

Maria José R. F. Coracini
coracini@iel.unicamp.br

Interação e sala de aula

RESUMO – Este artigo pretende, num primeiro momento, discutir a noção de interação no contexto da sala de aula, com o intuito de deixar clara a opção teórica – que transita na tensão entre teorias do discurso e conceitos da psicanálise lacaniana –, que orientará a análise de excertos de aulas presenciais e *chats* – parte de cursos semi-presenciais –, a ser apresentada num segundo momento. Os recortes analisados dão testemunho do imaginário socialmente partilhado e, portanto, naturalizado: o professor dá ordens ao aluno a quem, por sua vez, cabe obedecer, embora, hoje, na “era do questionamento” e da pedagogia baseada no afeto e na compreensão, nem sempre isso ocorra; muitas vezes o professor, tomado de dúvidas, deixa brechas para a resistência do aluno, que, não raro, se investe de um poder que advém da transformação da educação em mercadoria. Num terceiro momento, são analisados recortes de redações de professor que apontam para a emergência do inconsciente, dando conta da dificuldade de controlar os efeitos de seu dizer. Assim, só é possível falar de “ação entre” sujeitos (inter-ação), entre o sujeito e um texto, entre o sujeito e uma língua ou um saber, se, nessa ação mútua, considerarmos o inesperado, o surpreendente – em si mesmo e no outro –, o equívoco, a contradição, o conflito, a tensão como constitutivos do sujeito e das relações intersubjetivas...

Palavras-chave: interação, discurso de sala de aula, subjetividade, identidade.

ABSTRACT – This paper intends to discuss the notion of interaction in classroom context, in order to clarify our theoretical issues: we work in the complex field between theories of discourse and some concepts of lacanian psychoanalysis. This theoretical choice will guide the analysis of some excerpts from classroom and chats – part of semi-presential courses –, to be presented in a second moment. The extracts analysed testify the socially shared imaginary about the relationship between teacher and students: teacher commanding and ordering students and students obeying teacher. But we know that, today, in the “age of questionability” and of a pedagogy centered on affection and comprehension, the traditional interaction changes: several times, teachers, feeling uncertain, open the possibility of resistance of students who, empowered, assume the discursive position of teachers. This attitude comes from the transformation of the education in merchandise. Finally, will be analysed some excerpts of textual productions of teachers, that point at the emergency of the unconscious. These texts show the difficulty to control the effects of one’s saying. So, it’s possible to conclude that we can speak about “action-between” (interaction) subjects, between subject and text, subject and language or knowledge, if, in this mutual action, we take into account the unexpected – in himself and in the other –, the mistake, the contradiction, the conflict, the tension as constitutive elements of the subject and any kind of intersubjects’ relationship.

Key words: interaction, classroom discourse, subjectivity, identity.

Embora o tema proposto pelo Comitê Organizador não constitua objeto específico de minhas pesquisas atuais, aceitei o convite porque tenho um compromisso muito forte com a Educação e esse persiste em minhas pesquisas que estão preocupadas, no momento, com a questão da identidade (de aluno, professor, falante de línguas em geral). E como não é possível estudar a identidade sem que se leve em conta o outro, as relações com o outro, o outro que constitui a subjetividade, o outro cujo olhar eu internalizo, de modo que parte do que ele diz de mim passa a me constituir, sem que eu me dê conta, então, de certa maneira, as questões de interação continuam no horizonte de minhas preocupações...

A questão da interação na e da sala de aula foi muito estudada por mim e pelo grupo de pesquisa interinstitucional sob minha coordenação geral, entre os anos 1990 e 1999, quando desenvolvemos os seguintes projetos: a) “Interação em aula de leitura” (parte do Proje-

to Temático FAPESP, coordenado pela Profa Dra Ângela Kleiman) e b) “Da Torre de Marfim à Torre de Babel: uma análise discursiva do ensino-aprendizagem da linguagem escrita (materna e estrangeira)”, projeto integrado CNPq, entre os anos 1995 e 1999. Desses projetos de pesquisa resultaram duas obras organizadas por mim: *O Jogo Discursivo em Aula de Leitura*, atualmente em sua segunda edição, e *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*, ambos publicados pela Editora Pontes. E é a respeito dos resultados desses projetos, aos quais incorporarei reflexões mais atuais resultantes de pesquisas e de obras posteriores (*O Desejo da Teoria e a Contingência da Prática*, publicado pela Editora Mercado de Letras em 2003, e *Identidade e Discurso: (des)construindo identidades*, publicado pela Editora da Unicamp no mesmo ano), que abordarei o tema neste texto, que foi objeto de conferência plenária no Congresso Internacional sobre “Linguagem e Interação”.

Em primeiro lugar, trarei, rapidamente, algumas definições de interação, presentes em textos de pesquisadores das áreas da Lingüística Aplicada e da Pedagogia, embora sem nenhuma pretensão de recobrir, por completo, o terreno. Tais definições não têm outro objetivo senão deixar claro o meu posicionamento; afinal todo posicionamento, seja ele qual for, se faz nas brechas de outros, deslocando outros; todo posicionamento é, a meu ver, sempre político, sempre ideológico, se entendermos por “ideológico” a perspectiva que adoto e que me permite olhar o mundo desta ou daquela maneira e não de outra, uma espécie de óculos internos que servem de filtro para a minha relação com o mundo exterior (exterior que, nesse caso, constitui e é constituído pelo interior). Nesse sentido, não faço distinções, que para outros são essenciais, entre ideologia e cultura: uma e outra impregnam o meu olhar e o meu ser.

A seguir, abordarei, com base em recortes, alguns extraídos de aulas e de materiais didáticos – aulas presenciais (alguns já utilizados em textos anteriores) ou *on-line*, melhor dizendo *chats* pedagógicos – as relações que inevitavelmente se constroem entre professor-aluno-material didático (texto).

