

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TATIANA DO NASCIMENTO CAVALCANTE

**AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NA INTERAÇÃO
ENTRE PROFESSOR E ALUNO:
SUPORTE MEDIADO E COMUNICAÇÃO**

Goiânia
2007

TATIANA DO NASCIMENTO CAVALCANTE

**AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NA INTERAÇÃO
ENTRE PROFESSOR E ALUNO:
SUPORTE MEDIADO E COMUNICAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras e Lingüística.

Área de concentração: Estudos Lingüísticos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Heloísa Augusta Brito de Mello

Goiânia

2007

TATIANA DO NASCIMENTO CAVALCANTE

**AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS NA INTERAÇÃO
ENTRE PROFESSOR E ALUNO:
SUPORTE MEDIADO E COMUNICAÇÃO**

Dissertação defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do grau de Mestre, aprovada em 21 de setembro de 2007, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dr.^a Heloísa Augusta Brito de Mello – UFG
Presidente da Banca e Orientadora

Prof.^a Dr.^a Cynthia Ann Bell dos Santos – UNB

Prof.^a Dr.^a Dilys Karen Rees – UFG

Porque dele, e por meio dele, e para ele são todas as coisas. A ele, pois, a glória eternamente. Amém!

(Romanos, capítulo 11, versículo 36)

AGRADECIMENTOS

A Deus, de onde emana toda a vida e toda a graça, a quem eu rendo louvores.

À minha muito querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Heloísa Augusta Brito de Mello, por ter confiado em meu potencial acadêmico, pela competente orientação, pela inigualável ternura e valioso suporte nos momentos mais difíceis.

À Coordenadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFG no período de 2004 a 2006, Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Faria Dalacorte, e aos seus secretários, Consuelo e Bruno, pela atenção e paciência com que sempre me receberam.

À Coordenação do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás - UFG (gestão 2005), por ter permitido a realização desta pesquisa em uma de suas salas de aula.

À CAPES, pela bolsa de estudo que possibilitou a aquisição de todo o referencial teórico que utilizei no curso de Mestrado e de todos os materiais utilizados durante a investigação, tais como os gravadores, o microfone e as fitas, entre outros.

Àqueles que foram meus professores no curso de Mestrado, Prof.^a Dr.^a Dilys Karen Rees, Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Faria Dalacorte e também minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Heloísa Augusta Brito de Mello, por terem conduzido um importante momento de minha vida acadêmica.

Ao professor Carlos Eduardo, pela boa vontade com que me recebeu em sua sala de aula, pelo cuidado com que me apresentou aos seus alunos, pela confiança em falar de seus questionamentos profissionais e, de modo especial, pela gentileza com que sempre me auxiliou nas várias fases de desenvolvimento deste estudo.

Aos alunos Ester, Pedro, João Silva, Dani, Tarsila, Lis, Gil, Islinha, Wesley, Cris, Vitor, Rafael, Nilza e Milton, que sem reservas aceitaram participar desta pesquisa.

À minha mãe, Neuza, por ter dividido comigo as muitas angústias que experimentei para conseguir chegar até aqui, a quem amo e com quem compartilho esta conquista.

Ao meu pai-herói, Luiz Carlos, a quem eu muito admiro e respeito por tudo quanto me possibilitou fazer, pelo que me ensinou e ensina.

Ao meu querido irmão, Luiz Cláudio, de quem tenho muito orgulho, por ter sabido compreender a minha necessária dedicação a este trabalho.

Aos queridos amigos e irmãos em Cristo, pelas orações e pelo amor com que me estimularam sempre.

À minha amiga Eliza, pelo auxílio valioso e pelo incentivo.

À minha amiga Alessandra, pelo apoio e pelo cuidado.

A todos, enfim, que de algum modo contribuíram para a realização deste estudo.

RESUMO

Este estudo focaliza as estratégias discursivas usadas por um professor de inglês com o intuito de proporcionar suporte lingüístico e paralingüístico na interação professor-alunos durante o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Também procura identificar os tipos de recursos que o professor usa para fomentar a participação dos alunos na construção do discurso da sala de aula bem como as implicações de uma abordagem dialógica no desenvolvimento da comunicação no contexto de aprendizagem.

Baseado em uma abordagem qualitativa-etnográfica, o estudo descreve e interpreta o fenômeno comunicativo-interacional observado no contexto de pesquisa. Além do professor, doze participantes de nível pré-intermediário do Centro de Línguas da Faculdade de Letras participaram deste estudo durante um semestre letivo.

Neste estudo, recorro à teoria sociocultural como principal fonte de referência, em particular às noções vygotskianas de suporte mediado e zona de desenvolvimento proximal. Também faço uso dos estudos de Wood et al (1976) para identificar funções de suporte mediado específicas na interação professor-alunos. Dos estudos de Gumperz ([1982] 1994, 1986, 1992), tomo a noção de pistas de contextualização para analisar a interação na sala de aula.

Os resultados mostram que o professor usa uma quantia variada de estratégias discursivas com o objetivo de promover a participação discursiva entre os alunos. Em outras palavras, o professor adota uma abordagem dialógica para encorajar os alunos a se engajarem nas atividades de sala e deste modo desenvolverem sua competência comunicativa no inglês.

