

jetos, desafios e conflitos na democracia. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). *O Brasil republicano: o tempo da experiência democrática (1945-1964)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, v. 3, p.127-154.

DIÁRIO DA MANHÃ. 1945. Passo Fundo, RS.

FERREIRA, Jorge. *Trabalhadores do Brasil: o imaginário popular (1930-1945)*. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

FERREIRA, Jorge. A democratização de 1945 e o movimento queremista. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (orgs.). *O Brasil republicano: o tempo da experiência democrática (1945-1964)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, v.3, p.13-46.

FERREIRA, Jorge. *O imaginário trabalhista: getulismo, PTB e cultura política popular 1945-1964*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GOMES, Angela de Castro. *A invenção do trabalhismo*. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

O NACIONAL. 1945. Passo Fundo, RS.

VIANNA, Luiz Werneck. *Liberalismo e sindicatos no Brasil*. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

# O papel do professor no processo de Conscientização Literária: interações e negociações

Natalia Braguez de Paiva

## RESUMO

Este artigo oferece uma investigação empírica das interações verbais de alunos e o papel do professor em uma oficina de Conscientização Literária (CL), a fim de observar que relações de poder se estabelecem neste contexto. Mais especificamente, descrevem-se as interações de seis alunos durante a construção de poemas. O método de análise é qualitativo, uma vez que o foco está na interação. As análises têm como base as teorias de Linnel e Luckmann (1991), Tannen e Wallat (1998), Goffman (1998), entre outros. Os resultados apontam que o professor em uma oficina de CL efetivamente age como mediador e promove a reflexão dos alunos no decorrer da atividade.

**Palavras-chave:** Conscientização literária. Ensino e mediação.

## The teacher's role in the process of Literary Awareness: Interactions and negotiations

## ABSTRACT

This article offers an investigation of the verbal interactions between students and the teacher's role in a Literary Awareness workshop. The objective is to observe which power relations are established in this context. More specifically, the interaction between six students were observed during the creation of poems. The method used here was the qualitative in nature, once the focus is on the interaction. Analysis is based on the theories of Linnel and Luckmann (1991), Tannen and Wallat (1998), Goffman (1998), among others. The results indicate that the teacher in a Literary Awareness workshop actually acts as a mediator and promotes students' reflection during the activity.

**Key words:** Literary awareness. Learning and mediation.

---

**Natalia Braguez de Paiva** é mestranda do Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada – UFRJ. Atualmente professora do curso do BSM Instituto de Idiomas. Orientadora: Profa. Dra. Sonia Zyngier.

**Endereço para correspondência:** Rua Francisco Real s/nº, Bangu/RJ e Sociedade Brasileira Cultura Inglesa – Av. Cesário de Melo, Campo Grande/RJ. Telefones: (21) 3331.2615/8807.2391. E-mail: nataliabzp@yahoo.com.br.

Textura	Canoas	n.15	p.119-134	jan./jun. 2007
---------	--------	------	-----------	----------------

## **1 INTRODUÇÃO**

Vários estudos (ZYNGIER; SHEPHERD, 2003; ZILBERMAN, 1990) vêm apontando para o fato de que alunos de literatura tendem a agir como receptáculos de informação e não desenvolvem efetiva autonomia para produzir suas próprias interpretações. Estes dados entram em conflito com uma educação libertadora (FREIRE, 1967; 1981). Dentre as propostas de mudança foi criado o campo da Conscientização Literária (CL) (ZYNGIER, 1994) que entende a sensibilização ao texto literário como o primeiro momento a partir do qual o aluno poderá se tornar um leitor autônomo.

O foco do presente trabalho, portanto, é verificar empiricamente as interações verbais de alunos e o papel do professor em uma oficina de CL, a fim de observar quais as relações de poder neste contexto e se essas relações permitem a observação de um comportamento mais ativo por parte dos alunos. Mais especificamente, observam-se as interações durante a construção de poemas, uma das etapas da atividade da oficina. Esta etapa consiste também no desenvolvimento de Processos de Criação (PC), que serão explicados e exemplificados na próxima seção. As questões norteadoras desta pesquisa se voltam, então, para interações verbais de alunos ao desenvolverem em grupo um poema e um PC em uma oficina de CL e para função do professor durante esta atividade.

Para tanto, será explicado detalhadamente o que significa CL, como funciona uma oficina e o que é o PC. Primeiramente, no entanto, é preciso descrever a metodologia que rege este estudo e que será o objeto da próxima seção.

