechanics (7) and grammar (4); and the low performer received 17, mostly on content (7) and organization (6). Thus, the teacher varied her comments according to the writer and the particular composition. All were comments pointing out deficiencies except for one written on the high performer's paper: "Very good organization of ideas." The vast majority of teacher comments simply signaled the existence of a problem without pointing out its nature. As in the EFL institute study, there was some indication that the teacher refrained from making all the comments that she could have. A case in point occurred near the end of her taped protocol concerning the low performer, when the teacher made the following comment that she did not write on the paper: "A certain naivete in her line of reasoning."

The investigators' assessment showed that for the high performer, the teacher avoided or overlooked over twice as many problems as she commented on; there were 12 more for the intermediate one, and 8 more for the low performer (see Table 1).

UNIVERSITY L1 STUDY

In the university L1 study, the teacher reported that she focused on accuracy of vocabulary and organization. She felt, as did the teacher in

TABLE 1. TEACHERS' COMMENTS, INVESTIGATORS' ADDITIONAL COMMENTS, AND STUDENTS' HANDLING OF TEACHERS' COMMENTS

	<i>Gram.</i>	<i>Mech.</i>	<i>Vocab.</i>	<i>Org.</i>	<i>Cont.</i>	<i>Total</i>	<i>N.U. (%)^a</i>	<i>N.H. (%)^b</i>
<i>EFL institute study</i>								
High performer								
Teacher comments	4	3	5	—	—	12	0	25
Invest. comments	4	3	5	—	—	12		
Intermediate performer								
Teacher comments	4	3	8	1	—	16	0	31
Invest. comments	5	3	9	3	—	20		
Low performer								
Teacher comments	6	6	2	2	—	16	6	21
Invest. comments	2	4	7	3	—	16		
<i>University EFL study</i>								
High performer								
Teacher comments	1	—	1	2	—	4	50	50
Invest. comments	3	1	5	—	—	9		
Intermediate performer								
Teacher comments	4	7	3	2	3	19	26	37
Invest. comments	6	1	4	1	—	12		
Low performer								
Teacher comments	3	—	1	6	7	17	62	81
Invest. comments	5	—	1	2	—	8		
<i>University L1 study</i>								
High performer								
Teacher comments	—	—	—	2	—	2	100	100
Invest. comments	3	3	4	6	4	20		
Intermediate performer								
Teacher comments	—	—	—	4	3	7	28	28
Invest. comments	2	4	—	5	6	17		
Low performer								
Teacher comments	1	—	1	1	5	8	12	37
Invest. comments	2	3	—	2	1	8		

Note: Number of comments are given for the areas of grammar, mechanics, vocabulary, and content. A dash means that no comment was given.

^aN.U. = comment not understood.

^bN.H. = not clear how to handle comment.

the university EFL study, that students benefited most from comments dealing with organization. With regard to format for comments, she indicated that she never supplied the appropriate form, but would frequently indicate the cause without giving the answer and would sometimes just indicate that there was a problem without indicating its nature. She reported that she usually designed follow-up exercises based on problem areas in the compositions, and she had her students revise their work. She indicated that she had doubts about the usefulness of some of her comments – those that were imprecise.

As to the classification of comments that the L1 teacher actually made on the three selected students' compositions, the high performer received 2 comments altogether, on organization; the intermediate performer received 7, 4 on organization and 3 on content, and the low performer received 8, 5 of them on content (see Table 1).

As in the two EFL studies, the teacher also made a number of comments in the verbal report protocol that were not communicated to the students on their compositions. For example, at one point in the protocol the teacher asked herself whether or not she should comment on a grammar point. Her reluctance to do this could be interpreted as a desire to focus only on certain categories of problems (e.g., organization – type of text). At other times, the teacher indicated a problem only through her intonation, but did not express it in the protocol and also did not write any comments about it on the student's composition.

The researchers' assessment of the three compositions yielded ten times more comments for the high performer, about twice as many more for the intermediate performer, and the same amount for the low performer (see Table 1).

Students' attitudes toward teacher feedback

EFL INSTITUTE STUDY

According to the eleven students in the EFL institute study, most of the teacher's comments concerned mechanics and grammar, some dealt with vocabulary, few dealt with organization, and little or no attention was given to content (see Table 2). When asked the extent to which they felt their teacher was assuming the role of *judge* of their work and the extent to which they saw her as an adult reader *interested in their ideas*, all but one always saw her as a judge and fewer than half felt she was always an interested reader (see Table 3).¹¹ The three students in this case study reported that their teacher usually gave much attention to

11 These questionnaire items were inspired by a study of English native-language writing that found considerable benefit in the teacher's assuming the role of interested reader (Ziv 1984).

TABLE 2. STUDENT QUESTIONNAIRE DATA ON TEACHER FEEDBACK PATTERNS

Frequency of comments	Gram.	Mech.	Vocab.	Org.	Cont.
<i>EFL institute study (N = 11)</i>					
Many	11	11	8	4	5
Some	—	—	2	—	4
Few	—	—	1	6	2
None	—	—	—	1	—
<i>University EFL study (N = 13)^a</i>					
Many	8	5	5	10	10
Some	4	5	7	2	1
Few	—	1	—	—	1
None	—	1	—	—	—
<i>University L1 study (N = 19)</i>					
Many	7	8	3	12	16
Some	12	11	13	5	2
Few	—	—	3	2	1
None	—	—	—	—	—

^aAlthough there were 13 students in the study, one of them did not provide data for Table 2.

mechanics, grammar, and vocabulary on their compositions, some attention to organization, and little to content.

When asked in another item on the questionnaire what their preferences for feedback were, 5 of the 11 students said that they preferred more feedback about content, 3 preferred more on organization, 2 on grammar and mechanics, and 1 on vocabulary use. With regard to the three selected students, the writer rated "high" preferred more feedback on content and organization, and the low performer indicated a desire for more feedback on the content of the essay. The intermediate performer did not respond to that questionnaire item.

The high performer was rather surprised and pleased about the teacher's feedback on this particular piece of writing because he had not regarded it as a good one when he handed it in. As to the teacher's actual comments, the student said he did not know whether they included "content" in that he was not sure he understood what this category meant. On the Student Checklist, he indicated understanding all of the teachers' comments and yet noted that he did not know how to handle 25% of them (Table 1).

The intermediate performer expected positive feedback from the teacher, mainly because he felt the introduction to his essay was particularly well written. His expectations were confirmed. The student men-

TABLE 3. STUDENT PERCEPTIONS OF TEACHER'S ROLE

Teacher's role	Always	Usually	Sometimes	Almost never
<i>EFL institute (N = 11)</i>				
Judge	10	—	1	—
Interested reader	4	4	1	2
<i>University EFL (N = 13)</i>				
Judge	8	3	2	—
Interested reader	9	2	2	—
<i>University L1 (N = 19)</i>				
Judge	11	7	1	—
Interested reader	2	7	8	1

tioned that he appreciated his teacher's paying attention to his ideas in the essay, since she was focusing less on content in the scoring of essays in the course. He indicated understanding of all of the teacher's comments but did not know how to handle 31% of them.

The low performer acknowledged the need to make thorough revision after writing an essay, although she herself had not done so in this case. She complained that the teacher did not make even one positive comment either about her essay as a whole or about any of its ideas. She indicated that she understood all but one of the teacher's comments, but was unclear as to how to handle 21% of them.

UNIVERSITY EFL STUDY

As for the student report in the university EFL study ($N = 13$), 10 students described their teacher as providing many comments about organization and content, 8 students indicated that she also provided them many comments about grammar, and fewer reported that she gave many comments about vocabulary and mechanics (see Table 2). The students perceived the teacher's role almost equally as judge and as interested adult reader (Table 3). There was a clear indication by all but two of the students that the teacher always/usually assumes the role of interested reader. Only two of the students questioned the usefulness of teacher comments.

When asked in another item on the questionnaire what their preferences for feedback were, 6 of the 13 learners reported that they would like more emphasis on content and vocabulary, 5 preferred more emphasis on organization, and 2 wanted more on mechanics and grammar. As for the three students in the case study, the high and intermediate

performers felt that the current emphasis was fine, whereas the low performer wanted more emphasis on content, especially on issues of creativity.

The high performer received four comments, two of which she did not understand fully and did not know how to handle (see Table 1). She noted that she was purposely writing concisely because she feared being too repetitive. As it turned out, the teacher felt she needed to expand her essay by providing examples. This learner displayed a most positive attitude toward her teacher's feedback, resulting largely from the regular interaction sessions she reported having with her teacher. As she put it: "We talk. She presents her ideas and I present mine. From the ideas I present, she then tries to improve upon them."

The intermediate performer received 19 comments, 26% of which she did not understand fully and 37% of which she did not know how to handle. All the same, she spoke positively about the feedback she received; she appreciated getting immediate feedback from the teacher on comments that were not clear to her. She did note that she would welcome positive comments about the content of her essay: "I would have liked it if the teacher had commented on the content of my composition and on whether she liked it or not."

As for the low performer, she received 17 comments, 62% of which she did not understand fully and 81% of which she did not know how to handle (Table 1). She expressed disillusionment regarding her grade on the composition. She felt that her essay was deserving of merit for its creative element. She noted that the previous semester, the teacher had given separate grades for content and for grammar, and she preferred that arrangement.¹² The student expressed the concern that the teacher might not perceive the delivery of her ideas in the same way that she did. For example, the student might feel that she was making a point effectively, being careful not to be redundant, while her teacher would comment that the idea was in need of elaboration. She did note that to add to her difficulties, she had problems writing argumentative texts in Portuguese as well. She added a further point of misfit between her intentions and the teacher's assessment, namely, that in several instances the teacher did not share her schemata for a given point and therefore did not appreciate the depth of the argument involved: "She didn't analyze the story correctly. She didn't get my meaning at a deep level, even if it was trivial."

12 In reality, the instructional objectives for third-year composition at that university called for an emphasis on logical thinking through the writing of argumentative discourse, whereas second-year instruction focused on creativity through the writing of narratives.

UNIVERSITY L1 STUDY

According to the 19 students in the university L1 study, many of the teacher's comments concerned content, somewhat fewer concerned organization, fewer dealt with grammar and mechanics, and fewer still with vocabulary (see Table 2). The students saw their teacher always/usually as a judge and only usually/sometimes as an adult reader interested in their ideas (see Table 3). In addition, half of the students expressed doubts as to the usefulness of teacher comments. One student said she had doubts because "the comments pile up in my mind, making the act of writing somewhat complex and tiring, and they produce unfavorable results in subsequent compositions."

In the L1 study, most of the students indicated a preference for more teacher comments on content and organization, and one-third wanted more comments on grammar. As for the three students in the case study, the low performer reported that the teacher gave a lot of emphasis to grammar and mechanics, whereas the student preferred emphasis on organization and content. The intermediate performer felt the current emphasis was fine. Although acknowledging the teacher's emphasis on organization and content, the high performer expressed a concern for still more emphasis on these two aspects.

The high performer received two comments, neither of which he understood fully or had a clear idea of how to handle (Table 1). Although his initial reaction upon getting his composition back was that any kind of teacher comment would be valid, in actuality he did not accept any of the teacher's comments and pointed out that he would not change anything in his text. As he put it, "It's difficult to write an essay following one line of reasoning and then to have to change details after the teacher's comments. I can't change details because then I would have to change the whole thing. I think it's better to leave the essay as is."

The intermediate performer received seven teacher comments, more than a quarter of which she indicated she did not understand fully and lacked a clear idea of how to handle. In her verbal report protocol, she said that she was looking forward to the teacher's comments. On the other hand, while going through the Student Checklist, she was reluctant to accept the teacher's comments. She eventually accepted two out of the seven comments, although begrudgingly. She did mention that she was willing to rewrite the essay.

The low performer received eight comments from her teacher, one of which she did not understand fully and three of which she did not know how to handle. She indicated in her verbal report that she was already expecting a negative reaction to her composition from the teacher. For example, she expected that her teacher would not find the text argumentative. She accepted all comments without discussion.

TABLE 4. STUDENT STRATEGIES FOR HANDLING FEEDBACK

Strategy	EFL institute (N = 11)			University EFL (N = 13)			University L1 (N = 19)		
	F ^a	S	R	F	S	R	F	S	R
1. Making a mental note	8	3	—	7	4	1	12	6	1
2. Writing down points by type	—	2	8	1	2	8	1	4	14
3. Identifying points to be explained	8	2	—	9	3	1	15	4	—
4. Asking for teacher explanation	7	4	—	10	3	—	10	6	1
5. Referring back to previous compositions	3	4	4	1	7	5	4	6	9
6. Consulting a grammar book	2	3	5	—	4	8	2	4	12
7. Rewriting									
a. only incorporating teacher's comments	6	2	2	2	1	8	—	9	7
b. revising and expanding	—	1	8	1	3	5	5	5	6
8. Not doing anything	—	2	1	2	3	7	1	4	11

^aF = frequently, S = sometimes, R = rarely.

Student strategies in handling feedback

The results for the three studies were rather similar in terms of the strategies that students reported using.