Palavras-chave: Interação, estratégias discursivas, suporte mediado, ensino dialógico.

ABSTRACT

This study focus on the discourse strategies used by an English teacher as a way of providing linguistic and paralinguistic support in teacher-students interaction during the process of teaching-learning a foreign language. It also seeks to identify the types of resources the teacher uses to improve students' participation in the classroom discourse construction as well as the implications of a dialogic approach to the enhancement of communication in the learning context.

Based on a qualitative-ethnographic approach, the study describes and interprets the communicative-interactional phenomenon observed in the research context. Besides the teacher, twelve pre-intermediate students from Centro de Línguas of Faculdade de Letras participated in this study during a regular school term.

In this study I take the sociocultural theory as its main reference in particular the vygotskyan notions of scaffolding and zone of proximal development. I also use the studies of Wood et al (1976) to identify some specific scaffolding functions in teacher-students interaction. From Gumperz's studies ([1982] 1994, 1986, 1992) I use the notion of contextual clues to analyze classroom interaction.

Results show that the teacher uses a varied amount of discourse strategies with the aim of promoting discourse participation among students. In other words, teacher adopts a dialogic approach to encourage students to engage in classroom activities and in this way develop their communicative competence in English.

Key words: Classroom interaction, discourse strategies, scaffolding, dialogic teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: REVISÃO TEÓRICA	19
1.1 O papel da comunicação no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira	19
1.1.1 <i>A comunicação na sala de aula de LE</i>	20
1.1.2 <i>A importância da interação na sala de aula de LE</i>	20
1.2 O conceito de competência comunicativa	21
1.3 A interação	24
1.3.1 <i>O ensino e a aprendizagem: um processo interativo</i>	27
1.3.2 <i>O princípio da assistência lingüística</i>	30
1.3.3 <i>A estrutura de participação discursiva na sala de aula de LE</i>	33
1.3.4 <i>A fala do professor</i>	37
1.3.5 <i>A fala do aluno e a competência comunicativa de sala de aula</i>	39
1.4 A competência interpretativa	39
1.5 Estratégias discursivas	41
1.5.1 <i>As pistas de contextualização</i>	41
1.5.2 <i>Os marcadores discursivos</i>	44
1.5.3 <i>As estratégias de comunicação</i>	47
1.5.3.1 <i>Inventário e classificação das estratégias de comunicação</i>	49
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA	52
2.1 Princípios metodológicos	52
2.2 O contexto de pesquisa	55
2.2.1 <i>O local e a duração da pesquisa</i>	55
2.2.2 <i>A sala de aula e os participantes</i>	57
2.2.3 <i>O currículo e a abordagem de ensino</i>	58
2.2.4 <i>O papel da pesquisadora</i>	59
2.3 A preparação dos registros para a análise	59
2.3.1 <i>As fontes de pesquisa</i>	60
2.3.2 <i>As observações</i>	60

2.3.3	<i>As gravações</i>	61
2.3.4	<i>As entrevistas e os questionários</i>	62
2.4	O processo de análise	63
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS		66
3.1	Estratégias discursivas de suporte utilizadas pelo professor	66
3.1.1	<i>Função de recrutamento</i>	66
3.1.1.1	<i>Pedido de atenção</i>	67
3.1.1.2	<i>Verificação da compreensão</i>	67
3.1.1.3	<i>Direcionamento de turno</i>	68
3.1.2	<i>Função de redução do nível de liberdade</i>	69
3.1.2.1	<i>Reestruturação</i>	69
3.1.2.2	<i>Sinalização da mudança de enquadramento</i>	71
3.1.3	<i>Função de manutenção do direcionamento</i>	72
3.1.3.1	<i>Pedido direto de solução</i>	73
3.1.3.2	<i>Pedido indireto de solução</i>	74
3.1.4	<i>Função de marcação de características críticas</i>	75
3.1.4.1	<i>Reparo da fala do aluno</i>	75
3.1.4.2	<i>Expressão de não-entendimento</i>	77
3.1.4.3	<i>Reposta-reparo</i>	78
3.1.5	<i>Função de controle da frustração</i>	79
3.1.5.1	<i>Paráfrase da mensagem produzida pelo aluno</i>	79
3.1.5.2	<i>Encorajamento do aluno</i>	81
3.1.6	<i>Função de demonstração</i>	82
3.1.6.1	<i>Mímica</i>	83
3.1.6.1	<i>Exemplificação</i>	83
3.1.7	<i>Função de estímulo à participação discursiva</i>	85
3.1.7.1	<i>Negociação de significado</i>	85
3.1.7.2	<i>Humor nas trocas verbais</i>	87
3.1.7.3	<i>Prontidão em auxiliar nas dificuldades com o léxico</i>	89
3.1.7.4	<i>Uso de marcadores discursivos com a função de assentimento</i>	91
3.1.7.5	<i>Avaliação positiva</i>	92
3.2	A construção do discurso nas interações	93
3.2.1	<i>O princípio pedagógico</i>	93
3.2.2	<i>A estrutura de participação discursiva</i>	96
3.2.3	<i>O gerenciamento da aula</i>	101
3.3	A comunicação na sala de aula	103
3.3.1	<i>A função comunicativa da linguagem</i>	103
3.3.2	<i>O ensino dialógico e a transferência de responsabilidade pela aprendizagem ...</i>	107

