

A ORGANIZAÇÃO DA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA E A COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA

Parmênio Cito*

Resumo: Concordando com Schlatter, Garcez & Scaramucci (2004), onde a aprendizagem se dá na prática social e é instanciada por meio da interação, a organização da fala-em-interação em sala de aula pode ser determinante na formação dos alunos, de acordo com o tipo de interação presente no processo ensino/aprendizagem. Segundo Garcez (2006), a partir da sua estrutura, a organização da fala-em-interação pode ter funções que variam entre o controle social, a reprodução de conhecimento e a construção conjunta de conhecimento. Com base em uma análise exploratória de uma aula de inglês, língua estrangeira, procuramos caracterizar a comunicação pedagógica da professora. A análise da função das estruturas de organização da fala-em-interação da professora, bem como estratégias utilizadas tais como pausas longas e recurso à língua materna dos alunos, mostra uma comunicação pedagógica não centralizadora, onde a professora privilegia a construção conjunta do conhecimento.

Palavras-chave: fala-em-interação; comunicação pedagógica; ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

Abstract: Schlatter, Garcez & Scaramucci (2004) state learning takes place in social practices and is instantiated through interaction. From this perspective, the organization of talk in interaction may be determinant in students' formation according to the type of interaction present in the process of teaching/learning. Garcez (2006), states the organization of a talk in interaction may have functions that vary from social control, knowledge reproduction or knowledge co-construction regarding its structure. Based on an exploratory analysis of a class of English as a foreign language (EFL), we characterize the teacher's pedagogical communication. The analysis of the function of the teacher's talk in interaction organization structures, as well as strategies used such as long pauses and students' first language, shows a non-centralizing pedagogical communication that privileges knowledge co-construction.

Key-words: talk in interaction; pedagogical communication; teaching/learning of foreign language.

Introdução

* Agradeço à Universidade Federal de Roraima – UFRR, instituição na qual sou professor efetivo, pela liberação para estar cursando o Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada – CMLA, na Universidade Estadual do Ceará – UECE. Este trabalho é resultado das atividades da disciplina Sociolingüística do CMLA/UECE.

O ensino de língua estrangeira, no Brasil, tem sido alvo de diversas críticas tanto pela sua ineficiência quanto pela sua inadequação face às necessidades e expectativas dos alunos. Muitas razões têm sido apontadas para essa ineficiência e inadequação, dentre elas, podemos apontar os objetivos de ensino da escola, que não estão em consonância com os objetivos de aprendizagem dos alunos. Como consequência, a escola desenvolve um modelo de ensino que privilegia uma competência lingüística, preocupada com o conhecimento dos aspectos formais da língua, através do domínio do código lingüístico, diferentemente do que esperam os alunos, que entendem a língua estrangeira como instrumento de comunicação, preocupados em desenvolver uma competência comunicativa na língua estrangeira¹.

No entanto, parece-nos que a questão dos objetivos de ensino e aprendizagem deve ser vista a partir da visão de educação, e conseqüentemente de escola, que os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem querem desenvolver. Soares (1986), apresenta um tipo de escola instrumento de transformação, que teria como objetivo, através de suas disciplinas e atividades, “levar o aluno (...) à aquisição do *capital cultural* (isto é, da cultura considerada legítima) a fim de instrumentalizá-lo para uma mais ampla participação política, na luta contra as desigualdades (...)” (Soares, 1986: 76). Segundo a autora, a Sociolingüística tem papel fundamental na sua proposta de uma escola transformadora a partir dos conhecimentos produzidos sobre as relações entre linguagem e classe social*. Numa mesma perspectiva, Schlatter, Garcez & Scaramucci (2004), quando abordam a questão da interação na aquisição e uso de língua estrangeira, entendem que a aprendizagem se dá na prática social. Segundo os autores, embasados na perspectiva Vygotskiana de desenvolvimento da linguagem, “a aprendizagem é coletiva, co-construída pelos participantes [e] instanciada através da interação” (Schlatter et al., 2004: 356). Neste sentido, o tipo de relações entre professor-aluno e aluno-aluno poderia ser determinante no tipo de sujeito que estaria sendo formado, a partir do tipo de interação presente no processo de ensino e aprendizagem.

¹ O conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1966), contrapondo-se ao conceito de competência lingüística (Chomsky), ou melhor, complementando-o, é definindo como “um conhecimento de gramática e uma capacidade abstrata para o uso coerente e apropriado da linguagem em situações de interação” (Almeida Filho, 2005: 81).