EFL INSTITUTE

The majority of the students in the EFL institute study reported that they frequently made a mental note of the teacher's comments, identified the points they needed to discuss with the teacher, and asked the teacher about these points. As for the reported use of strategies such as "consulting previous compositions" and "consulting a grammar book," there was more of a spread from "frequently" to "rarely" (see Table 4). The three case study students also indicated that they frequently made a mental note of the teacher's comments. All other strategies were reportedly used to varying degrees (see Table 4). Only the low performer,

for example, reportedly seldom used the strategy of identifying points for teacher explanation. Also, the high performer was more likely than the other two to rewrite incorporating the teacher's comments and to consult a grammar book. All three students expressed concern about their grade on this essay, as it was practice for a standardized language proficiency test that they wished to pass.

The three subjects were also asked to specify the strategy that they would use for each of the teacher's comments that they indicated not understanding. The high performer indicated that in one case he would ask the teacher directly and in another he would consult a grammar book. The intermediate performer indicated in two instances that he would talk with the teacher, in two other instances ask a peer, and in one instance consult a grammar book. The low performer noted that with one unclear comment she would consult her previous compositions and with another she would look in a dictionary.

UNIVERSITY EFL STUDY

In the university EFL study, as in the other EFL study, the students reported that they would make a mental note of the teacher's comments, would identify the points to be explained, and would ask the teacher for an explanation. They rarely made written lists of such points and rarely rewrote their essays. Also, they reported that only sometimes or rarely would they refer to a previous essay they had written or consult a grammar book (see Table 4). The strategies reported by the three selected students on the Student Checklist followed the same pattern as that just described for the whole group. In their protocols, the selected students described the role of the grade in their handling of the feedback. For example, the high performer noted, "I first try to see what errors I have made, and then I look at the grade." The other said that they first checked their grade before looking at the teacher's comments.

The three students indicated during the checklist task that in almost all the cases where they did not understand the teacher's comments, their strategy would be to go to her for additional assistance, as opposed to consulting a grammar book, dictionary, peer, or previous composition. In the interview session, the low performer indicated that she did not engage in extended feedback sessions but had only brief interactions with the teacher. As she put it, "I guess that only rarely do I actually sit down with the teacher."

UNIVERSITY L1 STUDY

In the university L1 study, the 19 students answering the Student Questionnaire tended to favor the same strategies for dealing with teacher feedback as in the other two studies: They would make a mental note of the teacher's comments, identify the points in doubt, and ask the

teacher for an explanation. They would sometimes rewrite the composition, incorporating the teacher's comments, and only rarely would they make written lists of points or consult a grammar book (see Table 4). As noted earlier, the high performer in the case study refused to consider rewriting the essay incorporating the teacher's comments. He felt that having to do a rewrite meant having to conform to the teacher's line of reasoning, and that changing details meant changing the whole essay.

As in the university EFL study, the feedback-handling strategy that the three selected students favored was to ask the teacher for additional assistance. They indicated that they did not understand some of her comments on their essays. The high performer said he "partly understood" the two comments on his essay. What he was really saying, however, was that he did not accept either of the two comments. The intermediate performer noted that she would consult other people about one of the unclear comments.

Discussion and conclusions

The fit between the teacher's reported feedback and actual feedback varied from study to study. It was best in the university EFL study and weakest in the EFL institute study. In the university EFL study this fit was actually quite good. The teacher stated that she emphasized all five categories, and her students also reported that she did this, with emphasis on organization and content. The intermediate and low performers did, in fact, receive a spread of comments across the categories. In the L1 study, there was a relatively good fit between the feedback the teacher reported giving and what she gave. Regarding comments on organization, her students said the same, and the comments on the three selected compositions also featured comments on organization.

We do note, however, that there were certain discrepancies in the L1 study. While the teacher reported an emphasis on vocabulary accuracy, her students saw this as the least emphasized category in her feedback, and none of her comments on the three essays dealt specifically with vocabulary. Furthermore, although the teacher did not mention a focus on content, her students reported her giving many comments on this aspect of their writing, and on the intermediate and low performers' compositions she made numerous such comments.

In the EFL institute study, the fit between what the teacher said she gave feedback on and her actual feedback was only moderately good. Whereas the teacher indicated that her students benefited from feedback on organization of writing, she was reported by her students to provide only some feedback of this nature, and analysis of the essays revealed

few comments in this category. The independent assessment of the compositions by the investigators suggested that there were perhaps six instances where such feedback would have assisted either the intermediate or the low-performing students. There was, however, a relatively good fit between student preferences for feedback and what they actually got.

These three studies also revealed instances of teacher bias. For example, the imbalance between the number of comments the teachers made in a category and those added subsequently by the investigators might suggest that the teachers were focusing *more* on certain categories than on others, perhaps according to whether they perceived the student to be at one proficiency level or another. For example, in the case of the low EFL institute student receiving only two comments on vocabulary from the teacher and seven more from the investigators, the teacher seems to have made a conscious choice to concentrate her comments on grammar and mechanics (see Table 1).

Another example of discrepancy can be seen with the low performer in the university EFL study; the teacher's expressed emphasis on content and organization conflicts with the student's *perception* that the comments emphasized grammar and mechanics. Although in this case the teacher's feedback did not support the student's perception regarding typical comments, the teacher may indeed have felt compelled to deal with grammar and mechanics, because the student was a low performer, even though the expressed emphasis was on content and organization. Most likely the student's perception was based on the teacher's feedback patterns over various compositions, for which the behavior of focusing primarily on grammar and mechanics would conform to the pattern reported in the literature – namely, extensive attention to these matters over others.

These instances may reflect a form of teacher bias in writing comments – i.e., a mindset that certain students have certain types of problems that need to be commented on. It may be valuable to investigate this sort of bias in order to determine whether a teacher might be depriving low performers of types of feedback that could be beneficial to them – for example, support in the use of vocabulary or organization for a low performer. It may also be that low performers, such as those in the university EFL study, would benefit from more extensive interactive sessions with the teacher. Future research could investigate the nature of the teacher's relationship to the lower performers in the writing classroom, including such issues as teachers' accessibility to all the students in their class and their willingness not to prejudge what type of feedback is appropriate for a given student.

Besides the matter of teacher bias, these studies uncovered a further concern: whether the teachers were aware of points they did not comment on that were nonetheless worthy of comment, as determined by

the researchers. Besides the several instances where the teacher made a comment in the taped protocol without writing it on the paper, there were numerous instances where the teacher not only failed to comment on an incorrect form but did not acknowledge any awareness of it. A Teacher's Checklist could be added to the current research design so that the teacher could indicate for each identified omission of a comment whether that omission was a conscious choice (e.g., not to include comments on aspects that were not emphasized in a particular task, not to overwhelm the student with comments, not to give a comment beyond the student's level of proficiency, not to give the learner a sense of being favored or prejudiced against, not to spend too much time on any one essay), an oversight,¹³ or the result of a lack of knowledge about that issue. Such research would need to be conducted with diplomacy since it would indicate the teacher's skill in the target language, and thus could offend the teacher, particularly a nonnative.

Furthermore, the EFL institute study called attention to an apparent mismatch between the choice on the teacher's part *not* to deal with content and a clear desire on the students' part to have such feedback. It would appear that even in situations where it is irrelevant to the marking system to be used, such feedback may be expected by students and may well motivate them to write more and better compositions. This appears to be a case of the teacher teaching to the test, which in this case may somewhat lessen her students' enthusiasm for the writing process. Perhaps the teacher could indicate comments about content separately if such comments were not part of the perceived task.

It is not the intention of the authors to be prescriptive and to suggest that a category of feedback, such as content or organization, should receive equal treatment or even priority. The preference for one or another category depends on the cultural background of the students and the teacher, on the needs at hand, on the given writing assignment, and so forth. The real issue stressed in this chapter is that of fit between what the teacher provides and what the students want, rather than what either group *should* be dealing with. Of course, we need to bear in mind that learners' expectations and preferences may derive from previous instructional experiences, experiences that may not necessarily be beneficial for the development of writing. Hence, if the focus was on grammar in the students' courses, they may feel that focus should be on grammar in the teacher's feedback (Vivian Zamel, personal communication). In such cases, it may be vital for teachers not to cater to the

13 Cohen carefully examined over ten weeks' time his own comments on written work in an EFL class that he taught. He found numerous oversights in his comments to students – sometimes giving feedback on an erroneous form, for example, and at other times neglecting to mention it (Cohen and Robbins 1976).

língua materna, os professores favoreciam o comentário durante o processo de escrever enquanto que os alunos preferiam a resposta/feedback do professor na versão final (Freedman, 1987). Uma revisão da pesquisa sobre escrita em língua materna mostra que o feedback do professor é mais eficaz se é focalizado e seguido de revisão por parte do aluno (Hillocks, 1986). A literatura de pesquisa sobre o processo de revisão sugere que, presentemente, não se vê o feedback do professor como tendo efeito na escrita subsequente do aluno (Fitzgerald, 1987).

Não levando em consideração a natureza do feedback do professor, tanto alunos de língua materna como alunos de língua estrangeira parecem ter um repertório limitado de estratégias para lidar com esse feedback (Cohen, 1987). Mesmo que eles compreendam os comentários do professor, resultados de pesquisa mostram que os alunos tem pouca ou nenhuma consciência de que estratégias usar para revisar suas composições - mesmo que seja apenas para revisar os aspectos mecânicos (por exemplo, pontuação, acentuação e ortografia) em língua materna (vide Pringle & Freedman, 1985). Além do mais, um levantamento recente de escritores de inglês como segunda língua mostrou que os aprendizes variam muito sua resposta ao feedback (vide Radecki & Swales, 1986). Talvez o ponto principal que os aprendizes tem em comum - e muito mais do que seus professores - é a preocupação com a nota que eles recebem nas composições (Freedman, 1987).

Até hoje a maior parte da pesquisa parece ter se preocupado com o feedback do professor em escrita em língua materna. Por esta razão, nossa pesquisa está considerando o feedback do professor comparativamente em língua materna e estrangeira.

Este artigo apresenta os resultados de dois estudos que investigaram a relação entre o que os professores fornecem como feedback em composições e o que os alunos pensam sobre os comentários e o que fazem com eles. Os dois estudos foram conduzidos no nível universitário com alunos de português como primeira língua e inglês como língua estrangeira (PL1 e ILE respectivamente doravante).

As perguntas de pesquisa que direcionaram o estudo foram:

1. Qual o foco dos comentários feitos por professores de composições em um curso avançado de produção de texto em língua materna e em estrangeira?
2. Que feedback os alunos dizem que geralmente recebem dos professores? Quais são as atitudes dos alunos em relação a esse feedback e que preferências eles demonstram ter?
3. Como os alunos lidam com o feedback que recebem? Que estratégias eles usam?

DESENHO DA PESQUISA

Haviam dois conjuntos de sujeitos nestes estudos: duas professoras e seis alunos.

As duas professoras responsáveis pelos cursos de composição avançada em PL1 e ILE tem respectivamente cinco e dez anos de experiência nesses cursos e são falantes nativas de português.

Três alunos foram selecionados por cada uma das professoras para relatos verbais de como trabalhavam o feedback dado pelo professor, na base de estudos de caso, depois de terem escrito a composição para esta pesquisa (vide Instrumentação abaixo). Os alunos selecionados deveriam refletir desempenho alto, intermediário e pobre na produção de textos em PL1 e ILE de acordo com indicação dos respectivos professores.

Os alunos de língua estrangeira eram todos do sexo feminino com idade entre 21 e 22 anos. Dos alunos de língua materna, dois eram do sexo feminino e um do sexo masculino e a idade variava entre 17 e 18 anos. Os alunos das classes a que esses alunos pertenciam responderam um questionário que será descrito abaixo. Havia 13 alunos no primeiro grupo (ILE) e 19 no segundo (PL1).

INSTRUMENTAÇÃO

Composição: No curso de composição em língua estrangeira, os alunos leram uma crônica de Carlos Drummond de Andrade, e escreveram um texto discutindo se a estória poderia ou não ser compreendida, ou se a vida poderia ou não se compreender. Os alunos de desempenho intermediário e baixo optaram pelo primeiro tópico, e o aluno de desempenho alto, pelo segundo. Os textos tinham de 200 a 230 palavras.

No curso de composição em língua materna, os alunos escreveram um texto sobre o tópico "suicídio". O texto deveria ser avaliado como um exemplo de discurso argumentativo. Os três alunos escreveram textos que variavam entre 180 palavras (aluno de desempenho baixo), 350 palavras (aluno de desempenho médio), e 550 palavras (aluno de desempenho alto).

Protocolo verbal do professor: O procedimento consistiu em solicitar aos professores que pensassem alto enquanto interagiam com cada texto e faziam seus comentários. Esses protocolos foram gravados em áudio.

Questionário do professor: Um questionário foi desenhado para solicitar informações sobre a natureza do curso, o propósito do texto

específico, as categorias de feedback oferecido (gramática, aspectos mecânicos, vocabulário, organização, conteúdo, e outros), e planos sequenciais de ação.

Protocolo verbal do aluno: Depois que o professor devolveu os textos, solicitou-se aos alunos que apresentassem sua reação ao feedback - indicando suas primeiras impressões, sua compreensão geral, e suas atitudes. Os alunos foram também solicitados a fornecer comentários de natureza geral a respeito de sua experiência no curso. Essas atividades objetivavam direcionar as observações dos alunos. Todos os relatos verbais foram em português (língua materna dos informantes).