## **2 METODOLOGIA**

A presente investigação tem por base uma abordagem interpretativista, pois o foco de análise está no processo de interação de um pequeno grupo de alunos participantes de uma oficina. É relevante mencionar ainda que esta pesquisa é de cunho qualitativo. Segundo Erickson (1986), quando no contexto de uma investigação o pesquisador assume o papel de participante observador e, durante a atividade, ainda atua como tutor/professor, aqui se caracteriza uma verdadeira pesquisa qualitativa. Como no caso deste estudo a pesquisadora é também professora e participante observadora, os dados gerados serão tratados de maneira qualitativa.

Para obtenção dos dados, inicialmente apresentou-se o poema “A lágrima” de Guerra Junqueira, cujo principal recurso estilístico era a personificação. Após a leitura deste poema os alunos deveriam perceber a personificação e discutir como ela havia sido criada. Em seguida, eles foram solicitados a pensarem coletivamente em um objeto e, ao mesmo, atribuírem características humanas. Concluída esta etapa, eles deveriam escrever um poema com rimas sobre o objeto personificado. As interações verbais geradas no decorrer deste processo foram gravadas pela professora do grupo (Transcrição 1). Ao término da atividade foi solicitado que discutissem sobre o papel do professor (Transcrição 2).

Na seção seguinte são discutidos os pressupostos que envolvem o conceito de CL e como esse conceito foi aplicado a esta pesquisa.

### **3 CONSCIENTIZAÇÃO LITERÁRIA E OS PROCESSOS DE CRIAÇÃO**

A CL entende que a percepção da manipulação da linguagem feita pelo autor ajuda o leitor a construir significado. O formalista russo Shklovsky em 1917 já afirmava que a percepção de desvios de linguagem causava um prolongamento da compreensão e, conseqüentemente, respondia pela apreciação estética. Esta percepção é uma habilidade que pode ser aprendida, fazendo com que o leitor se torne mais conscientizado de como se pode fazer uso da linguagem literária. É neste ponto que, de acordo com Zyngier (1994), pode-se dizer que este leitor desenvolveu uma Conscientização Literária.

O conceito de CL (ZYNGIER,1994) toma por pressuposto a noção de que ao se explicitarem os padrões lingüísticos e estilísticos que influenciam o leitor e são utilizados na produção de um texto, mais especificamente o texto literário, se está contribuindo de forma decisiva para o desempenho na leitura e aproximação afetiva do leitor com o texto. Neste sentido, se os alunos perceberem tais padrões no decorrer da leitura e produzirem textos sobre sua construção de significados, poderão se tornar leitores mais autônomos. Para que o aluno/leitor seja considerado conscientizado, é preciso que ele seja ativo e reflexivo, fazendo escolhas para criar seus textos, e que descreva suas escolhas em seus PCs. A partir das interações ocorridas durante essas atividades onde se davam as tomadas de decisões para a criação de um poema e a escrita do PC, neste trabalho, observou-se como os alunos participantes negociavam significados e qual o papel do professor.

### **4 OFICINA DE CL – DESCRIÇÃO DETALHADA**

A atividade em questão foi desenvolvida a partir do material já existente idealizado por Zyngier (1994). Sua aplicação se deu para alunos mestrandos do Programa Interdisciplinar de Lingüística Aplicada matriculados na disciplina “Ensinar Aprendendo”. No último dia de aula, 30 minutos foram direcionados para a atividade. Quando os alunos iniciaram a mesma, não sabiam do que se tratava a abordagem de CL. Ao fim de todas as etapas, dando continuidade à gravação, a pesquisadora perguntou a um grupo qual tinha sido o papel do professor no decorrer daquelas tarefas. Posteriormente, a pesquisadora explicou no que consistia o conceito de CL, que tinha justamente sido abordado durante aquele momento.

Como todos os participantes desta pesquisa eram alunos de pós-graduação da UFRJ parte-se do pressuposto de que vinham tendo contato com leitura e escrita diariamente, porém não necessariamente com leitura de textos literários. Ao não terem

contato constante com textos literários, os participantes talvez pudessem encontrar um pouco de dificuldade com relação à atividade proposta, o que provocaria uma negociação entre eles para chegar a uma solução consensual.

Para esta oficina, foi selecionado um texto adequado à faixa etária do grupo, porém uma leitura que pudesse ser feita rapidamente, visto que a atividade poderia ter no máximo 30 minutos de duração<sup>1</sup>. Neste trabalho a faixa etária dos alunos variava, mas todos eram maiores de 25 anos, tinham a mesma formação acadêmica (estudantes de mestrado), eram provenientes da mesma Instituição e pesquisadores de Linguística Aplicada. Ainda traçando um perfil dos envolvidos nesta atividade, a responsável por direcionar a experiência era muito parecida com os alunos, por ser ela também uma das alunas da turma.

Na próxima seção, será discutida a fundamentação teórica desta pesquisa. Para tal, se faz necessária uma revisão bibliográfica quanto à questão das relações de poder, assimetria, enquadres interacionais e alinhamento.