Algumas concepções de interação

O termo “interação” remete, segundo o dicionário Aurélio, a uma “ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca”. Na literatura das áreas de Educação e de Lingüística Aplicada, que nos interessam mais de perto, fala-se de interação como co-operação, ação conjunta de professor e aluno, a fim de desencadear o processo de ensino-aprendizagem. Mais freqüentemente, ouve-se (ou lê-se) “interação comunicativa”, o que significa que dois ou mais interlocutores se relacionam pela linguagem, com o objetivo de se comunicarem um (uns) com o(s) outro(s). É de Gumperz (1982) a definição: “falar é interagir”; mas, evidentemente, não basta falar; é preciso falar com alguém e, para isso, fazemos uso de procedimentos fáticos para nos assegurarmos da escuta do destinatário (Kerbrat-Orecchioni 1990). Nesse caso, interação remete a comunicação, como atesta também Coste (1984). Aliás, este autor inicia seu texto com uma definição que considera a mais acolhedora, de interação como “influência recíproca entre agentes” (Coste, 1984, p. 118). Essa definição remete a Goffman (1992[1959], p.23), ao definir a interação face-a-face como “a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata”.

Segundo Franzoni (1992, p. 61), a comunicação em Lingüística Aplicada, “lugar, na verdade, mais freqüentado do que definido”, vem comumente atrelada a conceitos

como “função, intenção, cooperação e negociação”. No caso da função, é muito freqüente a remissão ao fato de que a comunicação se dá através de funções como afirmar, perguntar, negar, corrigir etc. (Van Ek, 1984, p. 68), o que, a meu ver, remete ao que Searle (1965), em sua leitura de Austin, denomina atos de fala. Ora, todo ato de fala remete a intencionalidade ou intenção, o que pressupõe uma forte dose de consciência da parte daquele que fala. Da mesma maneira, o princípio de cooperação, que nos leva imediatamente às máximas conversacionais de Grice (1967), pressupõe interlocutores dispostos a ajudar o outro, co-operando (agindo em conjunto) para a mútua compreensão, um acreditando no outro e ambos tendo um propósito comum (cf. Grice, 1967, p. 45). Finalmente, “negociação” pressupõe a existência de, ao menos, dois interlocutores dispostos a entrarem num acordo, a cederem em favor do argumento do outro; aliás, as máximas griceanas estão calcadas, de certo modo, na negociação – sobretudo no que Grice considera implicaturas conversacionais (1967, p. 92-95). Em todos esses casos, que, aliás, se complementam, como tentei mostrar, o enunciador é um sujeito idealmente consciente, capaz de, deliberadamente, optar por unidades lingüísticas cujo funcionamento dê conta de suas intenções comunicativas. Nessa linha de pensamento, Canale (1983, p. 3) define comunicação como sendo

o intercâmbio e negociação de informação entre pelo menos dois indivíduos através do uso de símbolos verbais e não-verbais, modalidades orais e escritas/visuais, e processos de produção e compreensão [...]¹

Trim (1984, p. 123) afirma:

Preparar-se para ser um comunicador efetivo significa, certamente, adquirir o conhecimento de um sistema lingüístico e as condições de seu uso, a fim de realizar as próprias intenções comunicativas em situações cotidianas.

Na década de 1970-1980, o *Threshold Level*, para o inglês, e *Le Niveau Seuil*, para o francês, no âmbito do Conselho da Europa e, no auge do chamado ensino funcional (parte da abordagem comunicativa), trouxeram a público um levantamento de atos de fala e de noções ou atos nocionais, de modo a servirem de base para a elaboração de material pedagógico para o ensino do inglês e do francês como língua estrangeira (estágios iniciais), em substituição ao Francês e Inglês Fundamental (lista dos termos mais recorrentes na linguagem oral cotidiana), que tanto serviram de base para os materiais didáticos estruturalistas.

Assim, se o sujeito é consciente (intencional), a linguagem é considerada como transparente: as palavras dizem o que o enunciador quer que elas digam; o seu sentido é garantido pelo contexto que não dá margem a

¹ Tradução minha.

dúvidas... E a língua não passa de um sistema de signos, um instrumento, um meio para assegurar a comunicação, no caso de uma língua estrangeira, pelo menos uma comunicação básica (Franzoni, 1992, p. 63), língua como sistema externo ao sujeito que dela se serve conforme suas necessidades e intenções.

Se interagir é comunicar – ação entre enunciadores através da língua –, e se comunicar é um ato intencional, de um sujeito que sabe o que quer, então, interagir pressupõe também um sujeito cartesiano, racional, universal, que almeja o autocontrole, o controle de seu dizer e o controle do outro, na medida em que, pelas marcas lingüísticas, crê imprimir a sua vontade, a sua intenção. Ora, essa intenção será tanto mais e melhor alcançada quanto mais eficiente for o sujeito-leitor, cuja tarefa consiste em refazer o percurso do autor para chegar às suas intenções. É o que se convencionou denominar “visão interacionista de leitura”: interação autor-leitor via texto ou interação texto-leitor (Kato, 1985; Coracini, 2002)².

Mas, há, evidentemente, pesquisadores que se servem do termo “interação” para se referirem a ação entre agentes sociais. É o caso, por exemplo, de Vygotsky para quem a aprendizagem se dá na interação professor-aluno, ou até aluno-aluno, desde que um dos interactantes saiba mais do que o outro, tenha condições de facilitar o percurso do aprendiz – ou, como querem os vygotksianos, construir andaimes – para que este atinja o conhecimento desejado (Kleiman, 1991). É o que se chama, embora eu tenha definido de modo bastante sintético e, talvez, até redutor, visão sócio-interacionista da aprendizagem: só se aprende na interação com o outro, o que é uma verdade inquestionável, sobretudo se considerarmos que esse outro pode ser um livro, um filme, uma música, um amigo, um professor., mas se torna inquestionável também a relação de poder-saber e, portanto, de controle que se estabelece entre os sujeitos e que não parece ser levada em conta pela maioria dos vygotksianos. Mais uma vez, o componente intencional se faz presente para dar conta do processo cognitivo (e social) de ensino e aprendizagem. E aqui também Vygotsky tem razão: desde sempre, mesmo antes de serem entendidas como processos cognitivos, as tarefas de ensinar e aprender são atribuídas a um sujeito consciente e racional e, como tal, centrado e uno. À linguagem e ao uso da língua sempre foi reivindicada a função de instrumento, de meio a ser usado com cautela e inteligência, a fim de permitir ao locutor o alcance de seus objetivos. Lembremo-nos da Retórica de Aristóteles, que serviu de base para a Teoria da Argumentação, muitos séculos depois, já no século XX.