* (Cf. princípios da Sociolingüística Educacional In Bortoni-Ricardo, 2005: 130-133)

No que concerne à questão da interação em sala de aula, parece-nos importante destacar, segundo Garcez (2006), que a interação na sala de aula pode ser instrumento de controle social, de reprodução de conhecimento ou de construção conjunta de conhecimento. No primeiro caso, as ações realizadas na interação, basicamente entre professor-aluno, estariam a serviço da disciplina. No segundo caso, elas estariam sendo realizadas, também basicamente entre professor-aluno, com a finalidade de reproduzir um conhecimento acrítico. Por fim, no terceiro caso, elas estariam direcionadas à formação de “cidadãos participantes e críticos” (Garcez, 2006: 68). Neste trabalho, o autor analisa duas estruturas de organização da fala-em-interação de sala de aula: a primeira, denominada estrutura seqüencial padrão, conhecida como Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) (Sinclair & Coulthard (1975), apud Garcez, 2006: 68); a segunda, denominada revozeamento, que caracterizaria-se por um redizer do turno anterior, pelo professor, para reexame pelo seu produtor, o aluno, que recebe crédito pela autoria da articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo (O’Connor & Michaels (1996), apud Garcez, 2006: 72). A partir da análise desses dois tipos de estrutura de organização da fala-em-interação de sala de aula, poderíamos definir qual o papel da comunicação pedagógica do professor de língua inglesa.

Apresentamos, então, as características e algumas funções dos dois tipos de estruturas de organização da fala-em-interação de sala de aula. A estrutura seqüencial IRA, onde I significa iniciação, R, resposta e A, avaliação, caracteriza-se como uma seqüência canônica do discurso de sala de aula convencional, na qual a iniciação (I) é sempre feita pelo professor, que aloca o próximo turno; a resposta (R), dada por um aluno ou mais, de acordo com a determinação do professor; a avaliação (A), também sempre feita pelo professor. Podemos observar o papel central(izador) que o professor tem na interação dentro deste modelo de organização da fala-em-interação de sala de aula, uma vez que ele define a pergunta de iniciação, o(s) falante(s) seguinte(s) na seqüência interacional, através da alocação do turno e, principalmente, avalia a resposta. Segundo Garcez (2006), “esse procedimento, comum na sala de aula e mesmo definidor do fazer da sala de aula convencional, é raro na conversa cotidiana” (ibid, p. 68). Mais adiante falaremos da distinção entre a conversa cotidiana e a conversa institucional.

Em relação às funções da estrutura seqüencial IRA, o autor complementa, afirmando que “a seqüência de ações definidora do fazer da sala de aula convencional é uma seqüência de

avaliação” (ibid, p. 69). Cabe ao professor, nesse tipo convencional de aula, a prerrogativa de avaliar a resposta do aluno, pois ele é o detentor do conhecimento, além de possuir o poder de decisão entre o que pode ser considerado como certo ou errado. Neste sentido, Garcez (2006), ao afirmar que:

A conjuntura propícia à correção da fala do interlocutor engendrada pela seqüência IRA fornece ao participante que atua na capacidade de professor um método muito eficaz, não apenas de apresentar informações e testá-las, mas sobretudo de controle social do aluno, uma vez que a correção, ao estabelecer inter-acionalmente o *status* informacional superior daquele que corrige em relação ao que é corrigido, reforça a hierarquia entre os participantes e apresenta a informação dada como verdade para todos os efeitos práticos, a despeito de sua apreensão cognitiva, intelectual ou política (Garcez, 2006: 69),

mostra, dentre outros, o papel da realização da seqüência IRA no discurso de sala de aula, qual seja, de formação de sujeitos acrílicos, que apenas reproduzem os conhecimentos a eles repassados. A utilização da seqüência IRA, ao contrário, deve ser vista, pelo professor, como instrumento de avaliação da aprendizagem e não apenas como elemento de controle social. Mehan (1985) chama a atenção para duas funções inerentes ao uso desta seqüência, que não estaria sendo usada transgressivamente², as quais seriam uma função de distribuição social do conhecimento entre professores e alunos e uma função de julgamento da qualidade do desempenho dos alunos (apud Garcez, 2006: 72).

A estrutura seqüencial de revozeamento, por sua vez, apresenta características e funções que podem ser definidas, no que concerne às características, como perguntas abertas, proporcionando a reflexão sobre a informação requerida, diferentemente da seqüência IRA, com a utilização de perguntas de informação conhecida. Outra característica importante é a possibilidade de múltiplas vozes na fala-em-interação de sala de aula, o que não se verifica, em geral, na seqüência IRA. A função principal, por sua vez, pode ser caracterizada como a produção conjunta de conhecimento, o que, em geral, não se observa na outra seqüência, onde seu uso pode servir para reprodução de conhecimento e/ou para a promoção de disciplina.

² Para entender o conceito de transgressivo, vide citação: “O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha no seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento do seu dever de impor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos da nossa existência” (Freire, 1997, apud Garcez, 2006: NOTA 12).

Em relação à distinção entre a conversa cotidiana e a conversa institucional, Schegloff (1987) afirma que “Em geral, parece que os outros sistemas de troca de falas, e suas organizações da tomada de turnos, são produtos de transformações ou modificações do sistema da conversa comum, que é a organização primordial da fala-em-interação” (apud Garcez, 2002: 56). Esse entendimento está consoante com alguns autores que denominam a conversa cotidiana como a “pedra sociológica fundamental” (Sacks, Schegloff & Jefferson (1974); Schegloff (1995); apud Garcez, 2002: 56). A conversa cotidiana é, portanto, a matriz interacional, da qual as demais se originam e se diferenciam, constituindo outras formas de conversa.