## **5 AS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta investigação, esperava-se que o professor não fosse visto como detentor de poder, mas sim que exercesse uma função mediadora (VYGOTSKY, 1998) da atividade proposta, estando ciente de que sua presença também poderia influenciar as interações e negociações dos alunos. Normalmente, a interação professor-aluno está calcada em uma assimetria de poderes, pois o professor, além de ser visto como detentor de poder global e socialmente reconhecido (poder sistêmico) sobre seus alunos, também é visto como detentor de conhecimento. De acordo com Machado (1979/1995: 22), a relação de assimetria acontece, pois, em um contexto institucional de sala de aula, como o professor é a figura com mais saber em determinado assunto, é dotado de maior poder. Devido ao seu posicionamento social, o professor tem seu poder legitimado, uma vez que responde pelo produto da interação (LINNEL; LUCKMANN, 1991).

Na sala de aula, enquanto o professor geralmente domina a interação, iniciando a maioria das tomadas de turno, os alunos mantêm-se subordinados, tendo suas contribuições controladas ou inibidas pela parte dominante. Segundo Linnel e Luckmann (1991) esta dominância tem três funções básicas: direcionar, controlar e inibir movimentos. Estas ações são dispositivos tradicionalmente utilizados por professores para comandar a interação. Ao se tratar das relações de poder na sala de aula, não se pode deixar de falar dos conceitos de enquadre (TANNEN; WALLAT, 1998) e alinhamento ou *footing* (GOFFMAN, 1998), por terem sido os autores que mais discutiram sobre o assunto. Com relação aos enquadres, utilizou-se nesta pesquisa a abordagem proposta inicialmente por Tannen e Wallat (1998) e mais adiante revisada por Fabrício (2002), quem diz que:

---

<sup>1</sup>Vide o exemplo do material utilizado no Anexo1.

[...] a noção de enquadre refere-se à definição do que está sendo construído no momento da interação, mostrando que a ação intersubjetiva não preexiste à situação social, mas, pelo contrário, é negociada no curso da mesma, com base nos elementos que são frutos de nossa atenção. (FABRÍCIO, 2002 p.82)

Dessa forma, como a interação que se deu na oficina foi construída no decorrer das atividades propostas, não sendo pré-existentes àquela situação social (a aula), pode-se dizer que se formou um enquadre específico. Tannen & Wallat (1998) afirmam que:

Quando pessoas estão na presença umas das outras, todos os seus comportamentos verbais e não verbais são fontes potenciais de comunicação e suas ações e intenções de significado podem ser entendidas somente com relação ao contexto imediato, incluindo o que o antecede e o que pode sucedê-lo. Logo, a interação somente pode ser entendida em contexto: em um contexto específico. (TANNEN; WALLAT, 1998 p.22)

O que será discutido na seção de análise é de que forma a comunicação aconteceu neste contexto e como se deu o processo de construção do contexto interacional. Buscou-se, também, verificar a questão dos alinhamentos proposta inicialmente por Goffman (1998) e posteriormente revisada por Fabrício (2002). Segundo esta, “Goffman cunhou o termo alinhamento para descrever como os participantes enquadram os eventos ao mesmo tempo em que negociam as relações interpessoais” (2002:87). A autora afirma que o termo significa “a posição do falante, no processo de enquadramento da experiência, em relação àquilo que está dizendo” (2002:87). Pode-se dizer, então, que na proposta desta pesquisa a questão do alinhamento aparece no diálogo travado pelos integrantes do grupo de alunos analisado durante as tomadas de decisões no enquadre da oficina. As posições assumidas pelos alunos (falantes) na atividade caracterizam alinhamentos/ posicionamentos naquele enquadre, no sentido que os falantes assumem posições ao longo da interação que determinam seus papéis na conversa.

Muitas vezes, no decorrer das análises, aparecerão os termos “animador”, “autor” e “responsável” que, de acordo com Goffman (1981) tratam dos papéis exercidos pelos falantes nas interações. O animador é aquele que efetivamente diz/dá voz ao que é discutido. O falante autor é aquele que organiza o que é discutido. Por último, o falante responsável é quem “responde pela posição implícita nas proposições” (FABRÍCIO, 2002). Algumas vezes, o mesmo falante que atua como autor atuará como animador e responsável. Não há uma regra ou situação que impeça isso de acontecer. Goffman (1981), em seus estudos, também considerou este fato como possível. Por isso, a sobreposição de atuações é outro fator a ser destacado na seção de análises.