CAPÍTULO 4: CONCLUSÃO	112
4.1 Respondendo as perguntas de pesquisa	112
4.1.1 <i>Quais são as estratégias discursivas de suporte ao desenvolvimento sócio-lingüístico dos alunos na língua-alvo que o professor utiliza na interação em sala de aula?</i>	112
4.1.2 <i>Como o discurso é construído em sala de aula?</i>	115
4.1.3 <i>Como se caracteriza a comunicação na sala de aula?</i>	117
4.2 Implicações para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras ..	118
4.3 Limitações desta pesquisa	119
4.4 Sugestões para futuras pesquisas	120
4.5 Considerações finais	121
 REFERÊNCIAS	 122
 ANEXOS	 123
ANEXO A Inventário das estratégias de comunicação	130
ANEXO B Taxonomias das estratégias de comunicação	132
ANEXO C Questionário respondido pelos alunos	134
ANEXO D <i>Folder</i> do Centro de Línguas da UFG	138
ANEXO E Termo de consentimento livre e esclarecido	140
ANEXO F Entrevista com o professor	142

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	As funções de suporte mediado	32
QUADRO 2:	Tipos de pistas de contextualização	42
QUADRO 3:	Etapas da pesquisa qualitativa	54
QUADRO 4:	Estratégias discursivas de suporte mais representativas na sala de aula investigada	64
QUADRO 5:	Atividades desenvolvidas pelo professor em única aula	94
QUADRO 6:	Inventário das estratégias de comunicação com descrições ou definições baseadas em Dörnyei e Scott (1995a, 1995b)	130
QUADRO 7:	Taxonomias de estratégias de comunicação que serviram de pesquisa para o inventário de Dörnyei e Scott (1997)	132

CONVENÇÕES

Ocorrências	Sinais	Exemplificação
Incompreensão de palavras ou segmentos.	()	do nível de renda () nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu.	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e / ou timbre) ou interrupção brusca pelo parceiro.	/	A: e comé/ e reinicia/ B: tudo de novo
Entonação enfática, proeminente.	MAIÚSCULA	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante.	: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem... éh:: # dinheiro
Silabação.	-	por motivo de tran-as-ção
Interrogação.	?	e o Banco # Central # certo?
Comentários descritivos do transcritor.	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático.	-- --	...a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes.	[Ligando as [linhas	A: Na [casa da sua irmã? B: [sexta-feira? A: Fizeram [LÁ... B: [cozinham lá?
Superposição localizada de vozes.	[Um colchete abrindo e outro fechando]	A: é o segui [nte] # eu queria era:: B: [im]
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.	“ “	Pedro Lima # ah:: escreve na ocasião # “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós” #
Pausas pequenas e silêncios entre palavras ou frases do enunciado – um sinal para cada 0.5 segundo.	#	Eu posso lhe fazer # uma ## pergunta?
Pausas longas e silêncios superiores a 1.5 segundo, cronometrados, devem ser indicados entre parênteses.	((1.8 seg.))	A: ... por exemplo # a gente tava falando em desajuste # EU particularmente acho tudo na vida relativo ((1.8)) TUDO TUDO TUDO
Enunciado incompleto ou interrompido	...	Ele veio falar que... Deixa pra lá, depois ele mesmo lhe conta.
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto da transcrição. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem perigos aqui
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.	eh, ah, oh, ih, mhm, ahã e outros	A: eh:: dizer que ficou pronta a cópia
Fala de um aluno não identificado	A:	A: Teacher!
Fala de todos os alunos juntos	AA:	P: Would you like a break? T: YES!

(Fonte: MARCUSCHI, 1986, p. 9-13 e PRETI, 2003, p. 15 – Adaptado.)

INTRODUÇÃO

Não há docência sem discência, as duas se explicam (...).

Paulo Freire (1996, p. 25)

Quando tomo em minhas mãos a obra de Paulo Freire intitulada *Pedagogia da Autonomia* (1996), reconheço nela um minucioso tratado do ofício de ensinar. Nessa obra, com simplicidade e sem grandes pretensões, o educador define o que acredita ser a natureza da prática docente e o objetivo de sua atuação – a autonomia do aluno.

Logo no início de suas considerações sobre o assunto, no primeiro capítulo, Paulo Freire afirma que “ensinar não é transferir conhecimentos” (1996, p. 25) e nessa fala talvez esteja resumida toda a sua argumentação. Vejo nas palavras de Paulo Freire outra maneira de dizer que já não há lugar, em nossas salas de aula, para um aluno passivo, cliente de um ensino “bancário”. De fato, isso é o que o educador diz.

O que é dito de uma forma tão leve por Paulo Freire não é, de modo algum, diferente do que tem sido afirmado por estudiosos do processo de comunicação entre professor e alunos há pelo menos quarenta anos. Muitas pesquisas têm reconhecido a relação existente entre o modo como a comunicação é estabelecida em sala de aula e o sucesso da aprendizagem dos alunos (ELLIS, 1985), o que tem justificado o interesse por abordagens pedagógicas mais favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem como um todo.