Garcez (2002), citando Drew & Heritage (1992), afirma que “a fala-em-interação institucional se dá principalmente pelo fato de que a identidade institucional ou profissional dos participantes de alguma forma se faz relevante para as atividades de trabalho nas quais eles estão engajados” (apud Garcez, 2002: 57). Ainda segundo Drew & Heritage (1992), a conversa institucional definiria-se nos seguintes termos:

1. A interação institucional envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou conjunto delas) convencionalmente associada com a instituição em questão. Em suma, a conversa institucional é normalmente informada por *orientações para metas*, de caráter convencional relativamente restrito.
2. A interação institucional pode amiúde envolver *limites especiais e particulares* quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis ao que está sendo tratado na ordem do dia.
3. A interação institucional pode ser associada a arcações inferenciais e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos (apud Garcez, 2002: 57).

Em relação ao objeto de nossa análise, o discurso de sala de aula, observa-se que há uma orientação para metas, dentre elas, na grande maioria, a promoção da disciplina e/ou a reprodução de conhecimento. Na fala-em-interação de sala de aula há a possibilidade de seqüências previsíveis, tais como as perguntas cuja resposta já é conhecida, presentes na seqüência IRA, serem consideradas normais, diferentemente da conversa cotidiana, onde esse tipo de pergunta poderia ser visto como transgressão às regras conversacionais³ ou com uma intenção não

³ Referimo-nos às máximas conversacionais de Grice, estas constituintes do Princípio de Cooperação, que estabelece “que sua contribuição conversacional corresponda ao que lhe é exigido para a meta ou para a direção aceitas da troca falada na qual você está engajado”. As máximas seriam, então: (1) de qualidade; (2) de quantidade; (3) de relação ou

explicitada, o que geraria algum de tipo de protesto por parte de um dos participantes da interação. A ação avaliadora do professor também seria vista como procedimento constitutivo da microecologia da ação social da conversa de sala de aula.

Com base nessa conceituação teórica, pretendemos analisar o tipo e a(s) função(ões) da comunicação pedagógica de uma professora em uma interação de sala de aula de inglês como língua estrangeira (doravante ILE). Comunicação pedagógica é entendida por nós como as comunicações entre professora e aluno(s) que tenham alguma relação com a língua estrangeira, no caso a língua inglesa. Não levaremos em conta outras comunicações, presentes na interação entre professora e aluno(s), que não têm ligação direta com a meta da conversa de sala de aula, isto é, a aprendizagem da língua inglesa.

Características e funções da comunicação pedagógica da professora

Inicialmente, faremos uma descrição das atividades de sala de aula desenvolvidas pela professora, caracterizando o tipo de curso no qual a interação ocorre, o grupo de alunos e, por fim, o tipo de atividade(s), para em seguida analisarmos a comunicação pedagógica da professora. Em relação à comunicação pedagógica, nossa análise será feita com vistas a identificar o tipo de estrutura seqüencial na interação entre professora e aluno(s) e a função dessa comunicação. Estaremos observando, mais especificamente, a presença de seqüência(s) IRA e/ou revozeamento, bem como a função dessa(s) seqüência(s) na interação professora-aluno(s).

O corpus⁴ constitui-se de gravações, em vídeo, de aulas de inglês ministradas pela professora em um curso livre na cidade de Boa Vista, Estado de Roraima. A denominação de curso livre designa cursos de língua estrangeira, geralmente com abordagem didático-metodológica comunicativa*, que pressupõe o desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão orais e escritas, mais conhecidas como *speaking*, *writing*, *listening* e *reading*. Nesta

relevância; (4) de modalidade. (In Charaudeau, Patrick & Maingueneau, Dominique. Dicionário de análise do discurso. Fabiana Komesu (coord. trad.) São Paulo: Contexto, p. 323, 2004.

⁴ O corpus faz parte de uma base de dados de gravações feitas por Maria Lúcia da Silva Brito, aluna do Curso de Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas e Literatura – CEEALL, do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas, da Universidade Federal de Roraima – UFRR, como parte de seu projeto de monografia intitulado: *Professora de Língua Inglesa: crenças versus teoria/prática – um estudo de caso*, sob orientação do Professor Ricardo Vagner Silveira Oliveira.

* (Cf. Almeida Filho, 2005: 79-80).

modalidade de curso, o aluno tem aulas que variam entre 50 e 60 minutos de duração e o conteúdo não tem relação com a formação escolar obrigatória ministrada pelas escolas de ensino básico.

Nossa análise será baseada em uma atividade caracterizada como exercício de formação do grau comparativo de adjetivos, ministrada para um grupo composto de 12 alunos, 04 meninas e 08 meninos, com idades entre 12 e 14 anos, em 2005. A professora, graduada em Letras, habilitação em línguas portuguesa e inglesa e literaturas correspondentes, à época do registro, exercia a profissão de professora de inglês há, no mínimo, quatro anos, lecionando em escola pública de ensino básico e em cursos livres. Nesta mesma época, a professora era aluna do Curso de Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas e Literaturas – CEEALL, do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas, da Universidade Federal de Roraima – UFRR.

Nesta atividade, a professora, além de responder o exercício do livro, faz uma revisão oral do conteúdo gramatical referente ao assunto. A escolha dessa atividade se dá em função de, mesmo tendo como característica principal o foco na gramática, o elemento da oralidade ser definidor da ação principal na interação professora-alunos. Desta forma, cremos poder analisar mais detalhadamente a comunicação pedagógica da professora na interação entre ela e os alunos em uma atividade de revisão de conteúdo gramatical.