Finalmente, o último conceito a ser abordado aqui é a *laminação de alinhamentos*, também proposto por Goffman (1981), que consiste na modificação

por um gesto do falante, ou na mudança de tom na fala, ou por uma interrupção, ou até pela introdução de um outro alinhamento, do primeiro alinhamento anunciado. De acordo com o autor<sup>2</sup> :

Recobrir a boca com as mãos já é uma forma ritualizada de demonstrar a laminação durante longas reuniões, em círculos conversacionais pequenos, pois esse gesto é feito para mostrar que há alguém posto de lado na conversa, que naquele momento não está no grupo, mas está por perto. Acho que não há dúvidas de que muitas conversas naturais sejam *laminadas* da forma que esse exemplo citado sugere; em qualquer caso, a conversa está vulnerável a esse tipo de *laminação* (MINHA TRADUÇÃO).

Seguem, nas duas próximas seções, as análises. A primeira parte focaliza a interação dos alunos no decorrer da realização das tarefas solicitadas pelo professor (Transcrição 1) e a segunda parte tem foco na relação professor-aluno na oficina ao serem indagados sobre o papel do professor naquele tipo de atividade (Transcrição 2).

## 6 ANÁLISE DA TRANSCRIÇÃO 1

Esta seção busca responder à primeira pergunta desta investigação: Como se dão as interações verbais de alunos em uma atividade de CL? Neste estudo utilizaram-se as convenções de transcrição conforme Cameron (2001). Tentou-se manter a precisão dos dados transcritos, focalizando principalmente **o** **quê** foi dito e **como** foi dito. Na primeira transcrição foi possível a observação da construção de três enquadres interacionais: o enquadre *Oficina de CL* (da linha 1-28/37-50), quando os alunos se limitam a construir suas interações em resposta ao que é pedido pelo professor; o enquadre *Atividade em Grupo* (da linha 29-36), quando os alunos passam a tomar as decisões entre eles quanto à construção do poema e do PC; e o enquadre *Conflito* (da linha 51-104), quando surge uma discordância entre eles. Após a linha 104 o enquadre *Oficina de CL* volta a ser construído. A formação de todos esses enquadres serão detalhados agora.

Conforme pode ser observado na Transcrição 1 (vide Anexo 2) desde a linha 1 até a linha 6 foi possível perceber que a professora tomou a palavra e instruiu os alunos quanto à primeira tarefa proposta para aula, projetando para si um alinhamento de instrutora e para os alunos um alinhamento de instruídos. Ela atua como falante autor, animador e responsável (GOFFMAN, 1998) simultaneamente. Neste momento

---

<sup>2</sup>"The shielding of mouth with the hand, is already a ritualized way of marking a byplay during large meetings (...) is brought into small conversational circles to mark a communication as having the character of an aside but here with no one to be excluded from it (...) I think there is no doubt that a considerable amount of natural conversation is laminated in the manner this illustration suggests; in any case, conversation is certainly vulnerable to such lamination" (GOFFMAN, 1981 p.154).

há uma interrupção na última fala de P, quando A4 sobrepõe sua fala à de P perguntando: “A gente pode cantar a música?” (se referindo ao poema apresentado pela professora). No entanto, não se percebe uma mudança de alinhamento, pois mesmo tendo sua fala interrompida, a professora continuou como instrutora e os alunos, como instruídos. Na linha 7 há outra interrupção por parte de A1, mas mesmo tendo sido laminados por estas interrupções, os alinhamentos permanecem os mesmos. Até então, o 1º enquadre *Oficina de CL* pode ser notado e permanece o mesmo.

Na linha 16, quando o aluno 4 enuncia “eu sei qual é o título”, o professor, que até então ainda atuava como falante autor, animador e responsável passa de um alinhamento de instrutor para instruído e é posicionado assim por A4. Ocorre aí o que Goffman (1981) chamaria de *Laminação de Alinhamentos*, ou seja, quando há uma mudança de alinhamentos em um mesmo enquadre ou quando um alinhamento é embutido em outro ao mesmo tempo. Isso é provocado pela dinâmica que acontece dentro de um enquadre interacional. Logo A4 é interrompido por A3 quando ele enuncia: “O caderno!” e percebe-se então uma outra mudança de alinhamento: A4, que era o instrutor e autor da fala da interação, passa para A3, que toma a voz, a função de instrutor. Todavia A3 não seria visto como falante autor por não ter sido ele quem iniciou a linha de pensamento “falar sobre o poema”, mas animador e responsável. Da mesma maneira A3 se mantém até a linha 22, quando o professor volta a projetar em si o papel de falante animador, autor, responsável e um alinhamento de instrutor. Percebe-se isso em: “O título deste texto é o caderno. MUITO BOM. É uma letra...”, ao dizer *MUITO BOM* o professor retoma a voz, interrompe A3 e A4 e começa as instruções para a próxima atividade.