Inventário do aluno: Um inventário foi elaborado para que os alunos do estudo de caso indicassem sua compreensão de cada um dos comentários do professor e seu plano de ação com respeito a quaisquer pontos que não tivessem compreendido. As categorias para o inventário foram baseadas naquelas obtidas de um levantamento anterior de um repertório de estratégias de alunos para trabalhar feedback (Cohen, 1987). Para cada um dos comentários do professor, perguntou-se aos alunos se eles entendiam o problema apontado e se eles sabiam resolvê-lo (em uma escala de 5 a 1 - totalmente a de maneira nenhuma). Eles deveriam indicar quais das estratégias eles usariam se eles não entendessem o comentário: solicitação ao professor de explicação adicional; consulta a um livro de gramática; consulta a um dicionário; consulta a um colega; ou verificação do feedback em composições anteriores.

Questionário do aluno: Elaborou-se um questionário para verificar o tipo de feedback (i.e. aspectos mecânicos, gramática, vocabulário, organização ou conteúdo) que todos os alunos nos grupos de Língua materna e Língua estrangeira percebiam estar recebendo e o tipo de feedback que eles preferiam receber. Os aprendizes também indicaram as estratégias que eles usavam para trabalhar o feedback: fazer uma anotação mental; anotar por escrito; identificar pontos que necessitassem de explicação adicional; solicitar uma explicação; consultar composições anteriores; consultar um livro de gramática; ou reescrever o texto incorporando os comentários do professor. O questionário solicitava ainda a auto-avaliação dos alunos em relação à habilidade de escrever.

COLETA DOS DADOS

Nos dois estudos, os alunos escreveram as composições em ca-

sa (8). As duas professoras corrigiram as composições, e no caso dos nove alunos selecionados, gravaram seus comentários sozinhos e dentro de seu ritmo próprio enquanto forneciam o feedback escrito. Após a gravação, elas preencheram o Questionário do Professor. Depois que as composições foram devolvidas aos alunos, os seis alunos foram entrevistados. As entrevistas envolviam tanto a auto-observação dos alunos (introspecção e retrospecção) e sua resposta interativa ao inventário com relação aos comentários do professor. Todos os alunos nos dois grupos responderam o Questionário do Aluno. No estudo com o grupo PL1, os três alunos selecionados tiveram entrevistas individuais com o professor. No estudo com o grupo ILE, essas entrevistas não foram realizadas devido a uma greve na universidade, mas o aluno de desempenho alto discutiu sua composição com o professor pelo telefone.

RESULTADOS

1. Qual o foco dos comentários feitos por professores em composições em um curso avançado de produção de textos em língua materna ou estrangeira?

No estudo do grupo ILE, a professora relatou que focalizava as cinco categorias, com ênfase em conteúdo - i.e., desenvolvimento do raciocínio lógico. Ela achava que os alunos se beneficiavam dos comentários sobre organização. Frequentemente, ela indicava a existência de um problema, algumas vezes indicava o tipo de problema e algumas vezes fornecia a forma correta. A professora não dava atividades sequenciais relacionadas com os problemas que ela comentava nas composições dos alunos e apenas ocasionalmente solicitava aos alunos que reescrevessem seus textos se ela achava que eles se beneficiariam com a reescritura. Ela acreditava que a reescritura podia ser útil, especialmente para trabalhar com problemas de gramática e ortografia que não haviam sido comentados por escrito. Além disso, enfatizava a importância das entrevistas com os alunos. Finalmente, ela duvidava da utilidade de seu feedback em casos em que o aluno não estivesse interessado.

Em relação aos comentários que a professora fez, o aluno com desempenho alto recebeu apenas quatro comentários - dois dos quais sobre organização; o aluno de desempenho intermediário recebeu dezenove comentários - a maior parte sobre o aspecto mecânico (sete) e sobre gramática (quatro); e o aluno de desempenho baixo recebeu dezesseis comentários - a maioria sobre conteúdo (sete) e organização (cinco). Assim, a professora variou seus comentários de acordo com o escritor e seu texto. Todos os comentários indicavam os pontos negativos com exceção de um

registrado no texto do aluno de desempenho alto: "Muito boa a organização de idéias". Quanto à técnica utilizada para comentários, a ampla maioria de seus comentários apenas sinalizava a existência de um problema sem indicar sua natureza. No protocolo da professora, há alguma indicação de que ela não faz todos os comentários que poderia fazer. Por exemplo, quase no final de seu protocolo sobre o aluno de desempenho pobre, a professora faz o seguinte comentário que não está registrado por escrito no texto do aluno: "Uma certa ingenuidade na linha de raciocínio."

No estudo do grupo PL1, a professora relatou que focalizava a precisão de vocabulário e a organização. Ela achava, assim como a professora de inglês como língua estrangeira, que os alunos se beneficiavam mais de comentários sobre organização. Com respeito ao formato dos comentários, ela indicou que nunca fornecia a forma apropriada, mas frequentemente indicava que havia um problema sem indicar sua natureza. A professora relatou que ela geralmente elaborava exercícios sequenciais baseados em áreas-problema nos textos, e solicitava reescritura. Ela indicou que tinha dúvidas sobre a utilidade de seus comentários - "aqueles que eram imprecisos."

Em relação à classificação dos comentários que a professora PL1 registrou nos textos dos três alunos selecionados, o aluno de desempenho alto recebeu dois comentários ao todo - ambos sobre organização; o aluno de desempenho intermediário recebeu sete - quatro sobre organização e três sobre conteúdo, e o aluno de desempenho pobre recebeu oito - cinco deles sobre conteúdo (vide Quadro 2).

Como no estudo do grupo ILE, a professora também fez um número de comentários que somente apareceu no protocolo verbal. Em outras palavras, esses comentários não foram registrados ou passados aos alunos por um número de razões. Por exemplo, em um ponto do protocolo a professora se perguntou se deveria ou não comentar sobre um ponto gramatical. Sua relutância poderia ser interpretada como um desejo de focalizar apenas certas categorias de problemas (por exemplo, organização). Outras vezes, a professora indicou que havia um problema somente através de sua entonação, sem explicitar o problema no protocolo ou registrar quaisquer comentários no texto do aluno.

A avaliação dos pesquisadores sobre os três textos revelou dez vezes mais comentários para o aluno de desempenho alto, duas vezes mais comentários para o aluno de desempenho intermediário, e o mesmo número de comentários a mais para o aluno de desempenho pobre (vide Quadro 2).

2. Que feedback os alunos dizem que recebem dos professores? Quais são

as atitudes dos alunos em relação a esse feedback e que preferências eles demonstram ter?

No relato dos alunos do estudo ILE (N=13), dez estudantes disseram que sua professora supria muitos comentários sobre organização e conteúdo; oito alunos indicaram que ela também registrava muitos comentários sobre gramática, e alguns relataram ainda muitos comentários sobre vocabulário e aspectos mecânicos (Vide Quadro 1). Os alunos percebiam o papel do professor igualmente como juiz e como leitor adulto interessado. Em outras palavras, havia uma indicação clara de todos os alunos, com exceção de dois que o professor sempre/geralmente assumia o papel de leitor interessado e não apenas de juiz (vide Quadro 3). Apenas dois dos alunos questionaram a utilidade dos comentários da professora.

Neste estudo seis dos treze aprendizes relataram que gostariam de ter mais ênfase no conteúdo e no vocabulário; cinco preferiam mais ênfase na organização; e dois queriam mais ênfase nos aspectos mecânicos e na gramática. Quanto aos três alunos no estudo de caso, os de desempenho alto e intermediário sentiam que a ênfase corrente era perfeita, enquanto que o aluno de desempenho pobre queria mais ênfase no conteúdo - especialmente nas questões de criatividade.

O aluno de desempenho alto recebeu quatro comentários, dois dos quais ele não entendia totalmente e não sabia como trabalhar (vide Quadro 2). Ela observou que escrevia concisamente porque receava ser repetitiva. Na verdade a professora achava que ela precisava expandir seu ensaio através da inserção de exemplos. Esta aluna demonstrava uma atitude muito positiva em relação ao feedback, resultante talvez de sessões regulares de interação que ela relatou ter com a professora. Como a aluna diz: "Nós conversamos. Ela apresenta suas idéias e eu apresento as minhas. Ela tenta construir e melhorar as minhas idéias."

A aluna de desempenho intermediário recebeu 19 comentários, 26% dos quais ela não entendeu totalmente e 37% dos quais ela não sabia como trabalhar. Da mesma maneira que a aluna de desempenho alto, ela falou positivamente sobre o feedback recebido, ou seja, ela mencionou ter recebido feedback imediato da professora sobre comentários que não estavam claros. Ela indicou também, contudo, que gostaria que a professora tivesse comentado sobre o conteúdo de seu ensaio e se o ensaio estava bom ou não.

A aluna de desempenho pobre recebeu 17 comentários, 62% dos quais ela não entendeu totalmente e 81% dos quais ela não sabia como trabalhar. Ela expressou desapontamento em relação a sua nota na composição uma vez que ela achava que seu ensaio merecia mérito por sua criatividade. Ela observou também que no semestre anterior, a professora

tinha dado notas separadas pelo conteúdo e pela gramática, e que ela preferia esse tipo de arranjo anterior. A aluna expressou preocupação pelo fato da professora talvez não ter percebido a apresentação de suas idéias da mesma maneira que ela percebia. Por exemplo, a aluna podia achar que estava apresentando um ponto objetivamente, tendo o cuidado de não ser redundante, enquanto a professora poderia comentar que o ponto precisava ser elaborado. Ela observou ainda que lhe era difícil escrever textos argumentativos também em português. A aluna acrescentou um outro ponto de desencontro entre suas intenções e a avaliação da professora, isto é, que em vários momentos a professora não compartilhava de seus esquemas sobre um dado ponto e, portanto, não apreciava a profundidade do argumento envolvido: "Ela não analisou a estória corretamente. Ela não entendeu meu sentido em um nível mais profundo, mesmo que fosse trivial."

De acordo com os dezenove alunos no estudo PL1, muitos dos comentários da professora relacionavam-se ao conteúdo, alguns, à organização, poucos, à gramática e aos aspectos mecânicos, e pouquíssimos, ao vocabulário. Os alunos viam sua professora sempre/geralmente como um juiz e apenas geralmente/algumas vezes como um leitor adulto interessado em suas idéias. Além disso, metade dos alunos expressou dúvidas quanto à utilidade dos comentários da professora. Uma aluna disse que tinha dúvidas porque "os comentários se acumulam na minha mente, tornando o ato de escrever um tanto ou quanto complexo e cansativo, e os resultados são desfavoráveis em textos subseqüentes".

No estudo PL1, a maioria dos alunos indicou preferir mais comentários do professor sobre conteúdo e organização, e um terço dos alunos gostaria de receber mais comentários sobre gramática. Em relação aos três alunos, no estudo de caso, a aluna de desempenho pobre relatou que a professora enfatizou gramática e aspectos mecânicos enquanto ela preferia ênfase em organização e conteúdo. O aluno de desempenho intermediário achava que a ênfase corrente era perfeita. Embora reconhecendo a ênfase da professora em organização e conteúdo, o aluno de desempenho alto expressou preocupação por maior ênfase ainda nestes dois aspectos.

O aluno de desempenho alto recebeu dois comentários, 100% dos quais ela entendia parcialmente e sabia como trabalhar. A reação inicial deste aluno sobre seu texto comentado foi de que qualquer comentário da professora seria válido. Na verdade, ele não aceitou nenhum dos comentários da professora e apontou que ele não poderia mudar nada em seu texto.

A aluna de desempenho intermediário recebeu sete comentários, 28% dos quais ela entendia parcialmente e sabia como trabalhá-los também parcialmente. Em seu protocolo, a aluna dizia que esperava com

ansiedade pelos comentários da professora. Por outro lado, enquanto verificava o Inventário do Aluno, ela não queria aceitar os comentários da professora. Ela eventualmente aceitou dois dos sete comentários, embora com muita relutância. Ela mencionou que não queria reescrever o ensaio.

A aluna de desempenho pobre recebeu oito comentários, 12% dos quais ela entendia parcialmente, e 12% que ela não sabia como trabalhar. Ela indicou em seu protocolo que já esperava uma reação negativa de sua professora sobre seu texto. Por exemplo, ela esperava que sua professora fosse dizer que o texto não era argumentativo. A aluna aceitou todos os comentários sem discussão.

3. Como os alunos lidam com o feedback que recebem? Que estratégias eles usam?

Os resultados dos dois estudos foram muito semelhantes em termos de estratégias que os alunos relatavam usar.

No estudo ILE, os alunos relataram que fariam uma anotação mental dos comentários da professora, identificariam os pontos de dúvida, e solicitariam explicação ao professor. Eles raramente registravam por escrito esses pontos e raramente reescreviam seus textos. Da mesma maneira, eles relatavam que somente às vezes ou raramente voltavam a um texto anterior ou consultavam uma gramática. As estratégias relatadas pelos três alunos selecionados seguiram o mesmo padrão descrito para o grupo. Em seus protocolos, os alunos descreveram o papel da nota em relação ao feedback. Por exemplo, o aluno de desempenho alto observou: "Eu primeiro vejo que erros que fiz, e daí olho para a nota..." Os outros dois disseram que eles primeiro verificavam a nota e depois os comentários da professora.