A professora constrói sua comunicação pedagógica tentando levar os alunos a, a partir do que já conhecem sobre as regras de formação do comparativo dos adjetivos, elaborarem cada regra conjuntamente. Como exemplo, temos pausas longas nos turnos tanto da professora quanto de alunos (excerto 1), que sinalizam uma valorização da participação deles nessa construção do conhecimento:

- (1)*
- 001 ** - P - ok. (0,7) so you have to form the comparative of (0,5) =
- 002 - P - = number one, (0,5) one syllable adjective, example, =
- 003 - P - = light (0,5) we use, (4,9)
- 004 - As- we use-[

* As convenções de transcrição são as mesmas usadas em Garcez, 2006.

** A numeração refere-se ao número de linhas na transcrição das falas dos participantes na interação desde o início da atividade. A letra A refere-se à(s) fala(s) de aluno(s) e a P, à(s) fala(s) da professora.

- 005 - P - [we use use (0,8)
- 006 - As - we use-
(03 linhas omitidas)
- 010 - P - = what students, do we use, (1,0)
- 011 - Aa - (fala menino)
- 012 - P - ↑better than? (2,0)
- 013 - Ab - adje[ctive.
- 014 - P - [u[hm?
- 015 - Aa - [(more)
- 016 - P - adjective, (0,6)
(03 linhas omitidas)
- 020 - As - 'e[r' ((pronúncia do /ðr/))
- 021 - P - [than (0,7) for example, (0,5) light, (0,6) =
- 022 - P - = using light. (0,9) to make a comparison, (1,4)
- 023 - Aa - ah, per' aí, é::, (1,1)
- 024 - Ab - () (1,5)
- 025 - Aa - (more)? (0,7)
- 026 - P - no.

As pausas nos turnos da professora (003/010/012/016/022), bem como a repetição de parte da sua pergunta (003/005/010) e um recurso de retroalimentação da fala do aluno (014), marcada pela entonação que significa pedido de complementação do raciocínio, sinalizam que ela espera que os alunos complementem o seu raciocínio. Desta forma, ela procura que eles construam o comparativo de adjetivos de uma sílaba. No caso da fala de alunos, observamos também o uso de pausas (023/024) com sinalização de continuação do raciocínio, estas respeitadas pela professora, demonstrando, com isso, a importância de suas contribuições na construção do conhecimento.

No excerto (2), temos exemplos de pausas longas (112/114) na fala de um aluno, mostrando, mais uma vez, a importância que a professora atribui a sua participação:

- (2)
- 110 - P - = example, (0,5) ((entonação para pedir complementação)) spicier =

- 111 - P - = than, (0,9) ((entonação para pedir complementação))
- 112 - Aa - é:: , (2,4)
- 113 - Ab - (xxx[xxxx)
((alunos procuram a resposta no livro))
- 114 - Aa - [é:: , (7,4)
- 115 - Ac - [()
- 116 - P - [for example, soup , (1,0) >ok, understand<, soup?
- 117 - Aa - sopa[. ((pronúncia em português))
- 118 - P - [and *barbecue*, remember barbecue?
- 119 - Ab - churras[co. ((pronúncia em português))
- 120 - P - [yeah. (1,1) make a comparison. (0,9)
- 121 - Aa - é::[,
- 122 - Ab - [() ((risos))
- 123 - Aa - the:: (1,5) the barbecue,[
- 124 - P - [uhm,
- 125 - Ab - (mo[re *spici*[er)
- 126 - Aa - [is- [spicier, (0,7)
- 127 - P - *spicier*, >you don't have to [use< more.
- 128 - Aa - [tha:n (.) soup. ((pronúncia de soap))
- 129 - P - yeah. Understand?

Além das pausas longas na fala dos alunos (112/114), a professora retoma o turno para complementar a fala do aluno com palavras que completariam seu exemplo (116/118), inclusive utilizando uma entonação de pedido de complementação para que ele ou outro aluno possam fazê-lo. A professora utiliza outros recursos, já usados por ela no excerto (1), que funcionam como elementos de valorização da participação do aluno: a retroalimentação da fala do aluno (124) e o revozeamento (127).

Temos, no excerto (3), outro uso da estratégia de revozeamento que sinaliza a valorização da participação do aluno, através da questão da autoria, na construção da regra de formação do comparativo de adjetivos com uma sílaba:

- (3)
 (12 linhas omitidas)
 013 - Aa - adjec[tive].
 014 - P - [u]hm?
 015 - Ab - [(more)
 016 - P - adjective, (0,6)
 017 - Aa - adjec[tive].
 018 - Ab - ['er'] (0,7) ((pronúncia /ðr/))
 019 - P - 'er',
 020 - As - 'e[r'] ((pronúncia do /ðr/))
 021 - P - [than (0,7) for example, (5,0) light, (0,6) =

A repetição das falas dos alunos (016/019), bem como o recurso da retroalimentação da fala do aluno (014), com entonação de pedido de complementação do raciocínio, sinalizam a atribuição de autoria à fala deles, demonstrando sua importância na construção do conhecimento.