A partir da linha 29 dá-se início a outro enquadre. O contexto é outro: o de *Atividade em Grupo* e não mais *Oficina de CL*. As interações passam a ser feitas entre os próprios alunos. Neste novo enquadre, A1 inicia como falante animador e responsável quando diz: “posso fazer aqui?” dando a entender que começará a organizar a atividade. A2 e A3 nesta primeira etapa permanecem como falantes autores, pois estabelecem as relações com o texto, solicitadas pelo professor e começam a dizer o que A1 deve escrever. O enquadre *Atividade em grupo* (2º enquadre) é laminado pelo 1º enquadre na linha 36. A partir da linha 36, a professora assume outra vez o alinhamento de instrutor e guia a atividade perguntando: “Quais foram as características que vocês viram aqui que foram atribuídas diretamente ao caderno?”. É possível notar que a professora retoma o papel de falante autor, responsável e animador. Até a linha 50, seu posicionamento (alinhamento) permanece o mesmo. A laminação de enquadres ocorre, pois o 1º dá a vez ao 2º e depois é reconstruído pela professora. Neste ponto, fica mais fácil notarmos como a professora atua na interação com os alunos da oficina, pois as vozes dos alunos (em quase todo o tempo) ficam submetidas à sua no 1º enquadre, retomando o que foi discutido na seção anterior.

Na linha 51, ao serem solicitados pela professora a iniciarem a criação de seus poemas utilizando o recurso estilístico de personificação, A2 inicia a fala exercendo



o papel de falante autor, pois propõe o tema do poema: "... aqui pode ser uma flor, ó", também o papel de animador e responsável (GOFFMAN, 1981). É possível percebermos que o alinhamento, nesta seção da transcrição, é disputado pelos falantes. A laminação de alinhamentos ocorre, porque A2 enuncia "... aqui pode ser uma flor, ó" se posicionando como instrutor, mas logo A3 interfere: "ou um objeto qualquer", projetando em si mesmo o papel de instrutor e então A1 diz: "Não NUVEM...chave (tom irritado)..ou...". Claramente há neste momento uma mudança de enquadre. O que antes denominamos enquadre de *Atividade em grupo* passa a um enquadre de *Conflito*, visto o tom de voz irritado de A1 no alinhamento da linha 56. O enquadre de *Conflito* permanece até a linha 104. Durante toda a interação solicitada para a construção de um poema, desde a escolha do tema até a escritura do mesmo, os alunos disputam para estabelecerem, cada um, suas idéias e opiniões. No entanto, na linha 105, a professora interrompe e traz de volta para si o alinhamento de instrutor, projetando sobre os alunos o de instruídos: "Olha só, agora terminaram?". Ela prossegue conduzindo o fim da atividade de criação do poema e solicitando a última atividade da oficina, que foi o processo de criação. Para essa etapa a professora determina somente poucos minutos e, desta forma, as interações ficam prejudicadas, pois os alunos não conseguem concluir a tarefa.

## 7 O PAPEL DO PROFESSOR

Esta seção é a tentativa de resposta a uma parte da segunda pergunta proposta no início desta investigação: Qual é a função do professor em uma oficina de CL?

A postura do professor é refletida na forma como interage com os alunos. O que foi possível observarmos na Transcrição 1 (linhas 1, 22, 36 e 105) nos remete ao formato da atividade gravada e nos permite compreender melhor as relações de poder em uma sala de aula. Mesmo tentando se posicionar de forma a propiciar maior liberdade aos alunos (visto citação do início da Seção 5), o professor detém o controle da atividade durante quase todo o tempo. Sabe-se que institucionalmente o professor tem esse tipo de poder, que o permite liderar o grupo por ser considerado detentor de conhecimento (LINNELL;LUCKMAN, 1991). Desta forma é simples percebermos como se dá a questão da assimetria de poderes em uma sala de aula, pois os alunos têm suas vozes submetidas à do professor na maior parte das vezes.

Como postula Machado (1979/1995:23) "todo saber assegura o exercício de um poder". De acordo com o autor, atualmente vivemos sob o domínio do "perito", ou seja, o domínio do saber. Ele diz que se espera que todo agente do saber possa "enviar aos que lhe delegaram poder, um saber correlativo do poder que exerce" (1979/1995:23). Muito embora a pesquisadora não compartilhe com este tipo de visão, não conseguiu quebrar esta regra de o professor ser o agente dominante. Por isso, o controle do tópico conversacional ficou nas suas mãos.

Por outro lado, está também nas mãos do professor o poder de se desfazer o estereótipo de "dominante". De acordo com as teorias propostas por Vygotsky (1998),

o professor deve agir como mediador em um contexto educacional, o que significa que deve dar voz aos alunos e não se preocupar tanto em controlar os movimentos de uma aula, mas em ajudar e providenciar suporte para que os alunos se sintam confortáveis e capazes de produzirem conhecimento. Assim, se tornarão mais autônomos.