Nesse contexto, a interação passa a ser percebida como a condição sem a qual a pedagogia de sala de aula não se concretiza (ALLWRIGHT, 1984) ou, de outro modo, sem a qual se torna inviável a aprendizagem (VYGOTSKY, 1991, 1998). Assim, novos papéis foram atribuídos aos participantes do processo pedagógico e a todo o momento tenta-se compreender as funções designadas a eles na sala de aula dos dias atuais.

E, em se tratando do ensino de língua estrangeira – doravante LE -, igualmente ele, senão primeiramente ele, tem sido amplamente questionado a respeito da finalidade a que se propõe. Passa-se a falar, então, de um ensino de língua que considere o aluno de LE como um indivíduo multicompetente (COOK, 1992), já que acumula em sua mente, ainda

que em níveis diferenciados, o conhecimento de pelo menos dois sistemas lingüísticos. E fala-se também de um ensino de língua que capacite esse mesmo indivíduo para a comunicação na língua-alvo (WIDDOWSON, 1991), e não para a memorização de estruturas lingüísticas de um modo vazio de significação.

E mais uma vez surge a interação, enquanto espaço onde todos esses questionamentos vão encontrando lugar. É na interação que o discurso, dialogicamente construído, surge como uma ponte cujas extremidades estão apoiadas sobre quem fala e sobre quem ouve, respectivamente (BAKHTIN, [1929] 1992). É nesse mesmo lugar, enfim, que o processo dialógico de ensino e aprendizagem se realiza na sala de aula.

Partindo do princípio de que nessa relação dialógica o professor é, também, o indivíduo que desempenha a função de companheiro mais competente com relação ao aluno, investigo, na presente pesquisa, que estratégias discursivas ele utiliza como recursos de suporte tanto ao desenvolvimento cognitivo do aluno quanto à promoção de uma participação ativa deste na construção do discurso durante a aula. Investigo, ainda, quais são as implicações de uma abordagem dialógica para o desenvolvimento da comunicação estabelecida no espaço de sala de aula.

Pressupostos teóricos

Para a realização deste estudo, tomei como eixo orientador a teoria sociocultural. Segundo essa perspectiva teórica, fundamentada nos estudos de Vygotsky (1991, 1998), o desenvolvimento cognitivo humano impescinde do concurso de um companheiro mais competente que, por meio da interação, oferece condições para que o aprendiz desenvolva suas funções mentais superiores. É preciso salientar, entretanto, que apesar de Vygotsky não ter direcionado seus estudos para a aprendizagem de língua estrangeira, muitas pesquisas nessa área têm se valido de seus princípios. Neste estudo, utilizo também o trabalho de Wood et al. (1976), no qual os autores identificam funções específicas de suporte oferecido pelo professor aos seus alunos na interação em sala de aula.

Objetivos

Com este trabalho, busco tornar evidente o papel da interação professor-alunos na constituição de uma pedagogia de sala de aula centrada no aluno. Desse modo, tento

caracterizar essa pedagogia, cujo foco está no aluno, a partir de uma perspectiva sociocultural que considera a importância da dimensão social da aprendizagem (VYGOTSKY, 1991, 1998) para o desenvolvimento lingüístico-cognitivo do aprendiz. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos:

- a) Identificar que estratégias discursivas o professor utiliza como recursos de suporte tanto ao desenvolvimento cognitivo do aluno quanto à promoção de uma participação ativa deste na construção do discurso de sala de aula;
- b) Identificar quais são as implicações de uma abordagem dialógica para o desenvolvimento da comunicação estabelecida entre professor e alunos.

Justificativa

O refletir sobre a prática de ensino, tão presente durante o período de formação do professor, fez-me muitas vezes questionar a mim mesma o que definia um determinado professor como bom profissional. Não tardou para que eu descobrisse que o bom desempenho do professor não se dava em um vácuo, mas em uma relação dinâmica que era capaz de definir o rumo do desenvolvimento de uma aula e de interferir na aprendizagem dos alunos. Não tardou para que eu percebesse que o ensino e a aprendizagem deviam “ser tratados como processos interativos que exigem uma participação ativa de professores e alunos para garantia de que a informação seja transmitida, uma pré-condição para a aprendizagem” (GUMPERZ, 1986, p. 57).

Como consequência desse entendimento, os papéis de professor e alunos forçosamente precisaram ser revistos por mim até que fossem percebidos como sendo complementares dentro de um processo em que ambos participam da construção conjunta de sentido (KLEIMAN, 1993). Sob essa perspectiva, o foco que antes permanecia sobre o professor foi lentamente deslocado para outro lugar – para o aluno, não mero depositário de conhecimentos. Foi assim que reconheci a relevância do contexto social e dos relacionamentos interpessoais, tão fundamentais para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo (VYGOTSKY, 1991, 1998). Nesse momento, então, descobri o que tornava um determinado professor um bom profissional – a sua capacidade de criar condições para a aprendizagem do outro. Logo, considerando a função que o professor desempenha enquanto companheiro mais competente em uma relação mediada por sua assistência, resolvi investigar como se dá sua atuação no ambiente de uma sala de aula de língua estrangeira. Assim, surgiu a proposta deste estudo.