O mesmo, podemos observar no excerto (4), que trata da formação do comparativo de adjetivos terminados em 'y':

- (4)
 056 - P - let's see the next (.) number two (.) adjective (0,6) ending (.) =
 057 - P - = in 'y' (1,9) spicy, for exam[ple].
 058 - Aa - [(better and more =
 059 - Aa - = than)? (0,9)
 060 - P - uhm? (0,5) ((dirige-se a Aa))
 061 - Aa - (better and more than)?
 062 - P - better? (3,4) ((dirige-se a todos))
 063 - Ab - spicy?
 064 - P - yeah. (0,5)

Além da questão da autoria da fala, ressaltada pela repetição da fala do aluno (062), a professora finge não entender a contribuição incorreta de um aluno (058-059) ao responder sua solicitação de exemplificação (056-057), utilizando um recurso entonacional de pedido de repetição dirigido a este aluno (060), no que o aluno usa a mesma forma incorreta (061). Neste exemplo, o posicionamento da professora, ao dirigir-se ao aluno que fez a contribuição (060), é também sinal de atribuição de autoria, além da repetição de sua fala (062), ou seja, o revozeamento. Um outro aspecto que podemos ressaltar neste exemplo é a possibilidade de múltiplas vozes, quando a professora dirige-se aos outros alunos, utilizando a estratégia de revozeamento (062), juntamente com a entonação que significa um pedido de confirmação, para que eles possam responder à pergunta feita antes ao outro aluno, inclusive com uma pausa longa.

Outra característica da comunicação pedagógica da professora é o foco na forma, excertos (5) e (6), reforçado na sua prática interativa. Estes dois exemplos fazem parte da interação entre professora e alunos para construção da regra do comparativo de adjetivo com mais de duas sílabas, quando ela pede que eles dêem exemplos:

- (5)
 (07 linhas omitidas)
 164- Aa - é:: , (1,0) (the xxx[xx is more] ((risos))
 165 - Ab - [the (xxxxx) is more expensive, than, (0,6) =
 166 - Ab - = (people)
 167 - P - yeah? [really?
 168 - As - [(xx[xxx) ((risos))
 169 - Aa - [↑ tá doido é? ((risos)) =
 170 - Aa - = (xxx[xxxx)
 171 - P - [ok. but it's an example. that's correct (.) ↑another, =

No excerto (5), um aluno apresenta um exemplo de comparativo que parece ser estranho do ponto de vista do significado (165-166), no que os outros alunos riem e a professora, diante da estranheza do exemplo, faz duas pergunta com um tom de surpresa (167), com uma entonação que representa um pedido de confirmação. Neste turno, a professora parece está dando importância ao significado advindo da fala do aluno, e não à forma, porém, em um turno mais adiante (171), ela reconhece a correção da forma e aceita como correta a

contribuição. Por parte dos alunos, observa-se a não aceitação do exemplo, o que ressalta que da parte deles o foco está no plano da significação e não no plano da forma, reforçado pelo comentário de outro aluno (169). No entanto, a professora valida o exemplo, pois estaria correto do ponto de vista da forma.

A abordagem com foco na forma e não no significado pode ser observada, também, no excerto (6), onde novamente a professora aceita um exemplo que do ponto de vista da significação não estaria correto, mas da forma, sim.

- (6)
- 170 - Aa - = (xxx[xxxx]
- 171 - P - [ok. but it's an example. that's correct. (.) ↑another, =
- 172 -I P - = *another example, for example*, (0,6) =
- 173 -I P - = *bike and car*, (0,7)
- 174 - Aa - (xxxxx[xxxxxx]
- 175 -R As - [*bike is more expensive than car*]>.
- 176 -A/I P - [sure? (0,8)
- 177 -R As - *sure*].
- 178 -A P - [*that's it*].

No exemplo acima (excerto 6), diferentemente do anterior onde os alunos demonstraram a estranheza através de risos e comentários (169), apenas a professora demonstra estranheza na comparação feita entre os elementos com uma pergunta de ratificação (176). A reação dos alunos, ratificando o exemplo mesmo não sendo correto do ponto de vista da significação, deve-se em função da professora ter ressaltado anteriormente (excerto 5) que o que importava na exemplificação seria a forma e que desse ponto de vista a frase estaria correta. A partir desses exemplos, podemos verificar que uma das funções da comunicação pedagógica da professora seria a reprodução do conhecimento com foco na forma e não no significado. Essa posição parece reforçar nossa argumentação, mais geral, em relação à dissonância entre os objetivos da escola e os alunos.