Vale ressaltar que a tarefa de provocar mudanças no comportamento dos alunos inseridos em um programa de CL não pode ser realizada em apenas alguns minutos, visto que a CL é um **processo**. Por isso, tomando como base os resultados desta oficina de CL que teve duração de alguns minutos, não podemos afirmar a eficiência do processo, mas é importante lembrar que também não era esse o objetivo do presente trabalho. Aqui o objetivo era tentar responder às duas perguntas da Seção 1. A primeira resposta, quanto às interações verbais dos alunos na oficina, tendo em vista as análises da Seção 6, nas quais se verificou a construção de três enquadres interacionais diferentes, pode-se afirmar que os alunos tiveram uma postura ativa e participativa na atividade, apesar do domínio do professor em algumas partes. Já em relação ao que achavam da atitude do professor durante a oficina, segue na próxima seção.

## 8 ANÁLISE DA TRANSCRIÇÃO 2

Esta seção é a tentativa de resposta à pergunta: Como os alunos participantes desta pesquisa vêem este professor da oficina de CL?

No fim da gravação, ao serem perguntados quais eram as impressões que tiveram da atividade à luz das teorias de Vygotsky, as interações foram sendo construídas da seguinte forma: A1 iniciou a fala respondendo que “o professor nesta atividade foi mediador na construção do conhecimento” e sendo complementado por A4: “Isso é Vygotsky”. Em seguida, eles falam sobre o papel do aluno e A5 diz que: “O aluno nesta atividade ele interagiu com o professor...com os colegas...”, e logo depois complementa “Foi preciso buscar seu conhecimento anterior (sobre personificação) para TRANSFORMAR”. Finalmente A4 conclui os comentários dos alunos dizendo: “Que beleza, hein...Puxa!”, o que aparentemente indica um julgamento positivo quanto à atividade.

Visto seus comentários, os alunos participantes demonstraram que, na oficina proposta, o perfil do professor não foi exatamente o de dominante traçado por Linnell e Luckman (1991) e que a professora conseguiu, pelo menos sob o ponto de vista dos alunos, desempenhar a função de mediadora. No contexto desta pesquisa, mesmo sendo a sala de aula considerada um ambiente institucional e por isso propício à questão da assimetria de poderes, as interações parecem indicar que a assimetria foi minimizada. Para justificar esse acontecimento, há duas possíveis razões: a primeira, o fato de uma atividade de CL não ser caracterizada como uma aula formal, fator que mitiga a questão institucional; e a segunda, a questão da professora ser uma das colegas de turma dos alunos participantes que, naquele momento, exercia a função de professor.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que professores e alunos possam se envolver no processo de aprendizagem, seja de CL ou de qualquer outro assunto, é preciso que ambos assumam papéis ativos e complementares que lhes permitam trocar experiências e criar novos conhecimentos. A análise da interação estabelecida durante a oficina de CL confirmou ser possível a ausência de uma estrutura rígida, tão comum no contexto institucionalizado (LINNELL; LUCKMAN, 1991). Com base nas análises pode-se afirmar que os exercícios permitiram que os alunos tomassem decisões e criassem suas produções apresentando uma postura mais ativa e participativa. O professor, mesmo tendo direcionado a oficina, foi visto pelos alunos como uma figura complementar e mediadora, ou seja, sua intervenção foi branda.

De acordo com o que é proposto por Vygotsky (1998), a aula é vista como um espaço de troca de conhecimentos, crescimento e reflexão, que permite que tanto o professor quanto os alunos exerçam seus papéis em sala. Sob este ponto de vista, tomando por base as análises aqui apresentadas, a oficina de CL exemplificou uma perspectiva diferente de uma aula de literatura tradicional.

## REFERÊNCIAS

- CAMERON, D. Transcribing spoken discourse, In: CAMERON, D. *Working with spoken discourse*. Londres: Sage Publications, 2001, p.31-44.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: *Handbook of research on teaching*; third edition. Nova Iorque: Ed. Wittrock, M.C Macmillan Library Reference, 1986.
- FABRÍCIO, B. Mise em abîme: o debruçar-se sobre o nada. In: FABRÍCIO, B. F. *Implementação de mudanças no contexto educacional: discursos, identidades e narrativas em ação*. 322 fl. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Letras, Estudos de Linguagem, 2002.
- FREIRE, P. A Educação como Prática Libertadora. In: PATTO, M H. S. (org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Paz e Terra, 1967/1981.
- GOFFMAN, E. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.
- \_\_\_\_\_. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs.). *Sociolinguística Interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998 p.70-97.
- LINNELL, P.; LUCKMAN, T. Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. In: MARKOVA, I; FOPPA, K. *Asymetries in dialogue: The power of dialogue dynamics*. Londres: Harvester Wheatsheaf, 1991.
- MACHADO, R. Assimetria e Poder. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979/1995.
- SHKLOVSKY, V. Art as a Technique. In: *Russian Formalist Criticism*. Nebraska: University of Nebraska Press, 1917/1965.
- TANNEN, D; WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/ consulta médica. In: B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs.),

*Sociolingüística Interacional: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso.* Porto Alegre: AGE, 1998, p.120-141.