Apesar de saber de tudo isso, de compreender que somos herdeiros de uma cultura que estabelece a Razão

como o bem supremo, através da qual se buscaria a verdade e a perfeição e se reconheceria a mentira e o mal a serem banidos, apesar de saber da impossibilidade de nos desvencilharmos dessa herança, de ficar fora do pensamento dicotômico que caracteriza a cultura ocidental, venho propor que, para pensarmos a interação, façamos um pequeno deslocamento: que partamos da concepção de sujeito descentrado, atravessado pelo inconsciente que o torna incapaz de autocontrole e do controle do outro, a não ser na ilusão ou no desejo recalcado. Mas, poderíamos nos perguntar: seria possível pensar em interação, seria possível pensar em ensino, nessa perspectiva de sujeito descentrado, se, como dissemos, ambos os processos apontam para a concepção de sujeito racional ou psicologizante – centrado, portanto –, para a concepção de linguagem como transparente, capaz de permitir a comunicação eficaz, orientada pela eficiência da intencionalidade e da colaboração interlocutiva?

Como afirma Bakhtin (1988), as relações sociais se dão inevitavelmente na interação e pela linguagem, entendendo por interação uma ação – lingüística ou não – que vai em direção ao outro, atingindo-o de modo (im)previsível. Isso significa que só é possível ter um controle e uma previsibilidade parciais dentro de uma dada formação discursiva, já que esta se define pelas regularidades (regras ou convenções anônimas que regulam as relações intersubjetivas num dado grupo social, num dado espaço geográfico, num dado momento histórico, portanto, numa dada situação enunciativa). Ainda assim, como as formações discursivas são sempre atravessadas por outras que asseguram a sua dispersão, e como as relações sociais são sempre permeadas por relações de poder e pelo desejo de poder (cf. Foucault, 1975; Nietzsche, 1901), a presença de resistências se torna inevitável.

Desse modo, na perspectiva discursiva que adotamos – na tensão entre teorias do discurso, psicanálise e desconstrução, buscando compreender as articulações das estruturas sociais e políticas através da linguagem –, só é possível falar de interação se entendermos que ela se dá no espaço híbrido e confuso entre o previsível das estruturas sociais em sua superfície e o imprevisível das subjetividades – sempre em movimento e em mudança –, entre o homogêneo das regularidades e o heterogêneo da dispersão que as regularidades camuflam, entre o desejo de controle de si e do outro e a sua impossibilidade que irrompe pelos equívocos, sentidos que deslizam e vazam via porosidade da língua, entre o desejo de poder – propulsor de resistências –, que abala e questiona a atribuição de lugares fixos e preestabelecidos e os efeitos desse poder que deixam marcas indeléveis nos corpos “(in)dóceis”.

² A esse respeito ler Coracini (2002, p. 13-20).

Discurso de sala de aula e interação

Observemos, por um momento, alguns excertos de transcrições de aulas de língua gravadas em áudio e problematizemos situações e falas naturalizadas pela prática cotidiana de sala de aula³.

No Segmento 1, P tenta, em vão, captar a atenção dos alunos que deveriam responder as questões sobre o texto lido em voz alta – uma das funções do professor que já fazem parte do imaginário de professores, alunos e da sociedade em geral é garantir a disciplina –, questões que se encontram num livro didático de Língua Portuguesa. P o faz, primeiro, de forma genérica e, depois, nomeando o aluno. Fica claro que o interesse do aluno não se encontra na tarefa nem na aula nem na professora: ele estava “negociando” com um colega... Observe-se que entre A e P não há nenhum tipo de cooperação: A repete: “tava fazendo um negócio aqui”; enquanto as duas falas de P se relacionam de forma coesa e coerente, ignorando as falas de A: “Por favor prestem atenção na leitura para que depois vocês possam fazer aí as respostas do questionário”. Observe-se, ainda, que o professor concede à leitura um objetivo inteiramente escolar, alheio à função do texto, como modo de motivar o aluno (ilusão!): ler para responder o questionário.

Segmento 1.

S1: P: Vamos [inc.] / vamos lá / página 78 / 79 / [inc.] / por favor / aqueles que estão com conversas paralelas / viu senhor Edílson?
A: O quê?
P: Senhor Júlio!
A: Tava fazendo um negócio aqui
P: Por favor prestem atenção na leitura
A: Tava negociando aqui
P: Para que depois vocês possam fazer aí / as respostas do questionário

Da mesma maneira, no Segmento 2, P busca convencer os alunos a cumprirem a tarefa solicitada.

Segmento 2.

S2: P: [inc.] então façam a leitura desse texto / silenciosamente / tá legal? / façam a leitura silenciosa [inc.]
A: 103?
P: Vocês vão fazer a leitura silenciosa / depois oral / depois e / em grupo / pra vocês fazerem uma provinha tá? / sobre o texto / vão entregar o questionário pra mim
A: De novo dona?
P: Pra nota

A: Oh dona!
P: Então primeiramente vocês vão fazer a leitura silenciosa / leitura se lê com os?
Axxx: Olhos

No Segmento 2, o objetivo da leitura pode ser assim resumido: ler para fazer uma provinha, para responder a um questionário. Nesse contexto, o argumento forte para motivar (!) os alunos é a nota que, afinal, funciona como coerção, já que estes não parecem convencidos da importância da tarefa: primeiro, leitura silenciosa, depois oral, por último, em grupo e, depois, a provinha... As falas dos alunos não são em absoluto colaborativas: mostram-se entediados pela monotonia da repetição (De novo, dona⁴? Oh dona!) e completam em coro a frase da professora (P: ...se lê com os? Axxx: olhos), que procura impedir conversas paralelas, buscando atrair a atenção para si. Por sua vez, P, tanto quanto em S1, prossegue sua fala parecendo ignorar as reclamações dos alunos: “então façam a leitura desse texto / silenciosamente / tá legal? / façam a leitura silenciosa. Vocês vão fazer a leitura silenciosa / depois oral / depois e / em grupo / pra vocês fazerem uma provinha tá? / sobre o texto / vão entregar o questionário pra mim / Pra nota // Então primeiramente vocês vão fazer a leitura silenciosa / leitura se lê com os...?”