Ainda, no último exemplo (excerto 6), observamos na organização sequencial da interação entre a professora e os alunos a estrutura IRA, não na forma canônica, na qual em

apenas três turnos teríamos a resposta correta. O que observamos é uma estrutura IRA estendida*, onde a iniciação (I) se faz com o pedido da professora para que os alunos formem um exemplo de comparativo (172-173), a resposta (R) com o exemplo dos alunos (175). Neste instante, a professora emprega a estratégia de confirmação da resposta, através da entonação, como uma avaliação (A) e uma reiniciação (rI) (176), uma vez que o exemplo não estava correto do ponto de vista da significação, no que os alunos confirmam (177) e ela, então, aceita (178) e avalia (A) como correto, do ponto de vista da forma. Neste exemplo, o turno de pedido de confirmação funciona tanto como avaliação quanto como (re)iniciação, sendo a avaliação final feita no último turno, com a aceitação da professora. Nos dois exemplos, temos a professora como a pessoa que valida o que deve ser visto como certo, em função da sua posição de detentora do conhecimento e, principalmente, de autoridade, reforçando, mesmo que não explicitamente, o papel inferior do aluno, que o percebe e adequa-se ao que deve ser considerado correto e esperado.

Podemos observar outros exemplos de seqüência IRA na comunicação pedagógica da professora, excertos (7) e (8), que funcionam como checagem de aprendizagem. Essa característica de checagem de aprendizagem pode ser explicada em face da natureza de revisão do exercício. Verificamos esta função da estrutura IRA, no primeiro exemplo, excerto (7), onde a professora utiliza a estrutura IRA ao final de uma seqüência de turnos quando ela desenvolve juntamente com os alunos a regra para a formação do comparativo de adjetivos terminados em “y”, no caso, *spicy*:

- (7)
(43 linhas omitidas)
- 099 - I P - = *so, students, (0,5) when you, (0,8) the:, (0,7) the (0,5) word* =
- 100 - I P - = *the adjective <is ending in 'y'>, (0,6) ok?* =
- 101 - I P - = *you're not going to use 'y' anymore. (0,5) ok?* =
- 102 - I P - = *when you (use comparisons (.)) what would you say), (0,6)*
- 103 - R Aa - *spicier.*
- 104 - A P - [*that's it. (0,8) spicier, (1,0)*]

* (Cf. Mehan, apud Garcez, 2006-NOTA 8)

Ao final deste intervalo, observamos a estrutura IRA (102-104) na forma canônica, usada como checagem de aprendizagem, começando com a pergunta (99-102) da professora, iniciação (I), seguida da resposta (R) de um aluno (103), e, esta, seguida da avaliação (A) da professora (104). Esta estratégia nos parece aceitável a partir do entendimento de Mehan (1985) de que uma das funções do uso desta estrutura de perguntas de informação conhecida pelo professor é julgar a qualidade da aprendizagem dos estudantes.

No excerto (8), observamos dois momentos de utilização da seqüência IRA com a função de checagem da aprendizagem, embora com intercalações de outros turnos entre a pergunta de sondagem (I), a resposta (R) e a avaliação (A). Nestes exemplos, a professora está construindo com os alunos exemplos de comparativo de adjetivos terminados em ‘y’ e de uma sílaba, respectivamente:

- (8)
- 110 -I P - = *example*, (0,5) ((entonação para pedir complementação)) *spicier* =
- 111 -I P - = *than*, (0,9) ((entonação para pedir complementação))
- 112 -R Aa - *é::*, (2,4)
- 113 - Ab - (xxx[xxxx]
((alunos procuram a resposta no livro))
- 114 -R Aa - [*é::*, (7,4)
- 115 - Ac - [()
- 116 -R P - [for example, soup . (1,0) >ok, understand<, *soup*?
- 117 - Aa - *sopa*.[((pronúncia em português))
- 118 -R P - [*and barbecue*, remember *barbecue*?
- 119 - Ab - *churras*[co. ((pronúncia em português))
- 120 -rI P - [yeah. (1,1) *make a comparison*. (0,9)
- 121 -R Aa - *é::*[,
- 122 - Ab - [() ((risos))
- 123 -R Aa - *the::* (1,5) *the barbecue*.[,
- 124 - P - [*uhm*,((entonação = pedir complementação))
- 125 -R Ab - (*mo*[*re spici*][*er*)
- 126 -R Aa - [*is-* [*spicier*, (0,7)

- 127 - P - *spicier*, >you don't have to [use< more.
- 128 -R Aa - [tha:n (.) *soup*. ((pronúncia de soap))
- 129 -A P - *yeah*. Understand? (0,7) ((entonação para pedir confirmação)) =
- 130 -I P - = ok? (.) ((entonação para pedir confirmação)) and *lighter*, =
- 131 -I P - = *lighter than*, (1,5)
- 132 - Aa - u::hm ,
- 133 -R Ab - (*sala[da]*)
- 134 - Ac - [(xxxx[xx) ((risos))
- 135 -R Ad - [*salad, is*, (0,6)
- 136 - P - *uhm*, ((entonação para pedir complementação)) *salad?* (1,0)
- 137 -R Aa - *salad*,[
- 138 - P - [*uhm*,[
- 139 -R Ab - [*is ligh[ter*,
- 140 -R As - [↑*is lighter than*[()
- 141 -R Ac - [(*sandw[ich*)
- 142 -R Ad - [*barbecue?*
- 143 -A P - ↑ *barbecue, sandwich*, ↓ *yeah*. Feijoada, ((risos)) =