VYGOTSKY, L. S. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: COLE, Michael et alli (orgs.). *A formação social da mente.* Tradução de José Cipolla Neto et alli. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZYNGIER, S. *At the Crossroads of Language and Literature: Literary Awareness, Stylistics and the acquisition of Literary Skill in an EFLit Context.* 626f. Tese de Doutorado em Discurso Literário. Londres: Universidade de Birmingham, 1994.

\_\_\_\_\_; SHEPHERD, T. *What is literature, really?: a corpus-driven study of student's statements.* Rio de Janeiro: Style, 2003, p.14-26.

## **ANEXO 1**

### **Modelo da atividade**

#### **Unidade 2 - Personificação**

1- Leia o trecho abaixo:

---

Sou eu que vou seguir você  
Do primeiro rabisco até o bê-a-bá  
Em todos os desenhos  
Coloridos vou estar  
A casa, a montanha, duas nuvens no céu  
E um sol a sorrir no papel  
Sou eu que vou ser seu colega  
Seus problemas ajudar a resolver  
Te acompanhar nas provas bimestrais  
Você vai ver  
Serei de você confidente fiel  
Se seu pranto molhar meu papel  
Sou eu que vou ser seu amigo  
Vou lhe dar abrigo

Se você quiser  
 Quando surgirem seus primeiros raios de mulher  
 A vida se abrirá num feroz carrossel  
 E você vai rasgar meu papel  
 O que está escrito em mim  
 Comigo ficará guardado  
 Se lhe dá prazer  
 A vida segue sempre em frente  
 O que se há de fazer  
 Só peço a você um favor  
 Se puder  
 Não me esqueça num canto qualquer.

- a) Agora verifique as características humanas atribuídas ao objeto no texto acima.
- b) Quem é esse objeto?
- c) Preencha a tabela abaixo com as características identificadas:

<b>ADJETIVOS</b>	<b>VERBOS</b>

## 2- Agora é sua vez!

a) Pense em um objeto e o imagine com vida. Depois que fizer isso, considere o que ela ou ele gostaria de dizer sobre o mundo, o meio em que vivemos. Escreva um pequeno parágrafo ou um pequeno poema sobre as experiências de vida deste objeto como se suas palavras fossem as dele (a). Não revele logo no início de sua produção a identidade do objeto, OK? Deixe que os leitores adivinhem.

b) Faça o seu Processo de Criação, ou seja, explique ao fim de seu texto que decisões vocês e sua dupla tomaram para criá-lo. No que vocês pensaram primeiro? Por que escolheu o objeto? Como você fez para criar seu texto?

c) Use o verso desta folha para escrever se for preciso.

## ANEXO 2

### Transcrição 1

#### LEGENDA:

P-professora; A1-aluno1 do grupo gravado; A2-aluno2 do grupo gravado; A3-aluno 3 do grupo gravado e A4-aluno de **outro** grupo, A5-aluno de **outro** grupo e A6-aluno 6 de **outro** grupo.

1	P: Eu gostaria que vocês fizessem a leitura deste poema. Sei que é um poema que
2	muitos já conhecem. Mas que me sugerissem um título para esse poema e
3	dissessem por que vocês escolheram esse título. Só que vocês vão fazer isso em
4	duplas ou trios,ok?Aqui em dupla. Aqui em trio. Vocês dois. Vocês dois
5	[
6	A4: a gente pode cantar a música? (risos)
7	A1: Eu tenho que ler e sugerir o título?
8	[
9	P: Isso aí vocês vão fazer isso para mim
10	P: em grupos.?!/
11	A1: Que música é essa, eu não conheço não!
12	A2: É aquela ?!/
13	P: E aí que título vocês sugeririam?
14	A4: O professor.
15	P: Não .. não é o professor.
16	A4: Eu sei qual é o título.
17	[
18	A3: O caderno!
19	P: É um objeto...
20	A3: O CADERNO
21	A1: É o caderno do professor (risos)
22	P: O título deste texto é o caderno. MUITO BOM! É uma letra muito famosa dentro
23	da MPB e vocês podem observar que o autor a partir de alguns recursos
24	lingüísticos...fez com que vocês, a partir da leitura como um todo pudesse chegar a
25	um título o caderno, ou o livro, em fim ... Eu queria que vocês fizessem para mim a
26	identificação..e verificação de algumas características humanas que foram
27	atribuídas ao caderno no trecho lido. Vocês podem escrever dentro da tabela da
28	folhinha... Dividir os adjetivos e os verbos. Um minuto para fazer isso gente.
29	A1: Posso fazer aqui??!/ Ta vai lá... Então você... é...
30	A2: Hein?
31	[
32	A1: concorda?
33	A2: Mas é para dar um eco, seria né?
34	A3: Não, não...
35	A2: Aqui ele dá uma característica de gente..completamente...
36	P: Quais foram as características que vocês viram aqui que foram atribuídas
37	diretamente ao caderno?
38	A4: Características HUMANAS.
39	A5: Humanas... Ele sorri. É nobre..