Seria possível imaginar em cada recorte a razão das conversas paralelas e do desinteresse dos alunos – a aula é monótona; o P não sabe motivar o aluno; o aluno não se interessa por nada etc. –, mas nenhuma tentativa de explicação corresponderia ao que, de fato, acontece no íntimo de cada um: isso significa que há razões inconscientes ou subconscientes que não conseguiríamos atinar, porque nem tudo é racional, nem tudo é passível de explicação. Importa-nos mostrar que, apesar do poder disciplinar que a escola procura exercer através do professor, o controle escapa: o professor procura, com os meios que tem, atrair o aluno, motivá-lo, mas o que se percebe é que há pouco ou nenhum contato entre eles.

O Segmento 3 constitui um recorte de uma aula de inglês, cujo objetivo era ensinar a ler a alunos do ensino fundamental (8ª série). Neste caso, é possível observar se e como se dá a interação alunos-professor e aluno(leitor) e texto; este foi extraído de uma revista e consiste num teste psicológico para medir o stress; a escolha do texto parece estar bem de acordo com o que a abordagem comunicativa (de tipo instrumental) recomenda: texto escrito sem fins escolares (chamado por alguns estudiosos de texto autêntico, por exemplo, Moirand, 1979; Coracini, 1987) e a respeito de um assunto que poderia interessar a jovens em situação de trabalho. Enquanto o professor

³ Estes recortes foram extraídos de uma aula de Língua Portuguesa, para a 7ª série do ensino fundamental, numa escola pública do Estado de São Paulo. Legenda: S1, 2...= segmento; P=professor; A=aluno; (1) turno 1...; / = pausa breve; // = pausa longa; [...] = comentário do transcritor ou do pesquisador.

⁴ Esse é o modo como os alunos se dirigem à professora na região do Estado de São Paulo em que foram coletados os registros.

tenta conduzir a leitura do texto, alunos fazem a tarefa de História e outros conversam sobre outros assuntos, o que fica muito claro nas falas do professor (“Psiu!...”).

Segmento 3.

S3 – P: Próxima questão?
A: Isso aqui não é a quatro?
P: Pessoal / vocês têm aí algumas perguntas // pessoal / eu acho que agora não é o momento de fazer trabalho de História // já encerrou né? / a gente tá numa aula de inglês agora // não justifica tá fazendo outras coisas / tá?
[Silêncio na sala, mas não por muito tempo]
P: Bom / na primeira questão / vocês têm aqui o item A / usually / ok? / sometimes / e depois?
A: Ra-re-ly
P: Rarely / o que significa usually? [inc.] / o que que vocês acham que significa usually?
A: Usuar
P: Depois / sometimes / o que vocês acham que significa?
Axxx: [inc.]
P: Ahn? // e rarely? // essa última aqui?
A: [inc.] não faço a mínima idéia
P: Bom / pessoal / aqui é um teste // Psi::u // esse teste / é / a gente tá querendo saber quanto é a quantidade / é a gente tá querendo saber quanto é a quantidade de stress que uma pessoa pode ter / não é isso? Bom / vocês podem ver na primeira figura
[P pára de falar e uma aluna pede silêncio]

Mas há alunos que prestam atenção e procuram ler o texto e seguir a orientação do professor, embora sem entusiasmo: P lê palavras do texto e faz perguntas inteiramente lineares que não exigem do aluno nenhum tipo de atenção ou de reflexão: “... vocês têm aqui o item A / usually / ok? / sometimes / e depois?” Perguntas com função meramente fática (“ok?”) ou conativa (“e depois?”), conforme nomenclatura de Jakobson. O aluno responde: *rarely*; mas o professor quer saber o que significa *usually* (a primeira palavra lida) e, a seguir, *sometimes*. Quanto a *rarely* ninguém consegue adivinhar; então, o professor procura conduzir para a resposta certa, enquanto o barulho e as conversas paralelas continuam. Numa situação como esta, como falar de interação, de comunicação, de negociação ou de colaboração? Mesmo um olhar superficial sobre a aula, que nada tem de especial nem de tão diferente, já nos coloca num impasse: é possível falar de ensino de uma língua estrangeira se não há nenhum envolvimento do aluno com a língua, do aluno com o texto, do aluno com o professor, que, afinal, precisaria funcionar como um sujeito suposto saber, capaz de provocar identificações no aluno, de cutucar o seu desejo, o desejo do outro, a fim de

orientá-lo não a re-produzir, mas a re-petir⁵?

No que diz respeito à concepção de leitura, talvez seja possível afirmar que o professor está tentando levar o aluno a uma leitura de tipo interativo, sobretudo quando diz: “esse teste / é / a gente tá querendo saber quanto é a quantidade / é a gente tá querendo saber quanto é a quantidade de stress que uma pessoa pode ter / não é isso? Bom / vocês podem ver na primeira figura”. Atente-se para a auto-correção: não é o teste que quer saber a quantidade de stress, mas “a gente” (professor e aluno), afinal, para ler com eficiência é preciso ter objetivos, ou melhor, um projeto de leitura – o que queremos saber ou por que lemos? –, como é possível deduzir de vários autores que adotam essa concepção, dentre os quais Moirand (1979). A questão que se coloca é se basta que o professor crie um objetivo para que o aluno interaja com o texto...

Segmento 4. Mais adiante, na mesma aula.

S: 4 – P: [inc.] pessoal / não precisam copiar as perguntas não [inc.] psi::u // pessoal / não precisa copiar as perguntas
A: [inc.]
P: Às vezes / sometimes / bom / e a segunda? E a terceira?
A: Espera um pouquinho / professor
P: Não precisa copiar tudo / só marca o item certo
A: Professor / o que é job?
P: Job é trabalho / emprego // bom / que que é [inc.]?
A: Cama // cama
P: Cama / e / in bed / que que é?
A: Na cama / na cama
P: Na cama?
A: Com Madonna [risos]
P: [inc.] ele perguntou se na cama você [inc.] pensa na escola / ou [inc.]
A: Mas nem pensar / eu esqueço daqui [inc.]
P: O próximo?
A: cadê o meu lápis?
P: Pessoal / a próxima? // vamos ver a próxima? / a próxima pergunta se refere à segunda ilustração // que que esse rapaz está fazendo aí?