No primeiro exemplo, que trata do comparativo de adjetivos terminados em 'y', a estrutura da seqüência IRA é formada com intercalações de turnos entre a pergunta de sondagem (I) (110-111/120), a resposta (R), construída pela professora (116/118) e por diversos alunos (112/114/121/123/125-126/128), e a avaliação da professora (A) (129). No segundo exemplo, após a pergunta de sondagem da professora (I) (130-131), os alunos constroem um exemplo do comparativo de adjetivos com uma sílaba (R), de forma conjunta (133/135/137/139-142), que é avaliado pela professora (A) (143). Verificamos nos dois exemplos a construção do conhecimento, inclusive com momentos de participação de todo o grupo (116/118/140). É importante ressaltar que mesmo sendo uma estrutura seqüencial IRA com a função de checagem da aprendizagem, a comunicação pedagógica da professora tem momentos de valorização da

participação dos alunos na construção dos exemplos, quando ela usa estratégias de retroalimentação da fala dos alunos (124/136/138), com entonação que significa pedido de complementação, e revozeamento da fala dos alunos (127/143).

No excerto (9), temos novamente a professora participando da construção do conhecimento, contribuindo para a elaboração do exemplo com respostas à pergunta de sondagem (I). Neste exemplo, a professora e os alunos estão elaborando um exemplo do comparativo do adjetivo *good*:

- (9)
 (10 linhas omitidas)
 190 -I P - = English, you say, better, ok? <better>, =
 191 -I P - = than, (.) example, (2,2)
 192 -R Aa - é::, deix'ô ver aqui: ((pronúncia em português))
 (04 linhas omitidas)
 196 -R P - ↑pizza, a::nd,[
 197 -R Ab - [↑pizza () hum.
 198 -R Ac - é::,[
 199 -R Ad - [brócolis[((pronúncia em português))
 200 -R P - [brócolis[((pronúncia em português))
 201 - As - [(xxxx[xxxxx)
 202 -R Aa - [é::,[
 203 -R Ab - [the pizza[is, (.)
 204 -R As - [the pizza is, better[
 205 -R Aa - [is =
 206 -R Aa - = better than ↓brócolis.[((pronúncia em português))
 207 -A P - [that's it. (0,7) do you ↑agree? (.) =

Aqui, a professora inicia a seqüência IRA com a solicitação de um exemplo com *better than* (I) (190-191), em seguida, ela e os alunos constroem conjuntamente a resposta (R) (192/196-200/202-206), que é avaliada (A) por ela (207). Mais uma vez, observamos a professora participando da construção do exemplo, contribuindo com a resposta.

Para concluir a apresentação da organização da fala-em-interação, observamos a presença da comunicação pedagógica da professora funcionando como elemento de disciplina (excerto 10), no início da aula, onde ela chama à atenção um aluno que estaria conversando e não participando da atividade proposta, ou seja, a construção de exemplo do comparativo de adjetivos com uma sílaba:

- (10)
- 001 - P - ok. (0,7) *so you have to form the comparative of* (0,5) =
- 002 - P - = *number one*, (0,5) *one syllable adjective, example*, =
- 003 - P - = *light* (0,5) *we use*, (4,9)
- 004 - As- we use-[
- 005 - P - [we use use (0,8)
- 006 - As - we use-[
- 007 - P - [Yuri (1,3) ((ênfase para chamar a atenção))
- 008 - Y - *uhm.*[((exclamação de surpresa))
- 009 - P - [Yuri (2,4) ((aceno de cabeça confirmando a escolha)) =
- 010 - P - = *what students, do we use*, (1,0)

No início da atividade, a professora utiliza uma pergunta de checagem de aprendizagem (001-003/005), inicialmente feita a todos os alunos, que no decorrer da atividade vemos que se trata de uma estrutura IRA, como instrumento de disciplina para chamar a atenção de um aluno (007). A professora ratifica sua escolha (009), após a manifestação de surpresa do aluno (008), falando, novamente, o nome do aluno e acenando afirmativamente com a cabeça. A função da estrutura IRA como instrumento de disciplina é reforçada pela continuação do turno da professora (110), após uma pausa longa, dirigindo a pergunta a todos os alunos, uma vez que o aluno repreendido voltou sua atenção para a atividade, embora não tenha respondido a pergunta da professora. Após a apresentação da organização da fala-em-interação na sala de aula de língua inglesa, passaremos à discussão sobre a função e as possíveis implicações no processo de ensino e aprendizagem.

Discussão

A organização da fala-em-interação na sala de aula da professora e sua comunicação pedagógica apresentam características, mais gerais, que podemos classificar como uma comunicação pedagógica que privilegia a reprodução do conhecimento e, conseqüentemente, a formação de sujeitos acríticos, a partir da constatação da presença da seqüência IRA. Isto se daria em função da professora ter a prerrogativa de julgamento do que é certo e errado. Observamos, nos excertos (5) e (6), que a professora privilegia, na sua avaliação, a questão da forma em detrimento do significado. Além dessa função, observamos no excerto (10) a função disciplinadora da seqüência IRA, quando a professora chama à atenção um aluno que não participa da atividade, dirigindo-lhe uma pergunta de sondagem de conhecimento, anteriormente dirigida ao grupo.