Os três alunos indicaram, durante a tarefa baseada no Inventário, que em quase todos os casos em que eles não entendiam os comentários sua estratégia era procurar a professora para assistência adicional, em oposição à consulta a um livro de gramática, dicionário, colega, ou texto anterior. Na sessão de entrevista, a aluna de desempenho pobre indicou que as sessões com a professora eram sempre de curta duração.

No estudo PL1, os dezenove alunos que responderam o Questionário do Aluno favoreciam as mesmas estratégias para trabalhar com o feedback do professor: eles fariam uma anotação mental dos comentários da professora, identificariam os pontos de dúvida, e solicitariam explicação ao professor. Eles às vezes reescreveriam o texto, incorporando os comentários da professora, e somente raramente fariam registros escritos de pontos ou consultariam uma gramática.

O aluno de desempenho alto no estudo de caso se recusava a

reescrever o ensaio incorporando os comentários da professora. Disse ele: "É difícil porque você escreve um ensaio seguindo uma linha de pensamento, e depois dos comentários da professora você tem que mudar detalhes."

Como no estudo ILE, a estratégia para trabalhar o feedback que os três alunos selecionados favoreciam era solicitar ajuda à professora. Eles indicavam que não entendiam alguns de seus comentários. O aluno de desempenho alto disse que "entendia parcialmente" os dois comentários em seu texto. O que ele queria realmente dizer, contudo, era que ele não aceitava nenhum dos dois comentários. A aluna de desempenho intermediário observou que consultaria outras pessoas sobre um comentário que não estava claro.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

A adequação entre o que o professor diz que faz e o feedback oferecido variou de um estudo para o outro. No estudo ILE, a adequação foi muito boa. A professora declarou que ela enfatizava todas as cinco categorias e seus alunos relataram que ela fazia tal coisa - com ênfase em organização e conteúdo. Os alunos de desempenho intermediário e alto receberam de fato uma gama variada de comentários através das categorias. No estudo PL1, houve uma adequação relativamente boa entre o feedback que a professora relatava fornecer e o que ela realmente fornecia. Em relação aos comentários sobre organização, a adequação foi excelente. A professora dizia que priorizava organização, seus alunos diziam a mesma coisa, e os comentários nos três textos selecionados também apresentavam comentários sobre organização.

Nota-se que há certas discrepâncias no estudo PL1. Enquanto a professora dizia que enfatizava a precisão vocabular, seus alunos viam essa categoria como a menos enfatizada no feedback, e nenhum de seus comentários nos três ensaios relacionava-se especificamente com vocabulário. Enquanto a professora não mencionava um foco específico em conteúdo, seus alunos relatavam que ela fazia muitos comentários sobre este aspecto, e os alunos de desempenho intermediário e pobre diziam que ela fazia numerosos comentários sobre isso.

Estes dois estudos também revelaram casos de vieses dos professores. Por exemplo, o desequilíbrio entre o número de comentários do professor em uma categoria e aqueles comentários acrescentados pelos pesquisadores pode sugerir que os professores estavam focalizando mais certas categorias do que outras, talvez conforme suas percepções do nível de proficiência do aluno.

Um exemplo no caso do aluno de desempenho pobre no estudo ILE seria a discrepância entre a ênfase expressa pela professora em conteúdo e organização e a percepção do aluno que os comentários enfatizavam gramática e aspectos mecânicos. Enquanto que no caso desta composição o feedback da professora não apoiava a percepção do aluno em relação a comentários típicos, ela pode ter sido impelida no caso dos alunos de desempenho pobre como este a trabalhar com questões de gramática e aspectos mecânicos, embora a ênfase expressa fosse em conteúdo e organização. É bem possível que a percepção do aluno seja baseada nos padrões de feedback do professor exemplificados em várias composições. Nesse caso o comportamento de focalizar primariamente a gramática e os aspectos mecânicos estariam de conformidade com o padrão relatado na literatura, isto é, maior atenção a essas questões em detrimento de outras.

Esses exemplos podem refletir uma forma de viés do professor em seus comentários, isto é, uma predisposição a respeito de certos alunos terem certos tipos de problemas que necessitam ser comentados. Pode ser relevante investigar este tipo de viés para determinar a probabilidade de um professor estar deixando de fornecer a alunos de desempenho pobre tipos de feedback que lhes pode ser útil, por exemplo, apoio no uso de vocabulário ou na organização para um aluno de desempenho pobre. Pode ser também que alunos com esse tipo de desempenho, como no caso do estudo ILE, se beneficiariam de sessões interativas mais frequentes com o professor. Pesquisa futura poderia investigar a natureza da relação do professor com alunos de desempenho pobre na aula de produção de textos. Tal investigação incluiria tais questões como o acesso do professor a todos os alunos em sua classe e sua predisposição para não prejudicar que tipo de feedback é apropriado para um dado aluno.

Além da questão do viés do professor, esses estudos revelaram uma preocupação adicional, ou seja, se os professores estavam conscientes dos pontos não comentados e que de algum modo eram relevantes para os comentários. Nos vários casos em que a professora fez um comentário no protocolo sem registrá-lo por escrito, houveram vários exemplos em que a professora não apenas não comentava uma forma incorreta mas também não acusava reconhecimento do problema. Um Inventário do Professor poderia ser acrescentado ao desenho da corrente pesquisa para que o professor pudesse indicar cada omissão de comentário identificada e se a omissão é um escolha consciente (por exemplo, não incluir comentários sobre aspectos que não foram enfatizados em uma atividade específica, não sobrecarregar o aluno com comentários, não fazer comentários além do nível de proficiência do aluno, não fazer comentários por falta de tempo), um descuido, ou o resultado de falta de conhecimento sobre uma de-

terminada questão. Tal investigação é, sem dúvida, muito delicada e difícil.

Não temos a intenção de ser prescritivos e sugerir que uma categoria de feedback, tal como conteúdo ou organização, deveria receber tratamento igual ou mesmo prioridade. A preferência por uma ou outra categoria depende do background cultural dos alunos e do professor, das necessidades detectadas, do tipo de atividade de produção de textos, etc. A questão enfatizada neste artigo é a da adequação entre o que o professor faz e o que os alunos preferem ou querem, e não o que cada um deveria estar fazendo. Naturalmente, as expectativas e preferências dos aprendizes podem muito bem ser derivadas de experiências instrucionais anteriores que podem perfeitamente não ter sido necessariamente úteis para o desenvolvimento da produção de textos. Portanto, se o foco era na gramática nos cursos freqüentados pelos alunos, eles podem achar que o foco do feedback do professor devia ser nessa categoria (Vivian Zamel, comunicação pessoal). Em tais casos, pode ser importante não atender às expectativas dos alunos e discutir com eles uma mudança de foco que possa trazer uma contribuição efetiva.

Com relação a comentários positivos, a pesquisa na área tem revelado que um equilíbrio entre crítica e elogio pode ser a melhor maneira de se encorajar a qualidade na produção de textos (vide Cardelle e Corino, 1988). As professoras nos dois estudos podem estar perdendo uma oportunidade de motivar a produção de textos através do aumento de comentários positivos. Os estudos de caso, por exemplo, quase não mostram o uso desses comentários - apenas um no final do ensaio do aluno de desempenho alto no estudo PL1. No entanto, os dados neste conjunto de estudos sugerem que os alunos - especialmente os de desempenho baixo - estão sempre ansiosos para receber algum feedback sobre o que eles estão fazendo.

No que concerne a uma questão metodológica relativa aos dados do professor, pode ser que o processo de gravação do rationale para cada comentário tenha produzido uma situação não natural, ou seja, uma situação que tenha influenciado os comentários. Talvez os professores tivessem restringido seus comentários porque eles deveriam discutir seus comentários e gravá-los em áudio. A professora PL1 a princípio teve uma reação negativa ao gravador. Ela o desligou, porém, depois ligou-o novamente, deixou-o ligado, e esqueceu-se dele, como ela própria declarou. As professoras não receberam nenhuma instrução a respeito de como fazer a gravação. O fato delas terem feito a gravação sozinhas pode ter resultado em efeito positivo, porém, alguns efeitos de reação negativa podem também ter resultado do instrumento de coleta de dados como é inevitável (vide Cavalcanti, 1983).

Em trabalhos futuros, pode ser útil inserir no Questionário do Professor um espaço para a descrição das estratégias que os professores usam quando não entendem um ponto no texto do aluno. Além disso, poder-se-ia solicitar aos professores para indicar se notam melhora na produção dos alunos de texto para texto, e se isso acontece, em que áreas.

Quanto ao repertório de estratégias dos alunos, o fato de que os aprendizes nos dois estudos geralmente fizeram uma anotação mental do feedback do professor - ao invés de registrar o feedback de modo sistemático - é consistente com resultados de pesquisas anteriores (por exemplo, Cohen, 1987), e sugere a possibilidade de chamar a atenção dos alunos de todos os níveis de proficiência para o uso de estratégias alternativas. Uma dessas alternativas seria o uso de revisão cuidadosa, com a incorporação dos comentários do professor. Vale observar aqui que a professora no estudo ILE indicou que os alunos não reescrevem seus textos. Conseguir que eles escrevessem seus textos uma única vez "já era muita sorte!" Assim ela solicitava aos alunos para que escrevessem a forma correta na linha acima da forma indicada como incorreta. Além disso, na visão da professora se os alunos fossem solicitados a revisar seus textos, incorporando o feedback, isto significaria que os alunos cometeriam inevitavelmente erros em outros pontos. A professora achava que seus alunos não estavam interessados em aprender a escrever na língua estrangeira - ou mesmo na língua materna. Essa situação pode ser interpretada como um conflito entre uma prática educacional e as percepções dos alunos que vêem as composições isoladamente, como atividades obrigatórias e não como experiências de aprendizagem. A professora parece não concordar com a visão limitada dos alunos sobre produção de textos, entretanto parece aceitá-la. A insistência na reescritura seria consistente com resultados de pesquisa sobre produção de textos em primeira língua que geralmente favorece tantos os comentários focalizados do professor como a revisão subsequente pelo aluno (vide Hillocks, 1986:166-168).

Esses estudos mostram que há semelhança no procedimento de feedback dado pela professora de língua estrangeira e de língua materna. Observa-se, contudo, uma diferença, ou seja, os alunos L1 apresentam uma tendência a discordar dos comentários da professora e mesmo a rejeitá-los. Seria útil em estudos futuros explorar fontes de resistência de falantes nativos aos comentários do professor, e investigar também questões tais como a levantada por um aluno que diz que os comentários do professor tendem a "acumular-se" em sua mente e como tal atrapalham sua produção.

A situação de feedback refletida neste conjunto de estudos de caso é provavelmente típica de muitas salas de aula onde se ensina como

produzir textos. Em outras palavras, parece haver certos benefícios a serem derivados de abordagens típicas de feedback, entretanto, parece também haver um certo número de aspectos não considerados. Um desses aspectos é uma concordância clara entre aluno e professor em relação aos pontos que serão comentados e como esses comentários podem ser categorizados. É possível que as professoras e os alunos nestes estudos tivessem percepções diferentes das cinco categorias (gramática, aspectos mecânicos, etc.) em seus questionários respectivos, e seria relevante em pesquisa futura determinar quais seriam realmente essas percepções. Outro desses aspectos seria a discussão de um repertório de estratégias possíveis que os alunos poderiam usar para derivar máximo benefício do feedback oferecido pelo professor. Uma concordância clara entre professor e aluno em relação aos procedimentos de feedback e formação de repertório de estratégias poderia levar a aulas mais produtivas e gratificantes.

Para finalizar, sugerimos que se procedimentos de feedback efetivamente interativos estiverem em ação, os professores, por um lado, poderão observar nos alunos os efeitos de seus comentários no desenvolvimento da produção de textos e nas suas atitudes face a essa produção, e por outro lado, os alunos poderão aproximar-se desse feedback focalizando os benefícios potenciais dele decorrentes.

QUADROS

QUADRO 1

Dados do Questionário do Aluno sobre padrão de feedback do professor

Frequência dos Comentários	Estudo ILE				
	Gram.	Mecân.	Voc.	Org.	Cont.
Muitos	8	5	5	10	10
Alguns	4	5	7	2	1
Poucos	-	1	-	-	1
Nenhum	-	1	-	-	-

Frequência dos Comentários	Estudo PL1				
	Gram.	Mecân.	Voc.	Org.	Cont.
Muitos	7	8	3	12	16
Alguns	12	11	13	5	2
Poucos	-	-	3	2	1
Nenhum	-	-	-	-	-

QUADRO 2

Comentários das Professoras (CP), Comentários Adicionais dos Pesquisadores (CAPE) e Reação dos Alunos

ESTUDO ILE								
Aluno DA	Gram.	Mecân.	Voc.	Org.	Cont.	Tot.	NE	NC
CP	1	-	1	2	-	4	50%	50%
CAPE	3	1	5	-	-	9		
Aluno DI								
CP	4	7	3	2	3	19	26%	37%
CAPE	6	1	4	1	-	12		
Aluno DB								
CP	3	-	1	6	7	17	62%	81%
CAPE	5	-	1	2	-	8		
ESTUDO PL1								
Aluno DA	Gram.	Mecân.	Voc.	Org.	Cont.	Tot.	NE	NC
CP	-	-	-	2	-	2	100%	100%
CAPE	3	3	4	6	4	20		
Aluno DI								
CP	-	-	-	4	3	7	28%	28%
CAPE	2	4	-	5	6	17		
Aluno DB								
CP	1	-	1	1	5	8	12%	12%
CAPE	2	3	-	2	1	8		

Chave: NE = não entendido; NC = não claro; DA = desempenho alto; DI = desempenho intermediário; DB = desempenho baixo.