No Segmento 4, o professor parece ter conseguido uma certa disciplina da parte dos alunos e algum interesse pela tarefa: alguns deles assinalam os itens do questionário sobre o stress e perguntam o sentido de algumas palavras, atitude que, apesar de o P acreditar que suas aulas se encontram alinhadas aos princípios da abordagem comunicativa, denuncia a concepção predominante de leitura como decodificação – compreensão de cada palavra tomada isoladamente. A conversa parece começar a interessar quando os alunos se põem a fazer gracinhas (“P: cama / e / in bed /

⁵ Repetir contém na própria palavra o desejo (petição) e remete a imitação para alcançar a criatividade: uma criança repete o que seus pais fazem, quando vai para a escola e aprende a ler e a escrever como eles. Essa experiência a transforma como sujeito, ao contrário da reprodução que consiste em imitar, sem que isso traga consequências mais profundas para o sujeito. Quando uma criança (de 2 ou 3 anos) pega um jornal e finge que está lendo pode ser um exemplo de reprodução. Ver também Coracini (2006, no prelo)

que que é? A: na cama / na cama; P: na cama? A: com Madonna...”). O aluno responde a uma pergunta do professor que, certamente, esperava outra resposta, com o nome de um filme que estava em cartaz na época – *Na cama com Madonna*. O professor queria obter como resposta a tradução do segmento subsequente do texto: na cama, você pensa na escola? O comentário de um aluno indica bem o que representa a escola para ele: “mas nem pensar / eu esqueço daqui”. Mais uma vez, as conversas paralelas: cadê meu lápis? – que o professor parece ignorar... assim como o faz com a resposta um tanto inesperada do aluno. Este, cujos interesses se vêm silenciados pelo professor e pela escola procura chamar a atenção sobre si com piadas ou com respostas inesperadas e um tanto atrevidas: afinal, nenhum professor deseja ouvir que o aluno nem sequer pensa na escola – o que significa desconsiderar ou desvalorizar suas aulas – quando está na rua ou em casa...

O jogo discursivo da sala de aula, baseado no que alguns chamam de contrato tácito, parece sem sentido, no contexto em pauta, tanto para o aluno quanto para o professor ... Vejamos o recorte seguinte, extraído de uma aula de língua portuguesa (Segmento 5).

Segmento 5.

S.5 – P: Alguma palavra sua / só alguma coisa / o que você entendeu?
A: [inc.]
P: Cê não entendeu? / Nada nada?
A [inc.]
P: Que é patamar / você sabe? / Então grifa aí a palavra patamar / grifa salpicos... saabe o que é salpicos? Olha para mim quando eu estou falando com você / pára de balançar a cabeça que nós dois estamos conversando // sabe o que é salpicos? Grifa também
[silêncio]

A expectativa de P –que cumpre, dentre outras, a tarefa de ensinar, orientar o aluno – é que o aluno tivesse entendido ao menos parcialmente o texto. Como ele parece não ter entendido nada, P ordena (ver uso de formas do imperativo) que ele grife as palavras desconhecidas, colocando em prática uma metodologia comumente usada para a compreensão de textos. O aluno, que não vê sentido em nada do que está acontecendo, não olha para a professora e não pára de balançar a cabeça enquanto ela pede, não sem alguma irritação (observe-se a sílaba alongada em “saabe o que é salpicos?”) que ele continue grifando as palavras que ela julga não terem sido compreendidas. Cabe lembrar que se trata da formação discursiva escolar, cuja linguagem aparece comumente eivada de imperativos (“olha”, “pára de balançar a cabeça”, etc), cujo principal objetivo é o de moldar as atitudes do aluno, criar hábitos etc. Observe-se, a esse respeito, a continuação dos enunciados de ordem: “olhe para mim *quando eu estou falando com você* / pára de balançar a cabeça *que nós dois estamos conversando*”

Mais uma vez, onde está a comunicação (ação comum, colaboração mútua, cooperação, negociação), a interação tal como a maioria dos estudiosos entendem? Estaria o professor compreendendo o aluno e este a ele? Estariam um cooperando com o outro? Ou estariam os dois em universos tão diferentes que ficaria impossível reivindicar qualquer tipo de entendimento ou de colaboração (‘labor com’, ou seja, trabalho em conjunto)? Como compreender um aluno que parece indiferente e que não manifesta nenhum tipo de interesse? Como compreender o desejo do professor de fazer ler um texto que não diz nada ou quase nada para o aluno, apenas para cumprir uma tarefa escolar, centrada em aspectos formais da língua? A verdade, como afirma Ellsworth (2001) é que, nós, professores, não sabemos lidar com o incontornável, com o que escapa à nossa compreensão, enfim, com o inefável que faz a singularidade de cada sujeito.

Vejamos mais um recorte de outra aula de Língua Portuguesa (Segmento 6).

Segmento 6.

S.6 – 1P: Transcreva do texto o período que justifica essa afirmativa // Então o que é que vocês acham? // Tem que ler o texto pra entender // O que foi o motivo da / do adolescente participar? / Então / transcreva do texto o período que justifica essa afirmativa / ou seja / a afirmativa de fazer com que os jovens sejam positivos e se tornem participativos no contexto social e político do seu país // Que é que vocês acham? / Aonde é que diz isso aí? Que eles são participativos / são “a dianteira dos acontecimentos” / Logo no início // Qual é a frase que fala isso aí?

1A: “Agora que [inc..]” [lê um trecho do livro didático]

2P: Ainda não é isso aí // Prestem bem atenção!

2A: O que é... [a professora não escuta]

3P: TRANSCREVA / quando a gente diz TRANSCREVA não é / é a gente retirar com todas as palavras do texto aquilo que foi trabalhado / transcreva do texto o período que justifica essa afirmativa / qual é a afirmativa? “Eles deixaram de ser passivos e tomaram a dianteira dos acontecimentos” / Logo no início do texto

3A: [inc.]

Observe-se em S6 que o professor tenta fazer os alunos entenderem um texto que se encontra num livro didático, solicitando a eles que realizem a tarefa indicada (P repete duas vezes o enunciado que se encontra no livro didático). Vale atentar para o verbo “transcrever” grafado por nós em maiúsculas, numa tentativa de marcar, na escrita, a ênfase da oralidade. Preocupado com a não-compreensão do aluno, o professor repete o enunciado da tarefa, traduzindo com outras palavras, certamente com o objetivo de tornar compreensível o enunciado, a tal ponto que chega a dar a resposta correta lendo o trecho a ser transcrito e indicando onde ele se encontra (1P; 3P). Em alguns momentos, o aluno tenta encontrar a resposta (2A), mas a professora não presta atenção e continua a sua aula...