O principal argumento deste estudo é que o professor pode ocupar o papel de facilitador da competência comunicativa de seus alunos (1) ao promover um ambiente de

ensino-aprendizagem orientado para a função comunicativa da língua-alvo e (2) ao oferecer um suporte efetivo que proporcione aos seus alunos alcançar níveis de desempenho que de outro modo não alcançariam. Por meio do envolvimento do aluno na negociação de significados na LE e outros recursos lingüísticos que estimulam a participação discursiva dele nas interações, o professor pode, enfim, criar padrões de participação discursiva em sala de aula que proporcionem condições de aprendizagem real e significativa para o aluno.

Por esse motivo, faz parte desta proposta de estudo o desejo de investigar os modos de assistência disponíveis aos alunos em sala de aula, tendo como referencial o trabalho de Wood et al. (1976), em que os autores indicam seis funções que o suporte do professor pode desempenhar. Apoiada nesse pressuposto teórico e tendo por base os dados coletados, proponho, neste estudo, uma função de suporte além das seis encontradas por Wood et al. (1976) e a identificação das formas de realização de cada uma dessas sete funções de suporte consideradas aqui.

Acredito que este estudo acrescentará contribuições às pesquisas realizadas na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira por trazer análises e considerações acerca de como as interações entre professor e alunos podem conquistar o envolvimento destes nas atividades realizadas em sala de aula, fator indispensável à necessária transferência da responsabilidade pela aprendizagem do professor para o aluno.

Perguntas de pesquisa

Este estudo tem por objetivo responder às seguintes perguntas:

- a) Quais são as estratégias discursivas de suporte ao desenvolvimento sócio-lingüístico dos alunos na língua-alvo que o professor utiliza na interação em sala de aula?
- b) Como o discurso é construído em sala de aula?
- c) Quais são as implicações da comunicação estabelecida na sala de aula observada?

Organização do trabalho

Este estudo está organizado em quatro capítulos, além desta introdução, referências e anexos.

No primeiro capítulo, discuto inicialmente acerca do papel da comunicação no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira, bem como o conceito de competência comunicativa a partir de estudos já realizados nessa área. Discuto, também, as características e implicações da interação em sala de aula, a estrutura de participação

discursiva na sala de aula de língua estrangeira e, por fim, as estratégias discursivas e os seus modos de realização no discurso por meio das pistas de contextualização, dos marcadores discursivos e das estratégias de comunicação.

No segundo capítulo, descrevo a metodologia de coleta e de análise de dados utilizada na pesquisa apresentando, inicialmente, os pressupostos teóricos que nortearam este estudo de caso de cunho qualitativo. Em seguida, apresento o contexto em que este trabalho foi realizado, seus participantes e, ainda, os instrumentos empregados na coleta dos dados. Os procedimentos de análise adotados na investigação são apresentados juntamente com a categorização a que foram submetidos os registros das interações do professor com seus alunos.

No terceiro capítulo, organizado em três partes, mostro os resultados obtidos por meio das análises realizadas. Na primeira parte, destaco as estratégias de suporte discursivo identificadas na fala do professor nas interações com os alunos. Na segunda, descrevo como o discurso é construído na sala de aula discutindo aspectos do princípio metodológico adotado pelo professor, da estrutura de participação discursiva e do gerenciamento da aula. Na última, caracterizo a comunicação estabelecida em sala de aula ao identificar a função que é atribuída à linguagem e ao ensino naquele contexto.

No quarto e último capítulo, retomo as perguntas de pesquisa que motivaram este estudo e discuto algumas de suas implicações tanto para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras quanto para a formação do professor. Apresento, ainda, o que entendo que sejam as limitações deste estudo e algumas sugestões para outras pesquisas.

Após um apanhado geral deste estudo aqui, na introdução, resta-me dizer que as citações cujas fontes estão em língua inglesa foram traduzidas por mim com a finalidade de tornar a leitura mais acessível a todos. No capítulo a seguir, comento os pressupostos teóricos que fundamentam o desenvolvimento deste estudo.

CAPÍTULO 1

REVISÃO TEÓRICA

Não podemos mais ver os professores apenas como professores e os alunos apenas como alunos, pois ambos são, bem ou mal, 'gerenciadores da aprendizagem'.¹⁸

Allwright (1984, p. 156)

Neste capítulo, destacando a importância da comunicação no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira (LE), defino a interação como elemento constitutivo do universo da sala de aula e comento sobre a competência comunicativa e a estrutura de participação discursiva nesse contexto. Abordo, ainda, aspectos envolvidos na negociação e na compreensão das mensagens nas interações, bem como as estratégias discursivas utilizadas no processo comunicativo.