QUADRO 3

Percepções do aluno sobre o papel do professor

Estudo	Prof.	Sempre	Geralmente	Às vezes	Quase nunca
ILE (N=13)	Juiz	8	3	2	-
	LI	9	2	2	-
PL1 (N=19)	Juiz	11	7	1	-
	LI	2	7	8	1

Chave. LI = leitor interessado

QUADRO 4

Estratégias dos alunos face aos comentários

	Estudo ILE (N=13)			Estudo PL1 (N=19)		
	F	S	R	F	S	R
1. Registrar Mentalmente	7	4	1	12	6	1
2. Fazer uma lista de pontos	1	2	8	1	4	14
3. Identificar pontos de dúvida	9	3	1	15	4	-
4. Solicitar explicação ao prof.	10	3	-	10	6	1
5. Consultar composições anteriores	1	7	5	4	6	9
6. Consultar uma gramática	-	4	8	2	4	12
7. Reescrever						
a) incorporando apenas os comentários do professor	2	1	8	-	9	7
b) revisando e expandindo	1	3	5	5	5	6
8. Não fazer nada	2	3	7	1	4	11

Chave: F = Frequentemente; S = às vezes; R = raramente

BIBLIOGRAFIA

- BUTTURFF, D.R. e SOMMERS, N.I. "Placing revision in a reinvented rhetorical tradition" in A. Freedman e I. Pringle (orgs), **Reinventing the rhetorical tradition**. Conway, Arkansas: L & S Books and Canadian Council of Teachers of English. 1980: 99-104.
- CANALE, . **Evaluating the coherence of student writing in L1 and L2**. Toronto: Centre for Franco-Ontarian Studies, Ontario Institute for Studies in Education, 1982.
- CARDELLE, M. e CORNO, L. "Effects on second language learning of variations in written feedback on homework assignments". **TESOL Quarterly**, 15/3, 1981: 251-261.
- CAVALCANTI, J.C. The pragmatics of FL reader-text interaction: key lexical items as source of potential reading problem. Tese de doutorado inédita. Universidade de Lancaster, Inglaterra, 1983.
- COHEN, A.D. "Student processing of feedback on their compositions" in A.L. Wenden e J. Rubin (orgs), **Learner strategies in language learning**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall International, 1987: 57-69.

COHEN, A.D. e ROBBINS, M. "Toward assessing interlanguage performance: The relationship between selected errors, learners' characteristics, and learners' explanations. **Language Learning**, 26/1, 1976: 45-66.

FITZGERALD, J. "Research on revision in writing". **Review of Educational Research**, 57/4, 1987: 481-506.

FREEDMAN, S.W. **Response to student writing**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1987.

HILLOCKS, G., Jr. **Research on written composition: New directions for teaching**. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication.

MARZANO, R.J. e ARTHUR, S. Teacher comments on student essays: It doesn't matter what you say. University of Colorado at Denver. ERIC ED 147 864, 1977.

PICA, T. "An interactional approach to the teaching of writing". **English Teaching Forum**, 24/3, 1986: 6-10.

PRINGLE, I. e FREEDMAN, A. **A comparative study of writing abilities in two modes at the grades 5, 8, and 12 levels**. Publication Centre, 880 Bay Street, Toronto, Ontario, Canada M7A 1N6, 1985.

RADECKI, P. e SWALES, J. "ESL student reaction and response to feedback on their written work". **Papers in Applied Linguistics** - Michigan, 1/2, 1986: 69-86.

SPERLING, M. e FREEDMAN, S.W. "A good girl writes like a good girl: Written response to student writing". **Written communication**, 4/4, 1987: 343-369.

SEMKE, H.D. "Effects of the red pen". **Foreign Language Annals**, 17/3, 1984: 195-202.

ZAMEL, V. "Responding to student writing". **TESOL Quarterly**, 19/1, 1985: 79-101.

ZIV, N.D. "The effect of teacher comments on the writing of four college freshmen" in R. Beach & L.S. Bridwell (orgs). **New Directions in Composition Research**. New York: Guilford. 1984: 362-380.

THE CAMBRIDGE APPLIED LINGUISTICS SERIES
Series editors: Michael H. Long and Jack C. Richards

This new series presents the findings of recent work in applied linguistics which are of direct relevance to language teaching and learning and of particular interest to applied linguists, researchers, language teachers, and teacher trainers.

In this series:

Interactive Approaches to Second Language Reading *edited by Patricia L. Carrell, Joanne Devine, and David E. Eskey*

Second Language Classrooms – Research on teaching and learning *by Craig Chaudron*

Language Learning and Deafness *edited by Michael Strong*

The Learner-Centered Curriculum *by David Nunan*

The Second Language Curriculum *edited by Robert Keith Johnson*

Language Transfer – Cross-linguistic influence in language learning *by Terence Odlin*

Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition *edited by Susan M. Gass and Jacquelyn Schachter*

Learning Strategies in Second Language Acquisition *by J. Michael O'Malley and Anna Uhl Chamot*

The Development of Second Language Proficiency *edited by Birgit Harley, Patrick Allen, Jim Cummins, and Merrill Swain*

Second Language Writing – Research insights for the classroom *edited by Barbara Kroll*

Genre Analysis – English in academic and research settings *by John M. Swales*

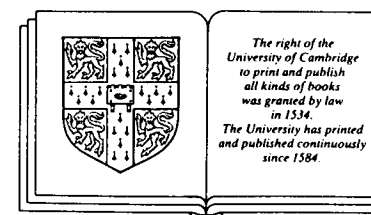
Second Language Writing

Research insights for the classroom

Edited by

Barbara Kroll

California State University, Northridge



Cambridge University Press
Cambridge
New York Port Chester
Melbourne Sydney

1990

- English as a second language (pp. 152–161). New York: Regents.
- (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Kroll, B. (1990). The rhetoric/syntax split: Designing a curriculum for ESL students. *Journal of Basic Writing*, 9, 40–55.
- Land, R., Jr., and Whitley, C. (1989). Evaluating second language essays in regular composition classes: Toward a pluralistic U.S. rhetoric. In D. M. Johnson and D. H. Roen (Eds.), *Richness in writing: Empowering ESL students* (pp. 284–293). New York: Longman.
- Lloyd-Jones, R. (1987). Tests of writing ability. In G. Tate (Ed.), *Teaching composition: 12 bibliographical essays* (pp. 155–176), Ft. Worth: Texas Christian University Press.
- Lucas, C.; Carlson, S. B.; and Bridwell-Bowles, L. (1989). The writing portfolio in assessment reform. Panel presented at the 40th Annual Conference on College Composition and Communication, Seattle, Wash., March.
- McKay, S. L. (1989). Topic development and written discourse accent. In D. M. Johnson and D. H. Roen (Eds.), *Richness in writing: Empowering ESL students* (pp. 253–262). New York: Longman.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Myers, M. (1980). *A procedure for writing assessment and holistic scoring*. Urbana, Ill.: National Council of Teachers of English.
- Neilson, B. (1979). Writing as a second language: Psycholinguistic processes in composition. Unpublished doctoral dissertation, University of California at San Diego.
- Ruth, L., and Murphy, S. (1988). *Designing writing tasks for the assessment of writing*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Sanders, S. E., and Littlefield, J. H. (1975). Perhaps test essays can reflect significant improvement in freshman composition. *Research in the Teaching of English*, 9, 45–153.
- Santos, T. (1988). Professors' reactions to the academic writing of nonnative-speaking students. *TESOL Quarterly*, 22, 69–90.
- Shaughnessy, M. P. (1977). *Errors and expectations*. New York: Oxford University Press.
- Spack, R. (1988). Initiating ESL students into the academic discourse community: How far should we go? *TESOL Quarterly*, 22, 29–51.
- TOEFL Test of Written English guide. (1989). Princeton, N.J.: Educational Testing Service.
- Vann, R. J.; Meyer, D. E.; and Lorenz, F. O. (1984). Error gravity: A study of faculty opinion of ESL errors. *TESOL Quarterly*, 18, 427–440.
- White, E. M. (1985). *Teaching and assessing writing*. San Francisco: Jossey-Bass.

10 Feedback on compositions: teacher and student verbal reports

Andrew D. Cohen
Marilda C. Cavalcanti

Recent survey work has suggested that there may be a misfit between written feedback teachers provide on compositions and the learners' interests – that is, between what the teachers give and what the students would like to get. Part of the problem lies in the nature of the teacher's feedback, which is unclear, inaccurate, and unbalanced – because it focuses only on certain elements in written output (e.g., grammar and mechanics) and because it overemphasizes negative points (see Marzano and Arthur 1977; Cardelle and Corno 1981; Semke 1984; Zamel 1985; Pica 1986). Furthermore, comments are often not structured enough to help writers to develop their ideas (Butturff and Sommers 1980). Leki (this volume) reviews several of the issues involved in teacher response.

Even in a process approach to L1 (first language) writing with conferencing, peer response groups, and multiple drafts, case study research has found that learner and teacher do not necessarily share common information, skills, and values when they come to the interaction situation (Sperling and Freedman 1987). For example, a teacher's oral clarification of feedback may consist simply of deciphering his or her handwritten responses, which may not be the student's problem. It is further suggested that learners may make changes according to what they think the teacher's values are, out of a belief that the teacher knows best.

In addition, there may be disagreement as to when such feedback should be given. In a large-scale survey of feedback in L1 writing, teachers were seen to favor giving feedback during the writing process, whereas the students preferred their teacher to respond to the final version (Freedman 1987). A review of L1 writing research found that teacher feedback was most effective if it was both focused and followed by subsequent student revision (Hillocks 1986). A review of the research

This chapter is a revised version of a paper presented at the 1988 TESOL Convention in Chicago. We are grateful to Ann Raimés, Vivian Zamel, and to participants at the TESOL talk for their helpful comments. We also wish to acknowledge Eladyr Maria N. Salina and Lisete A. G. Marcondes for their assistance in collecting and analyzing the data for this study.

literature on the process of revision would suggest that currently, teacher feedback is not seen to have much effect on subsequent student writing (Fitzgerald 1987).

Regardless of the nature of teacher feedback, both L1 and foreign language (FL) students seem to be limited in their repertoire of strategies for revising their compositions (Cohen 1987), even when they understand the teacher's comments (see Pringle and Freedman 1985). Furthermore, recent surveys of English as a second language (ESL) writers found learners to vary greatly in their response to feedback (see Radecki and Swales 1988; Belcher 1989). Perhaps the main concern that learners have in common is the grade they receive on their compositions (Freedman 1987).

To date the bulk of the research seems to have dealt with teacher feedback on L1 writing. For this reason, our research has concerned teacher feedback on both L1 and FL (foreign language) writing. This chapter reports on three small-scale studies aimed at investigating the relationship between what teachers provide as feedback on compositions and what students think of and do with this feedback. The first study served as a preliminary or pilot study, and was conducted at a Brazilian English as a foreign language (EFL) institute because it provided one of the few nonuniversity contexts in which to study advanced EFL writing.¹ The second and third studies were conducted at two Brazilian universities, with Portuguese L1 and EFL students, respectively.

The following research questions were asked:

1. What do language teachers focus on in giving feedback on written compositions in an advanced L1 or FL writing course?
2. What feedback do students report that they usually get from the teacher? What are students' attitudes toward this feedback and what preferences might they have?
3. How do students handle the feedback they receive? What are the strategies they use?

Research design

Subjects

There were two sets of subjects for these studies: three experienced women teachers of writing and nine students. The teacher in the EFL institute study was not a native English speaker but had re-

¹ The local Brazilian universities were at the time involved in a series of strikes, which prompted us to find a suitable alternative.

ceived her schooling in England before immigrating to Brazil. For the university studies, both teachers were native Portuguese speakers; one taught an advanced undergraduate course in EFL composition and the other taught a freshman course for advanced composition in Portuguese L1.²

Three students were selected by each teacher to provide in-depth verbal reports as to how they handled teacher feedback on a case study basis. Those selected were intended to represent high, intermediate, and low performers in EFL and Portuguese L1 writing, as determined by their respective teachers.

In the EFL institute study, two students were male, 16 and 27 years of age respectively, and the third was female, 17 years of age. The university EFL students were all female, 21–22 years of age. Of the L1 students, two were female and one was male, all 17–18 years of age. In addition, the class group that the case study students were part of served as subjects for questionnaire data (described later). There were 11 students in the EFL institute study, 13 university EFL students, and 19 L1 students filling out the questionnaires.