Como marcas do discurso pedagógico – discurso facilitador, mas, ao mesmo tempo, de autoridade e de manutenção dos lugares de professor e de aluno, ainda parte do imaginário vigente na sociedade – observa-se o uso freqüente de formas do imperativo (ordem) – 1P “Transcreva... transcreva...” –, de modalidades deônticas (ou pragmáticas, segundo Culioli, como “tem que...”), de enunciados explicativos (“ou seja,...”), além de inúmeras perguntas, em geral, retóricas (“Que é que vocês acham? Aonde é que diz isso aí?”), já que o próprio professor, dono do saber, fornece a resposta, além do recurso a uma espécie de raciocínio lógico, através do articulador “então...”. Todas essas formas camuflam, pois, um discurso autoritário que só deixa vir à tona a voz do professor, detentor de um saber que lhe confere poder. A voz do aluno só se faz ouvir para tentar, em vão, responder corretamente a questão, isso quando não é interrompido (cf. 2A) por P.

Observemos, agora, um excerto de um *chat* de aula de inglês instrumental, com o objetivo de checar a compreensão e as dificuldades dos alunos após a leitura de um texto em inglês (Segmento 7). Esse *chat*, inteiramente *on-line*, faz parte de um curso semi-presencial, numa universidade paulista.

Segmento 7.

S7 – (01) A1: Pelo que entendi a tarefa 2 seria discutida no *chat*.
 (02) A2: como só enviei a leitura um, fiquei devendo o exercício de tradução de palavras
 (03) A1: Ok A2
 (04) A3: afinal, é para entregar a tarefa de leitura 2 / sim ou não
 [A4 acaba de entrar na sala do chat]
 (05) A2: espero não tê-los confundido
 (06) A4: tomei um tombo...
 (07) P1: diagrama é um esquema que pode ser em forma de caixas ligadas por setas ou usando palavras chave organizadas por ordem de importância
 (08) A5: não é para enviar. Eu enviei e recebi retorno da P dizendo que era tarefa de *chat*.
 (09) A1: a P poderia responder melhor essa questão da tarefa 2.
 (10) A2: eu só fiz a leitura 1 do dia 26/02, mas esqueci de enviar os exercícios de tradução
 (11) A6: machucou-se A4?
 (12) A2: por isso tive que enviar os exercícios também
 (13) P2: Pessoal, a tarefa 2 não era para ser enviada. A próxima tarefa a enviar é a tarefa de leitura 3, que já está disponível na página.
 (14) A7: P, vc recebeu minha tarefa 01?
 (15) P3: foi um tombo do *chat*, A4?
 (16) A6: beleza!
 (17) A8: estou perdido... não sei mais o que era pra mandar ou não
 (18) P4: A7, recebi sua tarefa
 (19) A4: não A6, perdi a conexão... [risos]... tá tudo legal, cheguei um pouco atrasado mas estou pegando o rit-

mo...

(20) A8: ufa!!! Até que enfim... (...)

Como é possível perceber, rompe-se o binarismo das trocas conversacionais muito comuns nas aulas presenciais (embora tenhamos encontrado alguns casos de aulas presenciais em que a estrutura não é binária). A imbricação dos turnos fica mais perceptível se dividirmos o recorte em três segmentos conversacionais que giram em torno de assuntos diferentes: a) a tarefa que se limita à dúvida: qual tarefa era para entregar? – (1)-(2)-(3)-(4)-(8)-(9)-(10)-(13)-(14)-(18); b) o tombo de A4 (6)-(11)-(15)-(19); c) a explicação de diagrama – (7). Mas, a proliferação de turnos de diferentes alunos não garante a qualidade da participação, como fazem crer alguns textos de pesquisadores e professores de cursos *on-line*: as conversas paralelas, ou melhor, falas que não pretendem obter respostas, comentários que só fazem sentido naquela situação precisa (5), que pouco têm a ver com o tema da aula ou da conversa são tão ou mais numerosas do que nas aulas presenciais (A6 – Machucou-se A4?; “Beleza”; A4: “tomei um tombo”; A8 – “estou perdido... não sei o que era para mandar ou não”). Na maioria das vezes, a fala do aluno se dirige ao P, ou ao menos, ele assim interpreta, tanto que responde, como em (7), em que P define o que é “diagrama”, palavra que consta do texto em inglês sobre o qual conversam e que aparece na sala de bate-papo nove turnos antes. Pelo recorte que acabamos de apresentar, parece que fica ainda mais difícil estabelecer um diálogo colaborativo, nas conversas *on-line*, talvez pela proliferação de entradas de alunos, inclusive atrasados, interferindo na – talvez ideal em termos comunicativos – linearidade ou lógica conversacional.

Por outro lado, como é sempre possível colocar *on-line* o *chat* anterior – e o professor responsável o faz –, os alunos e o professor podem retomar a conversa para compreender melhor o que estava acontecendo ou até para melhor organizar as conversas posteriores, mas também para observar quem falou o quê, quem chegou atrasado, quem não prestou atenção ou quem estabeleceu conversas paralelas, exercendo, assim, uns sobre os outros, e o professor sobre todos, uma vigilância ainda mais poderosa do que no caso das aulas presenciais, em que, salvo quando gravadas em áudio ou em vídeo, se perdem completamente, não permanecendo, a não ser parcialmente e sempre modificadas, na memória de cada um dos participantes. A esse respeito, Bauman (2001; 1999) afirma que estamos vivendo a era do sinótico, em lugar do panóptico (Foucault 1975), em que, graças, sobretudo, ao desenvolvimento tecnológico, cada um vigia todos e é por todos vigiado. E, todos sabemos, o computador e, mais particularmente, a internet tornaram-se um meio eficaz de controle...

Interação e inconsciente...