1.1 O papel da comunicação no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira

A educação na sala de aula tem sido estudada segundo diversos enfoques que objetivam, de um modo ou de outro, apreender a natureza dos processos de ensino e de aprendizagem constituídos naquele ambiente. Em meio aos diversos enfoques de pesquisa, destaca-se o interesse pela linguagem que, há pelo menos quarenta anos, vem crescendo consideravelmente em função do reconhecimento de que o sucesso do processo educacional depende do modo como a comunicação é constituída pela linguagem utilizada pelo professor e pelo tipo de interação que ocorre em sala de aula (ELLIS, 1985).

Imbuídos, então, da necessidade de conhecerem os mecanismos da comunicação, pesquisadores e educadores têm buscado definir o que é a comunicação e

¹⁸ *We can no longer see teachers simply as teachers and learners simply as learners, because both are, for good or ill, 'managers of learning'* (ALLWRIGHT, 1984, p. 156).

como ela se dá na interação entre os participantes na sala de aula. Sendo esse também parte de meu interesse neste trabalho, comento, nos tópicos a seguir, sobre o que constitui a comunicação e qual a sua importância para o contexto escolar.

1.1.1 A comunicação na sala de aula de LE

Antes mesmo de discutirmos a comunicação na sala de aula de LE, é importante que tenhamos em mente o que constitui o fenômeno comunicativo, de um modo geral. Para isso, tomo a definição feita por Lynch (1996), que utilizo também em considerações posteriores.

Para Lynch (1996, p. 3), a “comunicação envolve o tornar possível que alguém compreenda o que queremos dizer”, seja o conteúdo de nossa mensagem, o relato de algum fato ou apenas a expressão de nossas opiniões e emoções. Mas envolve também, segundo o autor, a existência de uma audiência que, em uma conversação, desempenha o papel de parceira e pode responder ou interferir de muitas formas na fala do outro.

A essa relação estabelecida entre os parceiros em uma conversação, que é o processo que possibilita o acordo¹⁹ em torno do que é comunicado, Lynch (1996) denomina de *interação*. É na interação, por sua vez, que tudo acontece na sala de aula (ALLWRIGHT, 1984), além, é claro, do próprio ensino e da aprendizagem (WATSON-GECEO, 1988; JOHNSON, 1995).

Consequentemente, a comunidade discursiva de uma sala de aula de língua estrangeira acaba por se organizar e funcionar em torno dos padrões interacionais que ela mesma estabelece e que influenciam seus resultados. E, justamente por ser assim tão determinante, é que discuto um pouco mais sobre a interação no tópico a seguir.

1.1.2 A importância da interação na sala de aula de LE

Quando consideramos o fato de que tudo o que acontece em uma sala de aula tem como meio para a sua realização a relação que as pessoas estabelecem entre si, descobrimos que essa relação, ou interação, é o elemento *sine qua non* da pedagogia de sala de aula (ALLWRIGHT, 1984). Não importa quão autocrata seja o professor ou quão submissos sejam os alunos, a aula será sempre um evento socialmente construído.

¹⁹ Entendo, aqui, que a expressão *acordo* é empregada para se referir ao mútuo entendimento da mensagem partilhada e não, necessariamente, à possibilidade de concordância a respeito de algum ponto.

Assim, deixamos de olhar para o professor como alguém que, sozinho, faz as coisas acontecerem em sua aula. Comprendemos, então, que, ao contrário disso, a interação precisa ser gerenciada por todos na sala para que a aula aconteça, e não apenas pelo professor, de modo unilateral. Tanto quanto o professor, os alunos também precisam lidar, simultaneamente, com aspectos da interação que envolvem a organização do turno, do tópico, da tarefa, do código, entre outros. Por isso mesmo, a própria aprendizagem da língua é também conjuntamente gerenciada por seus participantes, que se articulam na co-produção da interação que estabelecem entre si.

Em meio a essa dinâmica das relações, o ensino e a aprendizagem de LE surgem como um processo não-dependente exclusivamente da ação do professor, mas como resultado de ações conjuntas, orientadas para um mesmo fim – o desenvolvimento da competência em LE. Daí a importância pedagógica da interação na sala de aula de LE.

Contudo, embora as pesquisas contemporâneas a esta reconheçam amplamente a importância da interação, nem sempre esse fator esteve presente nas investigações sobre a aprendizagem de um língua. Isso influenciou fortemente o desenvolvimento dos trabalhos na área da linguagem há algumas décadas e determinou, ainda, a natureza de conceitos importantes como o da competência comunicativa, que abordo a seguir.

1.2 O conceito de competência comunicativa

As noções de competência e de desempenho, como inicialmente propõe Chomsky (1965), estão fortemente associadas às concepções saussurianas de *langue* e *parole*. Chomsky (1965), entretanto, consegue revitalizar a tradição clássica estruturalista ao apresentar uma terminologia que, de algum modo, sugere pessoas em situações concretas de uso lingüístico. Mas, ainda assim, o interesse com o que é interno à linguagem não cede lugar à consideração de qualquer componente social. O princípio é o de um falante-ouvinte ideal cuja competência lingüística corresponde ao seu conhecimento da estrutura da língua – competência essa implícita no desempenho lingüístico do sujeito, conforme salienta Hymes ([1966] 1986).