Instrumentation

COMPOSITION

The EFL institute writing sample was on the topic "Good Fences Make Good Neighbors." The composition was intended as practice for the composition portion of an English language proficiency examination.³ According to the teacher's understanding of the test specifications, this portion was to be marked for the range and appropriateness of vocabulary, sentence and paragraph structure, correctness of grammar, and spelling and punctuation. The compositions were not to be marked for content (i.e., opinions, logic of argumentation, creativity in selecting and developing detail).⁴ The compositions ranged in length from 380 words in the case of the high performer to 270–280 words for the intermediate and the low performers.

In the university EFL course, the students had to read a story by Carlos Drummond de Andrade (a contemporary Brazilian writer) and write a composition discussing either (1) whether the story could be understood or not or (2) whether life itself could be understood or not. The inter-

² The course also involved instruction in reading skills.

³ Respondents are expected to write two essays for this particular exam, each to be comprised of some 350 words.

⁴ According to one of the students, she and her peers were unaware that the compositions were *not* to be assessed for content, regardless of whether the teacher had announced this point.



Universidade
de
São Paulo



Grupo de Estudos
Linguísticos
Est. de São Paulo

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
XVII
ANAIS DE SEMINÁRIOS
DO
GEL

São Paulo
1989

A utilização do contexto na inferência de palavra chave¹

Marilda C. Cavalcanti

Departamento de Lingüística Aplicada

UNICAMP

A função do léxico não é preocupação nem no livro didático nem nas atividades de sala de aula. Vem daí a ênfase, tanto em um como em outro, no item lexical isolado e nos glossários. Enfatiza-se a palavra como tendo significado absoluto e não como um elemento de apoio para construção de significado.

A hipótese de trabalho deste estudo exploratório é que as funções discursivas dos itens lexicais, em especial de um item lexical chave, podem ser percebidas a partir da proposição de tarefa que exija estratégias de apoio no léxico para construção de significado.

Vemos itens lexicais, principalmente itens lexicais chaves (vide Cavalcanti, 1983) como elementos essenciais na apreensão do tema. Tais itens sustentam a interação com o texto como marcas do autor representantes da saliência textual. Essa saliência textual é um dos pólos na busca de equilíbrio realizada pelo autor. O outro pólo dessa busca é a relevância-leitor. Itens lexicais chaves ativam o conhecimento prévio do leitor (e seus sistemas de valores) e subjazem à criação de hipóteses a respeito do texto ou parte dele (vide Cavalcanti, 1983).

1.1 Metodologia

Através de protocolo verbal baseado em teste Cloze² adaptado, ou seja, um texto lacunado a ser preenchido com uma mesma e única palavra chave, elicitamos de uma aluna de 7ª série dados de inferência lexical para verificar a função do léxico na construção do significado do texto. As lacunas são usadas como se fossem palavras desconhecidas ou sem sentido nessa adaptação.

Utilizamos dois textos (vide anexo), um para a fase de aquecimento (vide Cohen, 1984, e Cavalcanti, 1982)

e um para a fase de elicitación de dados propriamente dita. A instrução dada dizia: "Leia o texto. As lacunas devem ser preenchidas com uma mesma palavra. Indique o local onde descobriu qual é a palavra escrevendo-a naquela lacuna ou colocando ali um X". A essa instrução escrita, acrescentamos oralmente: "Fale alto enquanto você tenta descobrir a palavra. Leia em voz alta se você quiser".

Descrevemos a seguir protocolos verbais da aluna-leitora de 7ª série em sua interação com os dois textos. Tanto em um como no outro texto, nota-se a preocupação da leitora primeiramente com as pistas locais, isto é, com processos associativos provenientes de elementos isolados no texto, e depois com pistas provenientes da construção do discurso dentro do processo interativo. Nessa parte o conhecimento acumulado (vide Candlin e Lotfipour-Saedi, 1983) durante a interação vem à superfície.

1.2 Análise dos dados

1.2.1. Dados da fase de aquecimento

Como exemplo de ancoragem em pista local apresentamos a reação da aluna-leitora face à leitura do título, já com uma lacuna, e da primeira oração:

(LVA)³Nesta Páscoa um ____ pode ser um bom presente. A Páscoa (CE) uhn eu acho que é (..) brinquedo (LVA) A Páscoa está aí com seus almoços, ovinhos de chocolate e confeitos. Mas qual é o símbolo da Páscoa? (CE) Eu acho que o tracinho é coelho, é claro (LVA) E por que não? [E por que você acha que é coelho? Cê sabia que o coelho é o símbolo da Páscoa?]

Observamos que a aluna-leitora lançou como primeira hipótese para o preenchimento da lacuna no título o item lexical "brinquedo". À primeira vista achamos que tal fato se devia às pistas locais no item lexical "presente". Contudo, na seção de retrospectão imediata realizada logo após o protocolo, a aluna-leitora diz que pensou em "criança" e não em "presente", associação talvez decorrente do conhecimento prévio de que na Páscoa

crianças ganham presentes. A hipótese do "brinquedo" não se sustenta nem até o final da primeira oração onde já há a mudança para "coelho", essa talvez associada à expressão "símbolo da Páscoa".

As pistas locais continuam com seu papel importante enquanto o conhecimento não é acumulado do texto como se pode ver na sequência de leitura a partir da segunda oração do texto:

(LVA) E por que não tan tan de carne e osso? (.)
(CE) pedaços de carne e osso (FCM) não sei (LVA)
Com aquele pelo macio e aquele olhar(...) doce e aquele olhar meigo e doce? (LVA) (...) para variar este ano até que um ____ seria um presente diferente (CE) Achava que é um presente, um brinquedo (LVA) Não engorda, não causa indigestão e não sai tão caro assim (...) barato que o chocolate (CE) Acho que aqui de algum tipo de carne que seja mais barato.

No trecho acima a pista "carne e osso" sugere "pedaços" e em seguida "tipo" [de carne] para a lacuna.

Logo em seguida no protocolo, porém, há uma volta para "coelho" a partir das pistas locais "macio", "fofo", "pode ser pego no colo" e "se dá bem com as crianças". Entretanto com o aparecimento da pista "gaiola", as lacunas passam a ser preenchidas com "pássaro":

(FCM) Para mim (LVA) para se possuir um ____ (CE)
Acho que é coelho (LVA) basta ter uma gaiola, um bebedouro (o comedouro vem junto com a gaiola) e um suprimento de ração (CE) Tô achando que é um tipo de pássaro. Acho que é pássaro.

A próxima pista do texto é "lojas de animais" e isso faz com que a aluna leitora amplie o leque de possibilidades para as lacunas apesar de nesse ponto ela continuar a achar que a lacuna pode ser preenchida com "pássaro":

(LVA) O na na nã (CE) que eu acho que é pássaro
(LVA) não se dá bem com a umidade

"Pássaro", porém, é mudado para "hamster" ou "ratinho de estimação" na sequência do protocolo:

(CE) Agora eu acho aqui é (.) [Mudou sua idéia?]

(CE) porque pode pegar no colo, passarinho a gente não pega no colo [E o que que tá acontecendo? Que cê acha?] (CE) Hamster, sei lá, um ratinho de estimação, porque aqui no começo do texto fala que pode comer e aqui...

Apesar de haver ainda mais uma pista local para confirmar a idéia de um hamster ou de um ratinho, ou seja, o item lexical "roer", a aluna leitora sente-se mais atraída pelas pistas locais "pegar pelo cangote" e "arranhar":

(LVA) Por isso eles ficam melhor dentro de casa. Não mordem, mas se assustados ou seguros de mau jeito, podem arranhar. O correto é pegá-los pelo cangote - a pele é solta e não machuca. Uma advertência importante para quem tem um ____ (CE) eu acho que é gato [Por que?] (CE) Porque gato não pode pegar umidade, não pode tomar banho, eles não gostam de água e pode pegar pelo cangote e rato não pode porque além dele ser pequenino

A partir do trecho acima, fica evidente que as pistas locais não mais bastam para as inferências. Começa a haver um entrelaçamento das pistas locais com o conhecimento acumulado durante a interação com o texto e com conhecimento prévio como é o caso da justificativa acima de "gato" e não de "rato" ser a palavra para preencher a lacuna, e do reconhecimento da dúvida sobre "gato" ser o item lexical para preencher as lacunas:

(CE) Eu não sei se é gato não porque eles roem. Tá meio confuso. Vou terminar (LVA) Não mordem mas se assustados (...) de mau jeito podem arranhar (CE) Eu vi arranhar aqui, pensei no gato [Hm, então foi o arranhar?] (LVA) O correto é pegá-lo pelo cangote e não (CE) Isto foi outra coisa. Mas acontece que eu não acho que é gato porque no texto eles comem alface e ração. Comem ração, mas não comem alface.

No trecho acima, a parte final é um exemplo de conhecimento prévio. Também o é o fato de se associar com arranhar e a aceitação de pegar o gato pelo cangote. Já "arranhar" é uma pista textual, "comer alface e ração" é conhecimento acumulado e a divisão na última oração acima é parte de conhecimento prévio.

A dúvida em relação a "gato" é definitivamente resolvida com a pista textual sobre procriação rápida. Es-

sa pista traz de volta a hipótese de "coelho" ser a palavra procurada como pode se verificar na sequência do protocolo abaixo:

(LVA) Uma advertência importante para quem tem um (CE) não sei (LVB) Se começar a achar que ele está solitário e precisa de companhia pode ser pode se dar mal (LVA) Ter um casal de (CE) (ri) acho que é coelho porque "pode se dar mal" ter um casal porque dá muito coelho. [Então o que levou a pensar que era, que pode ser um coelho foi o que?] (CE) "Pode se dar mal" porque só vai ficar dando filho-te(.) e no começo do texto "o símbolo da Páscoa" acho que é um coelho, mas também fiquei entre coelho e ave [Por que entre coelho e ave?] (CE) Porque ave, não, ave não, só coelho.

O texto lacunado que comentamos acima deu margem a comentários diversos sobre os processos associativos e ativação de conhecimento prévio da leitora em sua tentativa bem sucedida de inferir a palavra chave. O texto, através de suas pistas sugeriu mudanças contínuas de opinião.

1.2.2. Dados provenientes do texto base

O texto lacunado que comentamos a seguir e que foi usado após a fase inicial de aquecimento para familiarização com a tarefa não suscitou tantas mudanças de hipótese no preenchimento das lacunas. Segundo a leitora isto se deve ao fato de que o texto dá uma pista logo no início de que a palavra que cabe na lacuna é um produto e não, por exemplo, um animal como no texto número um. Como comparação com o texto um, vejamos o protocolo baseado no título e na primeira oração:

(LVA) Sem a _____ como progredir? (CE) Sei lá, pode ser(.) [O que pode ser?] (CE) Sem, sem, sem uma ajuda, sem conhecimento. Agora vou continuar (LVA) A na não está sendo considerada hoje um produto de importância estratégica tão grande quanto o petróleo (CE) Não sei.

Como no primeiro texto, a primeira idéia é distante da palavra chave buscada, não há ainda pistas suficientes e o que parece ter maior valor é o conhecimento prévio e as associações daí decorrentes. Parafraseando a

própria aluna-leitora na seção de retrospecto imediata, não havia base no título para inferir uma palavra. Ela fez a ancoragem em "progredir" (no título) e associou com seu conhecimento prévio de Brasil para sugerir que o item lexical buscado fosse "ajuda". Em suas palavras, "o Brasil está precisando de ajuda, de dinheiro para pagar a dívida externa".

Para evidenciar o que afirmei a respeito do item lexical "borracha" ter surgido logo no início da interação com o texto, vejamos o que segue o trecho correspondente à interação com o título e a primeira oração:

(LVA) Em 1976, no Brasil eram consumidos anualmente 32 milhões de pneu-má-ti-cos (CE) Acho que aqui é pneu, né? (LVA) e câmaras de ar. No vai-e-vem contínuo de caminhões, ônibus, automóveis, tratores, motos, bicicletas (CE) Aqui é borracha porque lá no começo acho que é borracha, sei lá não sei, né? Que aqui fala que é produto (LVA) Esses dados registram um consumo percapita de 2,5 quilogramas, superior, por exemplo, ao registrado para queijo, manteiga ou chocolate. Para onde vai tanta _____? (CE) Ainda tô com a idéia de borracha.

"Borracha" aparece acima ainda timidamente, porém, repetidas vezes. Note-se que a leitora está interagindo acima ainda com o primeiro parágrafo. Note-se também que o texto apresenta expressões do tipo "percapita" que a aluna-leitora leu "per capital" e que talvez lhe seja desconhecida.

Como exemplo de pista local subjazendo a inferência lexical, consideremos:

(LVA) uma substância quase sempre negra, elástica, flexível e impermeável: a _____ (CE) Aqui pode ser lona (FCM) É impermeável a lona, não sei, não, não é flexível nem elástica (CE) Eu acho que é a matéria, aquela matéria que faz o pneu que fica preto, acho que é isso, ah, acho que é borracha.

Tudo gira em torno da borracha. Há variações do tipo "lona" ou então "matéria", que no final se descobre ser o látex, que depois de verificadas com base nas pistas locais são rejeitadas em favor da borracha.