Certamente, vocês estarão pensando: mas onde está o inconsciente? Por que postular o sujeito inconsciente para a análise de aulas de língua que parecem inteiramente banais e transparentes? Afinal, os recortes aqui trazidos retratam o modo “natural” ou naturalizado – parte do imaginário socialmente partilhado – como o professor dá ordens ao aluno a quem, por sua vez, cabe obedecer, embora, hoje, na “era do questionamento” e da pedagogia baseada no afeto e na compreensão, nem sempre o P saiba se deve fazer uso de sua autoridade legitimada por seu saber e pelo lugar que ocupa na formação discursiva escolar (nem sempre, também hoje, legitimado pela escola), deixando aí brechas para a resistência do aluno, que, não raro, se investe de um poder que advém do dinheiro que é pago, do investimento financeiro que tem transformado a educação em mercadoria.

Mas, voltemos à questão do inconsciente. Vejamos se consigo me fazer entender. A própria ilusão do professor de que ele está ensinando, de que o aluno está conseguindo compreender exatamente o que ele diz – embora às vezes ele mesmo perceba a sua ilusão e, por isso, pergunte ao aluno: “entendeu mesmo?”; “você sabe o que x significa?” – aponta para a impossibilidade de controle, para o inconsciente, tesouro de significantes, de traços, que nos constituem sem que o saibamos; se assim não fosse, o professor já teria desistido da profissão ou nem teria se tornado professor! As redações de professor analisadas no âmbito do projeto de pesquisa que coordeno atualmente apontam para a necessidade de o professor permanecer nessa ilusão, ou seja, de apagar, em nível consciente, a impossibilidade de ser entendido pelo outro que o constitui (neste caso, o aluno) e, portanto, de controlar os efeitos de seu dizer.

Isso não significa que a tarefa do professor seja inócua, que ninguém aproveite as aulas, que o professor seja inútil... Muito pelo contrário, o professor é o outro com o qual o aluno pode se identificar; sua atuação deixa sempre marcas, que nunca poderão ser apagadas, ainda que o queiramos... Uma das redações de professor, analisadas em nosso projeto de pesquisa, dá testemunho disso ao terminar da seguinte maneira: “Faço o possível e até o impossível para não ter qualquer semelhança com a mestra de minha infância” (Silva 1997, p. 91). Tal enunciado, parece-me, denuncia a presença indelével, embora indesejada, dessa professora, que deixou marcas na aluna (em seu comportamento ou em suas atitudes) que, apesar de tudo, se fez professora... A denegação – “...para não ter qualquer semelhança com a mestra...” aponta para essa presença...

Um outro caso, para mim muito significativo da impossibilidade de controle do dizer e dos efeitos de sentido desse dizer está numa redação em que a professora mostra ter enfrentado e vencido muitos desafios em sua experiência profissional (Segmento 8).

Segmento 8.

S.8: filhos de alcoólatras, órfãos, viciados, adolescentes sem rumo, que, embora carregassem no olhar a violência, traziam no coração o jeito doce de entregar uma rosa no Dia dos Professores.

À medida que o tempo corria eu buscava métodos para inovar as aulas. Exigia respeito, dedicação e amor próprio.

Passo a passo, comigo, eles foram subindo degraus e de repente aqueles então “favelados” estavam tornando-se alunos.

O ano letivo terminou e fui obrigada a deixá-los. Era como se eu estivesse abandonando meu primeiro amor. Mas fui embora. (p.119)

Ora, no meio de uma redação que aponta para um profissional abnegado, que dedica sua vida aos que dele necessitam, que acompanha o progresso dos alunos, graças aos métodos que buscava, que se afasta quando o momento o exige, sem pedir nada em troca (“Mas fui embora”), deixa escapar o seguinte enunciado: “aqueles então “favelados” estavam tornando-se alunos”. A dicotomia “favelados (antes) – alunos (hoje)” aponta, a meu ver, para um pré-conceito, para uma discriminação (violenta, diga-se de passagem) que escapa pela linguagem sem que o P se dê conta (“favelado não é aluno” ou ainda “favelado não é gente”).

Alinhavos finais

Tudo o que dissemos até aqui significa apenas que, por mais que preparemos nossas aulas (e precisamos fazê-lo, se quisermos ser reconhecidos como bons profissionais), nós, professores, não podemos prever as conseqüências de nossas atitudes, de nosso dizer, de nossas aulas. Por mais que procuremos ser justos em nossa avaliação, não o fazemos segundo critérios pessoais ou do grupo profissional ao qual pertencemos (e que nos imprime uma identidade). Por mais que busquemos compreender o aluno, que tentemos nos colocar no lugar dele, jamais poderemos fazê-lo, jamais poderemos ser o outro. Da mesma forma, o aluno: por mais que acredite ter compreendido o professor, ter apre(e)ndido o que lhe foi ensinado, ter compreendido o texto lido, sua compreensão será necessariamente diferente da de seu colega, necessariamente diferente da de seu professor: a compreensão do outro, do mundo, do texto passa inevitavelmente pela história de vida de cada um nós, por nossas experiências, por nossas frustrações, recalques, enfim, pela singularidade de cada um, que, sem que saibamos por quê nem como, constituem marcas, traços que produzem em nós nossas certas identificações (com traços do outro - objeto ou sujeito) e não outras, limitando a nossa atuação no mundo, o nosso relacionamento, a nossa maneira de ser. E mais do que isso:

Quando o professor fala ao seu auditório, o Outro⁶ está sempre presente para vir *furar* o seu discurso; e esse seu discurso, ainda que amarrado por uma inteligência impecável, armado de “rigor” científico ou de radicalidade política, nem por isso seria menos furado: basta que eu fale, basta que a minha palavra corra, para que ela escoe. (...); para o professor, o auditório estudantil é mesmo assim o Outro exemplar porque parece não falar – e por isso mesmo, do seio da sua opacidade aparente, ele fala ainda mais forte em você: a sua palavra implícita, que é a minha, atinge-me tanto mais quanto o seu discurso não me estorva.

Tal é a cruz de toda fala pública: quer fale o professor, quer o ouvinte reivindique falar, em ambos os casos é ir diretamente para o divã; a relação docente nada mais é do que a transferência que institui; a “ciência”, o “método”, o “saber”, a “idéia” vêm de viés; são dados a mais, são *sobras* (Barthes 1984/2004, p. 290-1).