Contemporaneamente ao florescimento dos conceitos chomskyanos de competência perfeita, comunidade de fala homogênea e independência de fatores socioculturais, surgem, então, as observações de Hymes ([1966] 1986), que apontam para a necessidade de uma teoria que transcenda esses conceitos, pois considera que a realidade evidencia comunidades de fala heterogêneas e indivíduos com competências diversificadas

que se acomodam a diferentes situações de fala e assumem diferentes papéis sociais na comunicação.

Hymes ([1966] 1986) reconhece, assim, haver uma matriz desenvolvimental comum tanto para a competência quanto para o desempenho lingüístico. Segundo o autor, junto com a aquisição das sentenças de uma língua, a criança adquire também o conhecimento de como as mesmas são usadas. Por isso, a competência é, na verdade, um termo amplo que envolve as capacidades de uma pessoa e se refere tanto ao conhecimento que possui do sistema lingüístico como à sua habilidade para o uso dele. Essa habilidade para o uso inclui, ainda, de acordo com Hymes ([1966] 1986), a interação com a competência do outro e com as propriedades emergentes dos próprios eventos. A consideração do fenômeno interacional como um todo, dessa forma, amplia a compreensão do que representa a competência comunicativa e de como os fatores socioculturais participam de seus processos.

Canale e Swain (1980), por sua vez, se apóiam no conceito de competência comunicativa para identificar as partes do todo que constitui a aquisição “completa” de uma segunda língua/língua estrangeira que, para os autores, seria composta por três principais competências: a competência gramatical, a competência sociolingüística e a competência estratégica. A competência gramatical se refere ao conhecimento do próprio código ou do sistema lingüístico (itens lexicais, regras de morfologia, sintaxe, fonologia e semântica); a competência sociolingüística se refere ao conhecimento tanto das regras do discurso (em termos de coesão e coerência textuais) quanto das regras socioculturais para o seu uso; e a competência estratégica se refere ao conhecimento de estratégias de comunicação verbais e não-verbais que são utilizadas para compensar problemas causados por quebras na comunicação.

Widdowson (1991), ao seu modo, explicita a noção de competência comunicativa fazendo a diferença entre forma (gramatical) e uso (comunicativo) como aspectos do desempenho, pois considera que tanto um quanto o outro se revelam por meio do desempenho. O primeiro depende do conhecimento das regras do sistema que está sendo aprendido ou adquirido e que se manifesta quando o aprendiz emprega as formas gramaticais da língua; o segundo diz respeito à capacidade de uso do conhecimento das regras lingüísticas para a comunicação eficaz. Ou seja, nas palavras do autor, “em circunstâncias normais, o desempenho lingüístico inclui a simultânea manifestação do sistema lingüístico enquanto forma e sua realização enquanto uso” (p. 17).

Todavia, Widdowson (1991, p. 17) ressalta que, no ensino de idiomas, é comum esses dois aspectos do desempenho serem tratados separadamente, quando, na verdade, há “uma coincidência natural da forma com o uso no comportamento lingüístico normal”. Nesse sentido, Widdowson reconhece a indissociação entre forma e uso, e sua crítica se

dirige, sobretudo, às práticas pedagógicas que priorizam o primeiro aspecto em detrimento do segundo. Um exemplo desse desequilíbrio entre forma e uso é a maneira como o professor de língua seleciona e organiza os itens a serem trabalhados em sala de aula, quase sempre se concentrando na apreensão das regras gramaticais e relegando menor atenção ao modo como essas regras podem ser usadas pelos aprendizes com propósito comunicativo. Ou seja, a ênfase, com frequência, recai no conhecimento da forma do sistema e, não, no seu uso enquanto comportamento comunicativo com significados.

De certo modo, a noção de competência comunicativa assumida por Widdowson (1991) se aproxima das anteriores, entendida como um termo amplo que envolve tanto a forma quanto o uso. Contudo, a contribuição de Widdowson (1991) está no reconhecimento dos elementos não-verbais do discurso que, por fazerem parte dele, também têm função comunicativa, uma vez que recursos paralingüísticos tais como o gesto, a expressão facial, a entoação, entre outros, são veiculados no momento da interação.

Assim como Widdowson (1991), Savignon (1987) também ressalta a importância da compreensão dos elementos não-verbais do discurso bem como a capacidade de negociação do significado quando há uma quebra na compreensão da mensagem, sobretudo, em ambientes de aprendizagem de uma língua estrangeira. Para Savignon (1987, p. 16), o termo competência comunicativa tem sido usado em contextos de ensino de língua para se referir à “habilidade de negociar o significado para combinar, com sucesso, o conhecimento das regras lingüísticas e sociolingüísticas nas interações comunicativas”. Essas regras sociolingüísticas, entendo, são manifestas tanto nos traços verbais como nos não-verbais do discurso, ou seja, em tudo o que é comunicativo no discurso.