No entanto, a presença de seqüências IRA estendidas, excertos (6), (8) e (9), configura uma comunicação pedagógica que privilegia a construção conjunta do conhecimento. Aliado a isso, nos dois últimos exemplos (excerto 8 e 9), temos a participação da professora na construção conjunta da resposta, reforçando uma comunicação pedagógica não centralizadora. Ainda, a presença da estratégia de revozeamento em vários momentos da interação entre a professora e os alunos, excertos (2), (3), (4) e (8), até mesmo dentro da estrutura IRA, aliada à estratégia de retroalimentação da fala dos alunos, com entoação de pedido de complementação, excertos (1), (2), (3) e (8), são exemplos de uma comunicação pedagógica atenta à questão da autoria do discurso, elemento que poderia ser determinante na caracterização da construção conjunta do conhecimento.

Além desses elementos característicos da comunicação pedagógica da professora, um outro procedimento interacional que reforça a questão da importância que ela atribui à participação dos alunos na construção do conhecimento, respeitando a autoria das falas, é observado na presença de pausas longas tanto na sua quanto na fala deles, como observamos nos excertos (1), (2) e (8). Além da presença de pausa longas, a professora também utiliza recursos não-verbais para reforçar a autoria das contribuições dos alunos na construção conjunta do conhecimento, tais como, seu posicionamento em relação à pessoa que está com o turno, observado no excerto (4) e em outras partes da interação registradas na gravação.

Por fim, a professora aceita a estratégia de recurso à língua materna dos alunos, chegando mesmo a utilizar este recurso iniciado por eles, excertos (8), (9) e na continuação da interação

apresentada no excerto (3), como elemento de construção do conhecimento a partir do estágio de desenvolvimento deles na língua estrangeira, estratégia esta que poderíamos classificar como andaimento. Um outro exemplo da estratégia de andaimento pode ser observado entre os próprios alunos, quando eles analisam a qualidade do conhecimento uns dos outros, na continuação da interação apresentada no excerto (1), procedimento este respeitado pela professora, demonstrando sua preocupação com o desenvolvimento individual e social da linguagem entre os alunos.

Concluimos que a comunicação pedagógica da professora e a organização da fala-em-interação em sua sala de aula contribuem para uma construção conjunta do conhecimento, inclusive com a participação da professora. Essa conclusão tem como base a utilização de estratégias de revozeamento e andaimento, dentre outros recursos, que mostram uma valorização da participação dos alunos nesta construção, pela professora. Embora, possamos identificar, mesmo que em apenas um momento na atividade analisada, o uso da seqüência IRA com a função de promover a disciplina, na organização da fala-em-interação na sala de aula desta professora.

O foco na forma é um elemento muito presente na interação entre a professora e os alunos. Entendemos, porém, que isto se deva ao tipo de atividade escolhida para a análise, ou seja, uma revisão de regra gramatical, no caso a formação do grau comparativo de adjetivos. Para uma conclusão mais completa da comunicação pedagógica da professora é necessária uma análise de outros momentos da interação em sua sala de aula. Pudemos observar, entretanto, que mesmo em uma atividade com um foco tão direcionado para uma questão gramatical a professora desenvolveu estratégias que privilegiam a construção conjunta do conhecimento.

Um outro tipo de análise, com outros elementos além destes aqui considerados, seria oportuno no sentido de observar a opinião dos alunos e da própria professora em relação à organização da fala-em-interação, à comunicação pedagógica e a aprendizagem da língua estrangeira. Cabe ressaltar que aspectos importantes observados na interação professora-alunos, como, por exemplo, os conflitos entre as visões de aprendizagem, vistos nos excertos (5) e (6), que corroborariam a opinião geralmente difundida de uma dissonância entre estas visões, podem ser determinantes numa perspectiva de aprendizagem de língua que privilegiasse a questão da interatividade no processo de ensino/aprendizagem.

Bibliografia

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Linguística Aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores/Artelíngua, p. 77-101, 2005.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemu na escola, e agora?: sociolinguística & educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- DREW, P. & HERRITAGE, J. (Orgs.) *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópico*, vol. 4, nº 1, p. 66-80, 2006.
- GARCEZ, Pedro M. Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. *Palavra*, 8, p. 54-73, 2002.
- MEHAN, H. The structure of classroom discourse. In T. v. Dijk (Org.) *Handbook of discourse analysis*. Vol. 3, p. 119-131, Londres: Academic Press, 1985.
- O'CONNOR, M. & MICHAELS, S. Shifting participants framework: orchestrating thinking practices in group discussion. In D. Hicks (Org.) *Discourse, learning and schooling*, p. 63-103, Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. & JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735, 1974.
- SCHEGLOFF, E. A. Discourse as an international achievement III: the omnirelevance of action. *Research on Language and Social Interaction*, 28(3), 185-211, 1995.
- SCHEGLOFF, E. A. Between micro and macro: contexts and other connections. In J. K. C. Alexander, B. Giesen, R. Munch, & N. J. Smelser (Orgs.), *The micro-macro link*. Berkeley, EUA: University of California Press, p. 207-234, 1987.
- SCHLATTER, Margarete, GARCEZ, Pedro M. & SCARAMUCCI, Matilde V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, v. 39, nº 3, p. 345-378, set. 2004.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ed. Ática, 1986.