Gostaria, ainda, de esclarecer que não estamos querendo defender o despreparo do professor nem o desinteresse do aluno pelas aulas, muito pelo contrário. O que queremos é mostrar que não somos os únicos responsáveis pelo que acontece, que a subjetividade do outro não se escancara à nossa frente, nunca é transparente, como a linguagem também não o é. A nossa responsabilidade se limita – e já é muito – a respeitar o outro, o diferente, o estranho, a não rejeitar aquele ou aquilo que nos parece estrangeiro, porque produz em nós um certo mal-estar, porque nos incomoda, porque não pensa como nós. A nossa responsabilidade social e profissional como professores nos leva a rever posições, a ouvir o outro, a deixá-lo nos ensinar – afinal todos nós carregamos experiências diferenciadas... –, a permitir que ele nos envolva: essa é, a meu ver, a única maneira de inserir o outro, de envolvê-lo, de resgatá-lo, envolvendo-o no nosso ser, deixando que ele nos envolva, sendo para ele, não um modelo de perfeição ou de um saber inquestionável, mas de alguém que é humano, demasiadamente humano (Nietzsche, 1878 [1987]), que questiona o que parece natural, problematiza o que parece normal, desconfia do que se apresenta como simples e transparente.

Nesses termos, só é possível falar de “ação entre” sujeitos (inter-ação), entre o sujeito e um texto, entre o sujeito e uma língua ou um saber, se, nessa ação mútua, considerarmos o inesperado, o surpreendente – em si mesmo e no outro –, o equívoco, a contradição, o conflito, a tensão como constitutivos do sujeito e das relações intersubjetivas... contradição, conflito, tensão que não devem e não podem ser apagados, sob pena de apagarmos a subjetividade, a singularidade de cada um..., sempre semelhante ao outro, mas sempre diferente.... sob pena de nos frustrarmos não compreendendo porque é tão difícil ensinar e é tão difícil aprender... Evidentemente, não a contradição, o conflito e a tensão paralisantes, que impediriam uma convivência pacífica e produtiva, mas a con-

tradição, o conflito e a tensão como explicação para a impossibilidade de ser perfeito, de ser melhor do que os outros, de se sentir inflado pelo próprio narcisismo que só pode levar à guerra e à aniquilação do outro.

Acredito, então, que só é possível falar de compreensão de um texto assim como só é possível falar de aprendizagem de uma língua ou de qualquer outro saber, quando esse(s) outro(s) – fragmentos de texto, de sujeito(s), traços do outro, da língua do outro, da cultura do outro – começam a fazer parte do sujeito, passam pelo corpo, atravessam-no, transformando-se e transformando... fazendo-se sangue, carne, corpo... Mas, para isso, é preciso que haja envolvimento do sujeito - aluno e professor -, que haja espaço para que ele se coloque, para que emergam vestígios de sua subjetividade, de seu inconsciente, desse ser que se esconde porque o escondem, que se mostra sem se mostrar ...

Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. 1998. *Palavras incertas – as não coincidências do dizer*. Campinas, Editora da Unicamp.
- BAKHTIN, M.V. 1988. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- BARTHES, R. 1984. *O Rumor da Língua*. São Paulo, Martins Fontes.
- BAUMAN, Z. 1998. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- BAUMAN, Z. 2000. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar.
- CANALE, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: J. RICHARDS e R. SCHMIDT (eds.), *Language and communication*. New York, Longman Group Ltd., p. 2-27.
- CORACINI, M.J. (org.). 1987. *Cadernos PUC-SP, 26 - Ensino Instrumental de Línguas*. São Paulo, EDUC.
- CORACINI, M.J. 2002. Leitura: Decodificação, Processo discursivo? In: M. J. CORACINI (org.), *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas, Pontes Editores, p. 13-20.
- CORACINI, M.J. 2006. *A Celebração do Outro: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilingüismo e tradução*. Campinas, Mercado das Letras, no prelo.
- COSTE, D. 1984. Note sur la notion d'interaction, activité langagière et apprentissage des langues. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 55:118-127.
- ELLSWORTH, E., 2001. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: T. T. Da SILVA, (org.), *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte, Autêntica, p. 7-76.
- FOUCAULT, M. 1975. *Surveiller et Punir*. Paris, Gallimard.
- FRANZONI, P.H., 1992. *Nos bastidores da comunicação autêntica – uma reflexão em Lingüística Aplicada*. Campinas, Editora da Unicamp.
- GOFFMAN, E. 1992. *A representação do eu na vida cotidiana*. 5ª ed., Petrópolis, Vozes.
- GUMPERZ, J. J. 1982. *Discourse Strategies. Studies Interactional Sociolinguistics I*. Cambridge, C.U.P.
- GRICE, P. 1967. Logic and Conversation. In: P. COLE e J. L. MORGAN (eds.), *Syntax and Semantics 3: speech acts*. New

⁶ O Outro grafado com letra maiúscula se refere ao inconsciente, na psicanálise lacaniana.

- York, Academic Press, p. 41-58.
- KATO, M. 1985. *Aprendizagem da Leitura*. São Paulo, Martins Fontes.
- KLEIMAN, A. 1991. Apresentação. E um início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, **18**:05-14.
- MOIRAND, S. 1979. *Situations d'Ecrit*. Paris, Clé International.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1990. *Les Interactions Verbales I*. Paris, Armand Colin Editeur.
- NIETZSCHE, F. 1987. Humano, demasiado humano. In: *Os Pensadores: Nietzsche*. Vol. 1, 4ª ed., São Paulo, Nova Cultural, p. 41-75.
- NIETZSCHE, F.W. 1901. *Vontade de Potência*, Rio de Janeiro, Ediouro, s/d.
- SEARLE, J.R., 1991. What is a Speech Act? In: S. DAVIS (ed.) *Pragmatics: A Reader*. New York, Oxford University Press, p. 254-265.
- SILVA, M.A.C.M. da. 1999. A importância da prosódia na análise da interação. *Intercâmbio*, **VIII**:249-258.
- TRIM, J. L. M., 1984. Towards a more comprehensive framework for the definition of language-learning objectives. In: J. VAN ECK e J.L.M. TRIM (eds.), *Across the Threshold, Readings for the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford, Pergamon Press, Council of Europe, p. 123-128.
- VAN EK, J. 1984. Foreign language needs in schools. In: J. VAN EK e J.L.M. TRIM (eds.), *Across the Threshold, Readings for the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford, Pergamon Press, Council of Europe.

Maria José R. F. Coracini
Unicamp – IEL/DLA