40		[
41	A6:	Confidente fiel
42	P:	Que mais?
43	A3:	Amigo! Hum...
44	P:	O autor personificou o objeto que no caso era o caderno, muito bom. Que que a
45		gente vai fazer agora? Eu quero que em grupos vocês pensem num objeto. Todo
46		mundo pensa, pode ser qualquer objeto.
47	A6:	Mas tem que ser um que vale por duas!
48	P:	(apressadamente) Isso, e eu quero que vocês siga as instruções aí da folhinha e
49		façam um texto como se vocês fossem esse objeto. Mostrem sua visão de mundo,
50		suas vontades, sua fala, como se vocês fossem o objeto.
51	A2:	Uma flor..aqui pode ser uma flor ó
52	A3:	ou outro objeto qualquer ué?
53		[
54	A1:	tinha pensado numa chave...
55	A3:	Nuvem?
56	A1:	Não NUVEM...chave (tom irritado)..ou...
57	A2:	Fica melhor se for flor
58	A3:	Então ta vamos pensar numa flor..Hum.. a flor é carinhosa,né?
59	A2:	Tem que fazer um trecho,né?
60	P:	Isso.. aí você vai pensar num trecho e fazer com as características humanas como
61		se você fosse o objeto deste trecho.
62	A1:	A: é.. a flor. A flor é..melhor
63	A2:	Então, a flor ela é carinhosa.
64		[
65	A1:	tem perfume
66		[
67	A2:	é perfumada
68	A1:	Ela embeleza.
69	A2:	Ela é bela. Vamos lá que mais a gente pode falar?
70		[
71	A1:	Ela..ela alegre
72	A3:	É a flor alegre!
73	A1:	é, que mais?/?/
74	A1:	A flor ela retoma a natureza/?/o fato da natureza.
75	A3:	Mas tem que escrever um poema?
76	A2:	(tom irritado) Um PEQUENO TRECHO..é não é bem um poema. Vamos lá!
77	A1:	Amizade, natureza, que mais?
78	A3:	A:, então tem que escrever um poema,né?...A: sim...é que é diferente
79		[
80	A1:	
81		Tem perfume..beleza..alegria..amor..amizade..Em minha natureza...
82	A3:	Eu fui, como verbo que ela vai falar?
83	A1:	Eu dou
84	A2:	Eu contribuo
85	A1:	Eu ofereço
86	A2:	Eu ofereço!
87	A3:	Novos sentidos?

88	[
89	A2: Possibilidades de...
90	A3: viver a vida sob um novo olhar...
91	A1: Isso um novo olhar.
92	A2: Isso...
93	A3: Para quem estiver antenado
94	[
95	A1: A: é põe entre aspas em
96	antenado
97	[
98	A3: ou então para quem estiver antenado...
99	A2: que aí já vê que tá antenado de prestando atenção...
100	A1: É!
101	A2: E aí depende do seu olhar..porque você /?/
102	[
103	A3: ele não sabe da rosa
104	A1: da flor..é
105	[
106	P: Olha só, agora terminaram?
107	[
108	A1: Escreve aí...
109	P: Agora eu quero que vocês pensem o processo de sua criação..ou seja..pra fechar
110	eu quero que vocês discutam. Não precisa escrever. Eu quero que vocês discutam
111	como vocês criaram o poema..o que vocês escolheram como tema..o que que você
112	utilizou para escrever? Por que fizeram estas escolhas,ok?
113	A1: Por que a gente escolheu a flor?...em homenagem a mulher?
114	A2: NÃO. Porque eu gosto de flor
115	[
116	A1: É você gosta de flor!
117	A3: /?/
118	A2: Tem várias qualidades da flor que ela pode transmitir, no caso aqui ela
119	pode...é...
120	A3: Passar a paz!
121	A1: É!
	P: Terminaram?
	A1: Já, já terminamos.