A confirmação da idéia inicial de "borracha" ser a

palavra buscada continua através da interação com o texto e atinge seu ápice quando a aluna leitora passa a preencher as lacunas com o item lexical em questão primeiramente acrescidos de um atenuador do tipo "eu acho":

1. (LVA) A borracha (CE) eu acho, né? (LVA) está na poltrona, no chinelo...
2. (LVA) ... é vedado por tiras de _____. (CE) acho que é borracha
3. (LVA) Até mesmo onde não chegam os ecos do futebol, como no silêncio dos hospitais, a bo- (CE) ah, eu acho que é borracha (LVA) está nas luvas...
4. (LVA) Porém, agora se ampliam suas esperanças de reconquistar posições no mercado mundial de borracha

Quanto ao entrelaçamento de pistas locais, conhecimento acumulado e conhecimento prévio, temos:

5. (CE) tô achando que é borracha porque tudo que fala aqui é borracha
6. (LVA) E se ele arriscou um palpite na loteria esportiva, como é que apaga os traços de seu desengano? (CE) Agora mais ainda porque é a borracha que apaga o lápis, sei lá.

Em 5. a leitora faz referência ao texto como um todo (conhecimento acumulado) já que este cita exemplos da utilização da borracha de começo ao fim. Em 6. aparece o conhecimento prévio do uso da borracha, e do preenchimento dos cartões com lápis, o conhecimento acumulado indicado por "Agora ainda mais" e o apoio na pista local em "apagar os traços do seu desengano".

1.3. Comentários

Através dos dados elicitados, foi possível mostrar que uma aluna-leitora de 7ª série, mesmo não familiarizada com a tarefa de solução de problema em protocolo verbal, dado seu envolvimento cognitivo com a tarefa e a orientação do elicitor de dados, não teve dificuldades para inferir uma palavra chave em texto lacunado.

Os protocolos elicitados delineiam o perfil da leitora no que concerne seu uso de pistas textuais, conhecimento prévio. Em sua interação com o texto, há momentos

de entrelaçamento dos três itens acima que servem como evidência para a importância do léxico na construção do significado do texto. O léxico, em específico no caso itens lexicais chaves, parece ter uma função detonadora na construção do discurso. O léxico através das pistas textuais ativa o conhecimento prévio e direciona o conhecimento acumulado.

NOTAS

1. Este texto é uma versão modificada da parte 5 do relatório de pesquisa Percepção do léxico e sua função discursiva: alguns fatores determinantes de Kleiman et alii.
2. O teste Cloze (vide Taylor, 1953) é geralmente apresentado como um avanço sobre os testes de múltipla escolha no que se refere a medidas de compreensão de texto escrito. É dependente (vide Oller, 1979) da amplitude de estruturas de conhecimento do leitor no que diz respeito à facilidade ou dificuldade encontrada no preenchimento de lacunas. Para Cavalcanti(1983), as lacunas podem ser preenchidas com sentido sem leitura e/ou compreensão do texto uma vez que o procedimento Cloze parece exigir habilidades de micro compreensão.

Na adaptação do referido teste, partimos do pressuposto que deveria necessariamente haver monitoração de estratégias a nível macro e micro se o leitor soubesse de antemão que as lacunas iriam ser preenchidas com uma única palavra.

3. Abreviações usadas:

- (LVA) - lê em voz alta
- (LVB) - lê em voz quase baixa
- (CE) - conversa com o elicitor de dados
- (FCM) - fala consigo mesmo
- [] - interferência do elicitor
- (.) - pausa de curta duração
- (...) - parte do texto deixada de lado durante a leitura

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANDLIN, C.N. e LOFTIPOUR-SAEDI, K. "Processes of discourse". Journal of Applied Language Study, 1/2, 1983: 103-133.
- CAVALCANTI, M.C. "Using the unorthodox, unmeasurable verbal protocol technique: quality data in foreign language reading research" in S. Dingwall, S. Mann e F. Katamba (orgs) Methods and Problems in Doing Applied Linguistics Research, University of Lancaster, 1982: 75-85.
- _____. The Pragmatics of FL Reader-Text Interaction: Key Lexical Items as Source of Potential Reading Problems. Tese de doutorado inédita. University of Lancaster, Lancaster, 1983.
- COHEN, A. "Studying second-language learning strategies: how do we get the information". Applied Linguistics, 5/2, 1984.
- KLEIMAN, A.B. et alii. Percepção do léxico e sua função discursiva: Alguns fatores condicionantes. Relatório do projeto de pesquisa "Inter-relação de fatores determinantes na compreensão de textos no 1º e 2º graus", INEP, 1985.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE OS EFEITOS DA PREVISIBILIDADE NO PROCESSO DE COMPREENSÃO EM LEITURA¹

Marisa Grigoletto
PUC-SP

1. Objetivo e Hipóteses

O objetivo deste trabalho é investigar o processo de compreensão em leitura a partir da análise do produto. Mais especificamente, concentramo-nos na influência da previsibilidade sobre a legibilidade de um texto, partindo de duas hipóteses: 1) uma maior previsibilidade retórica (ou seja, da estrutura formal) e informacional de um texto deve facilitar a compreensão, em contraponto com outro texto cuja previsibilidade seja potencialmente baixa; 2) condições diferentes de previsibilidade devem também exigir estratégias de compreensão distintas.

Encontramos na teoria da aprendizagem de Ausubel (1965) e Ausubel et al. (1978) subsídios para essas hipóteses. Ausubel postula que a essência do processo de aprendizagem é a "ancoragem" do desconhecido ao conhecido, de forma que a aprendizagem significativa somente acontece quando a informação nova (desconhecida) pode ser relacionada com algum aspecto existente na estrutura cognitiva do aprendiz.

As implicações dessa teoria para a leitura em particular são de que, na tarefa de criação de sentido, algum conteúdo conhecido, já estruturado nos esquemas mentais do

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM



INTERFACE: ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA/
LÍNGUA ESTRANGEIRA

Organizadora: Marilda C. Cavalcanti

Trab. Ling. Apl.

Campinas

n.15

p.1-104

jan./jun.1990

COMENTÁRIOS EM COMPOSIÇÕES: UMA COMPARAÇÃO DOS
PONTOS DE VISTA DO PROFESSOR E DO ALUNO

MARILDA C. CAVALCANTI

(Universidade Estadual de Campinas)

ANDREW D. COHEN

(Hebrew University of Jerusalem)

INTRODUÇÃO

As pesquisas realizadas nos últimos anos sobre o ensino/aprendizagem de produção de textos mostram que parece haver um descontrolo entre o feedback que o professor dá aos alunos na forma de comentários escritos ou orais e o que os alunos tem expectativa de receber. O problema, na verdade, visto sob os dois pontos de vista revela-se na natureza dos comentários do professor: não claros, imprecisos e sem equilíbrio devido ao foco em apenas certos elementos no output escrito (por exemplo, gramática, ortografia e pontuação) e devido à ênfase exagerada nos pontos negativos (vide Manzano & Arthur, 1977, Cardelle & Corno, 1981, Pica, 1986, Semke, 1984, Zamel, 1985). Além disso, os comentários não são geralmente estruturados de forma a levar os alunos escritores a desenvolver suas idéias (Butturf & Sommers, 1980).

Mesmo em uma abordagem processual escrita em língua materna com aconselhamento individual, com feedback dos pares e rascunhos múltiplos, resultados de pesquisa baseada em estudo de caso tem mostrado que aprendiz e professor não partilham necessariamente de informação, habilidades e valores comuns na situação de interação (Sperling & Freedman, 1987). Parece que a resposta oral do professor sobre os comentários feitos ajudam a decifrar a letra do professor, que pode não ser necessariamente o problema do aluno. A pesquisa sugere ainda que os aprendizes podem fazer mudanças com base naquilo que eles acreditam ser os valores do professor, uma vez que o professor "sabe mais e melhor".

Além disso, pode haver desacordo em relação a quando os comentários devam ser dados. Em um levantamento amplo de feedback em

- ✓ • **Interação leitor-texto: aspectos de interpretação pragmática.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1989 (271 pags.).
- ✓ • *A utilização do contexto na inferência de palavra chave* in **Anais do XXXV Seminário de Lingüística (GEL)**, 1989:138-146.
- ✓ • *Comentários em composições: uma comparação dos pontos de vista do professor e do aluno.* **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 15, 1990.
- ✓ • *Feedback on compositions: teacher and student verbal reports* (em co-autoria com Andrew D. Cohen) in B. Kroll (org.) **Second Language Writing: Research insights for the classroom.** Cambridge University Press Applied Linguistics Series. 1990:155-177.
- ✓ • *As Atividades de Leitura e Produção de Textos e o Livro Didático* em co-autoria com Leonor C. Lombello. **D.O. Leitura**, 10/07/91.
- ✓ • *Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Língua Estrangeira* (em co-autoria com L.P. Moita Lopes) **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 17, 1991:133-144.
- ✓ • *Metodologia da Pesquisa em Lingüística Aplicada.* **Anais do I InPLA.** PUC/SP, 1991:41-48.
- ✓ • *Interação Guarani/não-Guarani: etnocentrismo naturalizado na questão do silêncio inter-turnos.* **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 18, 1991.
- ✓ • *Intersubjetividade e pluralidade na leitura de uma lacuna de fábula* in M.S.Z. Paschoal & M.A.A.Celani (orgs) **Lingüística Aplicada: Da Aplicação da Lingüística à Lingüística Transdisciplinar**, São Paulo: EDUC, 1992:223-232.
- ✓ • *Considerações sobre o ensino crítico de língua materna* (em co-autoria com A. B. Kleiman e S.M. Bortoni) **Anais da IX ALFAL.** Setor de Publicações, IEL/UNICAMP, 1992.
- ✓ • *Interação transcultural na formação do professor índio* (em co-autoria com T.M.Maher) in L. Seki (org.) **Interação Índio/Não-Índio no Limiar do Século XXI.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1993:217-230.
- ✓ • *A crise da leitura e a formação de professores: uma questão de ponto de vista com base no continuum do letramento.* **Revista Letras**, UFRJ, 1993:169-177.
- ✓ • *Feedback on composition: A case study of a remedial sixth-grader* (em co-autoria com A.D. Cohen) **Ilha do Desterro**, Florianópolis: Editora da UFSC, No. 29, 1993: 83-98.

Handwritten signature
29/09/97

- ✓ • *Introspection in Applied Linguistics: A meta-research on verbal protocols* in L. Barbara & M. Scott (orgs) **Reflections on Language Learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 1994:148-156.
- ✓ • *Collusion, resistance and reflexivity: An indigenous teacher education course in Brazil*. **Linguistics and Education**, 8/2, 1996: 175-188.

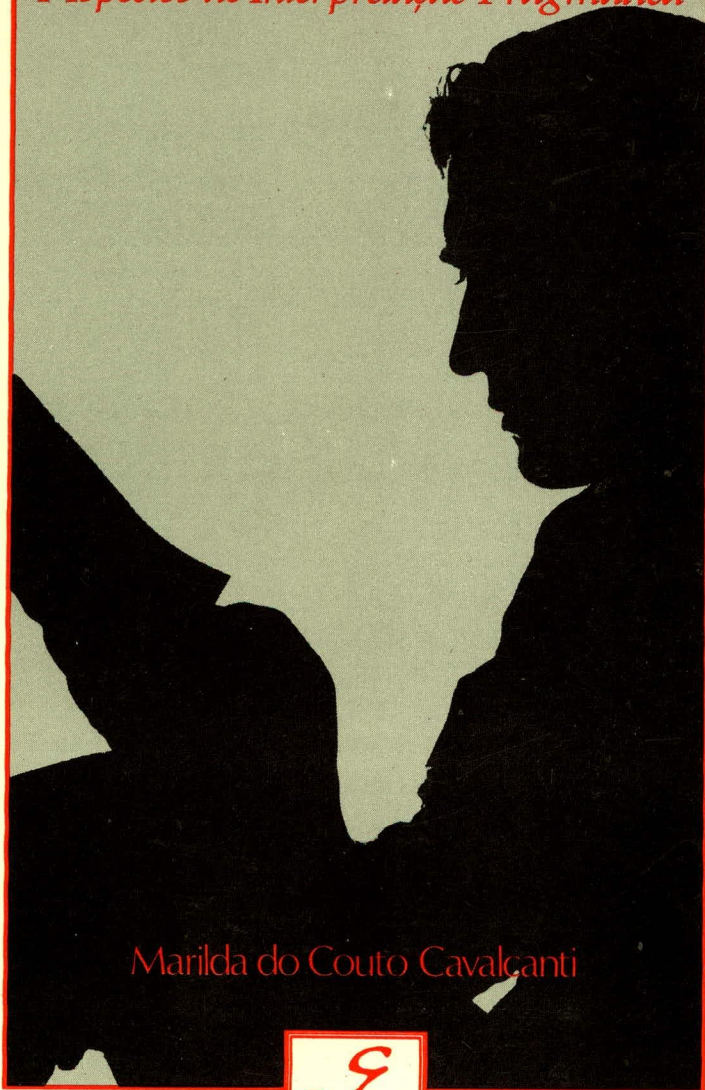
Textos submetidos, no prelo, e em elaboração:

- ✓ .Resenha de N.H. Hornberger & S. MacKay (orgs) **Sociolinguistics and Language Teaching**. Cambridge University Press, 1996. (A sair em **Language and Education**.)
- ✓ . *Um evento de letramento, extensão de um curso de formação de professores indígenas como cenário de construção de identidades sociais* in A.A. Assis & M.I.P. Cox (orgs) **Interação em Sala de aula: Estudos Etnográficos**. Editora da UFMT. (no prelo)
- ✓ . *Juego de representaciones entre profesores indios y formador de profesor no-indio en la elaboración de material didactico de lectura para escuelas indígenas*. **Discurso: teoria y analisis**. México, DF. (no prelo)
- ✓ . *Representaciones sociales en una práctica de letramiento: interacción transcultural en un curso para formación de maestros para escuelas de la región occidental de la floresta amazónica en Brasil* in A.M. Mejía & L.Tóvar (orgs) **Educación Bilingüe** (título provisório). Editora da Universidad del Valle, Cali, Colômbia. (enviado e já aceito para publicação)
- . *AILA '96 and the state of the art in applied linguistics: finally a room of one's own for the integration of past and present concerns*. **AILA Review**. (aceito para publicação)
- . *An indigenous teacher education course in Brazil: Cross-cultural interaction, voices and social representations*. **International Journal of the Sociology of Language**. (em fase final de preparação para submissão)
- . *Um olhar sobre os formadores em cursos de formação de professores indígenas*. J. C.P. Almeida Fº (org.) **A Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil**. (em elaboração)

I·N·T·E·R·A·Ç·Ã·O

LEITOR-TEXTO

Aspectos de Interpretação Pragmática



Marilda do Couto Cavalcanti



Marilda do Couto Cavalcanti

I·N·T·E·R·A·Ç·Ã·O LEITOR-TEXTO

Aspectos de Interpretação Pragmática

EDITORA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
UNICAMP

Reitor: Paulo Renato Costa Souza
Coordenador Geral da Universidade: Carlos Vogt
Conselho Editorial: Aécio Pereira Chagas, Alfredo
Miguel Ozorio de Almeida, Atílio José Giarola,
Yara Frateschi Vieira (*Presidente*), Eduardo
Guimarães, Hermógenes de Freitas Leitão Filho,
Jayme Antunes Maciel Júnior, Luiz Cesar Marques
Filho, Ubiratan D'Ambrosio.
Diretor Executivo: Eduardo Guimarães

3

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL – UNICAMP

C314i Cavalcanti, Marilda do Couto
Interação leitor-texto: aspectos de interpretação
pragmática / Marilda do Couto Cavalcanti. --
Campinas : Editora da UNICAMP, 1989.
(Série Pesquisas)

1. Lingüística aplicada. I. Título

ISBN 85-268-0148-1

19. CDD – 418

Índice para catálogo sistemático:

1. Lingüística aplicada

418

Série Pesquisas

Copyright © 1989 by Marilda do C. Cavalcanti

Capa

Vlad Camargo

Montagem

Nelson Norte Pinto

Preparação

Ana Elisa de A. Penteado

Revisão

Adagoberto Ferreira Baptista

Maria Clarice Sampaio Villac

Rodrigo Eustáquio Botelho Alves

1989

Editora da Unicamp

Rua Cecílio Feltrin, 253

Cidade Universitária – Barão Geraldo

CEP 13083 – Campinas – SP – Brasil

Tel.: (0192) 39-3157

Para Mai

SUMÁRIO

Apresentação	9
Abreviações e símbolos nas transcrições	11
Introdução	13
Parte I – O ponto de vista da pesquisadora	17
1. Examinando o processo de leitura	19
1.1 Abordagens de pesquisa sobre o processo de leitura	21
1.2 Abordagens de pesquisa com base no texto e no conhecimento prévio	23
1.3 Uma visão multidisciplinar do processo de leitura	46
2. A pragmática da leitura: itens lexicais chaves como fonte de problemas potenciais	57
2.1 Interação: o aspecto pragmático	57
2.2 Itens lexicais chaves	71
Parte II – O ponto de vista do leitor	127
3. Instrumentos para investigar o processo de leitura: metodologia	129
3.1 Técnicas de coleta de dados	129
3.2 Introspecção: histórico	137
3.3 Protocolos verbais	143
3.4 Protocolos de pausa: plano da coleta de dados	147
4. Caracterização de problemas de interpretação pragmática no texto base: o ponto de vista do leitor	159
4.1 Pesquisa qualitativa	159
4.2 O perfil dos leitores	161
4.3 Procedimento analítico	171
4.4 Resultados de observação: interpretação pragmática nos protocolos de pausa ILE	176
4.5 Discussão	218
Conclusão	223
Apêndice	229
Notas	237
Bibliografia	255

APRESENTAÇÃO

A pesquisa em Lingüística Aplicada tem enfatizado os diversos aspectos de leitura e compreensão. Esta é uma contribuição de base empírica com interesse para a pesquisa sobre o ensino/aprendizagem de leitura tanto em língua estrangeira quanto em língua materna. Uma das contribuições específicas está na apresentação e utilização da técnica introspectiva de coleta de dados: protocolos de pausa.

As questões sobre leitura sempre me interessaram e preocuparam. Iniciei minha trajetória de pesquisa enfocando a leitura em língua estrangeira para depois compará-la com a leitura em língua materna. Quanto mais me aprofundava na análise mais surgiam as semelhanças entre uma e outra. Na pesquisa relatada neste livro, sensível à atividade do professor de língua estrangeira na escolha e análise de texto para utilização em sala de aula com uma previsão dos possíveis obstáculos para o leitor brasileiro, comparei os pontos identificados como potencialmente problemáticos com base em itens lexicais salientes no texto com pontos identificados como realmente problemáticos a partir dos itens com os quais os leitores escolheram interagir.

Gostaria de registrar agradecimentos aos colegas José Carlos Paes de Almeida Filho e Leonor C. Lombello que se mostraram dispostos a ler partes do texto ou a discutir a adequação dos termos técnicos utilizados. Um agradecimento especial ao trabalho estafante de revisão do manuscrito realizado por Lisete A. Gobbi Marcondes, monitora de pós-graduação junto ao Programa de Lingüística, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

Campinas, janeiro de 1988.

Abreviações e Símbolos nas Transcrições

(baseados em Ochs, 1979; e Gaskill, 1980)

Ps	pausa (macropausa)
/	entonação ascendente final (delimitação)
↑/↓	entonação ascendente/entonação descendente
(.)	pausa curta (micropausa)
(.2)	duração da pausa em segundos
—	auto-interrupção indicativa de falso final ou novo começo
((LA))	lê em voz alta
((LB))	lê em voz baixa (audível)
((LS))	lê silenciosamente
((VC))	fala com a pesquisadora com voz clara
((RM))	resmunga (como se falasse consigo mesmo)
((FR))	fala rindo (em tom de ironia)
((RI))	ri
→	acelera o ritmo da fala
⌋	simultaneidade de fala (leitor e pesquisador durante a coleta de dados)
" "	palavra ou expressão comentada pelo leitor
' '	palavra ou expressão falada ou lida em inglês nos protocolos
(...)	parte suprimida do texto base ou do protocolo
[]	interferência da pesquisadora durante a coleta de dados
[()]	adição, explicação ou comentário da pesquisadora na coleta de dados
ILE	inglês como língua estrangeira
IL ₁	inglês como primeira língua
L ₁	primeira língua (ou língua materna)
LI	leitor informante
LI ₁	leitor brasileiro 1
LI _{1a}	leitor informante britânico 1
RG	resumo geral
RF	resumo no final de cada parágrafo
RF ₁	resumo no final do parágrafo 1

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre leitura em língua estrangeira tem sido mais esparsa (vide Alderson, 1984) do que a pesquisa sobre leitura em língua materna. A literatura emergente das pesquisas sobre leitura em língua estrangeira pode ser classificada de acordo com sua base ou com seu foco.

A classificação relativa à base diz respeito à hipótese subjacente à visão de leitura adotada. Pode-se identificar aí dois caminhos principais de pesquisa.

Um caminho considera a leitura em língua estrangeira (LE doravante) como dependente da competência em leitura em língua materna (L1 doravante). Essa avenida, que tem origem no trabalho de Goodman (1973), vê a leitura como um processo universal. Os resultados de pesquisa que favorecem essa hipótese enfatizam as estratégias em L1 como insumo suficiente para leitura proficiente em LE. Se os leitores LE não são leitores fluentes em L1, afirma-se que eles conseqüentemente não podem ser leitores proficientes em LE.

O outro caminho considera a leitura em LE como dependente de um nível limiar de competência lingüística. Essa hipótese proposta por Cummins (1976) encoraja a pesquisa sobre aprendizagem de LE, uma vez que os leitores devem dominar a língua estrangeira para tornarem-se leitores proficientes.

Não há evidência conclusiva até o momento para confirmar nenhuma das duas hipóteses que são aqui consideradas não-exclusivas. Meu pressuposto é que o processo de leitura é universal, tem diferenças individuais, e muitas vezes apresenta problemas a leitores LE devido a não-otimização da competência lingüística ou da competência de leitura. Quando falo em problemas não estou pensando em um modelo de

boa leitura. Tenho em mente leituras individuais diferentes sem desenhos de compreensão e interpretação no que tange a aspectos inter-subjetivos.

A classificação que dá proeminência ao *foco* da pesquisa destaca os pontos de vista sob os quais geralmente se investiga a leitura, ou seja, o texto, o leitor ou a interação entre leitor e texto.

A pesquisa em leitura LE com foco no texto pode ser exemplificada com o trabalho de Mountford (1975) sobre simplificação de textos. Na pesquisa em L1, dois trabalhos que enfocam o texto devem também ser mencionados como fonte para pesquisa em LE: Urquhart (1976) e Roe (1978). O primeiro é um estudo sobre legibilidade e o segundo um estudo sobre dificuldades em textos científicos.

A pesquisa com foco no leitor tem gerado estudos sobre dificuldades e estratégias. Alderson & Richards (1977) e Cooper (1984) investigaram dificuldades em leitura e apontaram tentativamente o vocabulário, a ligação intersentencial, e as funções retóricas como problemas maiores para leitores LE. Em relação à pesquisa sobre estratégias, área que tem recebido muita atenção por parte dos pesquisadores, deve-se citar os estudos realizados por Hosenfeld (1977, 1979) sobre decodificação de palavras e por Olshavsky (1976-7) sobre decodificação de orações. Com respeito ao foco no leitor, a pesquisa em leitura L1 tem focado atitudes e estilos de leitura, por exemplo, Thomas & Augstein (1972, 1979) e Marton & Saljo (1976).

Na década de oitenta, os pesquisadores começaram a voltar sua atenção à interação leitor-texto depois de terem focado ora o texto, ora o leitor separadamente. Essa mudança de foco desencadeou a investigação dos processos de discurso como é o caso do estudo realizado por Candlin & Lotfipour-Saedi (1983). Esses pesquisadores especulam sobre o processo "congelado" do escritor, ou seja, o texto como fonte geradora do discurso do leitor na interação. A interação leitor-texto era até então um campo inexplorado na pesquisa em L1 a não ser pelo estudo desenvolvido em ciência cognitiva por Schank & Abelson (1977) que diz respeito ao desenvolvimento de uma teoria de compreensão simulada por computador.

Dentro do panorama de pesquisa em LE, este estudo que enfoca a interação leitor-texto, investiga um aspecto dos processos de construção de discurso, isto é, os problemas que surgem na criação de significados na interação com o texto. Essa criação de significados vai além da

decodificação de palavras e orações em direção à atribuição de força ilocucionária, isto é, refere-se à interpretação pragmática.

O propósito deste estudo é examinar áreas de obstáculos na interpretação pragmática potencialmente indicados pela analista e experienciados ou não pelo leitor LE na interação com a introdução a um texto de natureza acadêmica (doravante denominado texto base). Essas áreas são, portanto, examinadas sob o ponto de vista da pesquisadora e sob o ponto de vista do leitor LE. O primeiro ponto de vista é proveniente de especulação e o segundo reflete áreas de obstáculos reais na interação com o texto base.

O ponto de vista da pesquisadora é apresentado através do desenvolvimento de um arcabouço teórico baseado em itens salientes no texto, ou seja, itens lexicais-chaves – elementos que ocorrem e reocorrem no texto preservando sua unidade através da coesão de tópico.

O ponto de vista do leitor é proveniente de dados elicitados de quatro estudantes brasileiros de pós-graduação emparelhados com quatro falantes nativos de inglês. Os dados foram coletados através do uso de uma técnica introspectiva (protocolos de pausa).

A autora focaliza uma questão de interesse para a pesquisa sobre o ensino/aprendizagem de línguas em Lingüística Aplicada. Compara os problemas de interpretação pragmática previstos com base no arcabouço teórico utilizado e os problemas realmente encontrados pelos leitores-informantes brasileiros. Para obtenção dos dados de uma atividade individual e encoberta como é a leitura, foi utilizada a técnica introspectiva de protocolos verbais.