Cook (1992; 1999, p. 190), apoiado em seus estudos de bilingüismo, prefere o termo *multicompetências* para descrever “o conhecimento lingüístico total de uma pessoa que sabe mais de uma língua”, evidenciando, dessa forma, tanto a competência em L1 quanto a competência em L2/LE, independentemente do grau de desenvolvimento que o falante ou aprendiz apresenta em cada uma das suas línguas. Na visão do autor, esse conhecimento de mais de um sistema lingüístico corresponde às multicompetências – lingüística, pragmática, sociolingüística, metalingüística, estratégica etc. – adquiridas pelo falante ou aprendiz ao longo de sua experiência e que são relevantes para a sua comunicação em ambas as línguas. Em outras palavras, quando nos referimos à competência de um indivíduo em uma ou mais línguas, estamos nos referindo a um conjunto de competências que incluem não só o conhecimento sobre a(s) língua(s) (itens lexicais, regras de morfologia, sintaxe, fonologia e semântica), mas também a habilidade de usar esse conhecimento significativa e espontaneamente em seu cotidiano (uso das regras e funções do discurso, das regras socioculturais, das estratégias de comunicação etc.).

Cada um desses conceitos aqui comentados acerca do que seja, enfim, a competência comunicativa, derivam de trabalhos que investigam processos de aquisição de língua(s) e constituem-se em abordagens por vezes bastante diferenciadas entre si. Contudo, de um modo ou de outro, esses trabalhos têm contribuído para o desenvolvimento de teorias que reorientam a cada momento os olhares dos pesquisadores para novos aspectos dos fenômenos que observam.

Entendendo que o desenvolvimento da competência comunicativa, ou melhor, das multicompetências do aprendiz está relacionado à interação com outros falantes-ouvintes, no tópico a seguir, discuto a interação no processo de aquisição/aprendizagem de uma língua.

1.3 A interação

A interação entre interlocutores fundamenta-se essencialmente naquilo que possibilita a comunicação entre eles – a linguagem, seja ela verbal ou não. Sob esse aspecto, percebe-se realçada a natureza social da linguagem, cuja função principal é, segundo Bakhtin (1992), a comunicação e não a expressão.

A enunciação, então, naturalmente reflete aspectos da relação que se estabelece entre os interlocutores, pois toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém em função de quem é gerada, o que a torna “*o produto da interação do locutor e do ouvinte*” (BAKHTIN, p. 113, grifo do autor). Ou seja, a enunciação constitui-se na verbalização de um projeto de fala planejado por um locutor em uma dada situação em função de um interlocutor a quem se dirige. E, ainda que inexista um interlocutor real, este “pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (p. 112).

O fato de a presença do outro influenciar o nosso projeto de fala se fundamenta na *competência avaliativa* que nós, enquanto interlocutores, dispomos para “avaliar, prever e organizar comportamentos” mediante o conhecimento do conjunto de “valores pressupostos pelo meio sociocultural em que se dá [o] (...) ato de linguagem” (BRAIT, 2003, p. 230). Ou seja, nosso projeto de fala, segundo essa autora, fundamenta-se no *olhar avaliativo* do outro que, sob a leitura do nosso, dispara a sua competência interpretativa e também a nossa antes que sejam elaboradas as estratégias interacionais, uma vez que,

pelo olhar, cada um dos protagonistas de um evento interacional pode captar as características exteriores do outro, a dimensão espacial configurada pela situação, as expressões faciais, os gestos, a postura, as atitudes corporais e outras marcas que configuram e circunscrevem uma situação, um contexto interacional. Isso significa que essa situação particular, esse contexto interacional não é algo dado

previamente, mas uma construção negociada nesse jogo de intersubjetividades e que depende das diferentes competências dos participantes, de seus desejos e de suas intencionalidades, e principalmente da maneira como a interação começa e se desenvolve no intercurso conversacional (BRAIT, 2003, p. 231).

Sendo, então, território comum do locutor e do interlocutor, a enunciação é produto da interação social, assim como toda a sua estrutura e elaboração estilística (BRAIT, 2003). E, como os aspectos da enunciação são determinados pela situação social mais imediata, ou seja, pelas condições reais da enunciação em questão, ela reflete não apenas a organização social dos sujeitos interactantes, mas também o horizonte social que compartilham no evento em curso, horizonte esse definido por Bakhtin ([1929] 1992, p. 112) como o que “determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos”.

Outro aspecto a ser considerado a respeito da enunciação, ou da comunicação verbal, é a relação que ela estabelece com outros tipos de comunicação, com os quais se entrelaça intimamente. Tal é essa relação que Bakhtin ([1929] 1992) afirma não ser possível isolar a comunicação verbal da comunicação global em que está inserida. E, em virtude desse vínculo com a situação, “a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar” (BAKHTIN, p. 124).

Mas, apesar de reconhecer o todo em que a comunicação verbal está inserida, Bakhtin ([1929] 1992) enfatiza que somente em seu curso a enunciação pode se realizar. O autor recomenda, aliás, que o estudo da língua se restrinja à enunciação, uma vez que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, p. 124).

Assim como Bakhtin ([1929] 1992), Brait (2003) situa a comunicação verbal, embora não de modo direto, em um contexto mais amplo onde se dá a comunicação como um todo, comunicação essa que Bakhtin ([1929] 1992) denomina global. Segundo a autora, é possível

observar no texto verbal não apenas o que está dito, o que está explícito, mas também as formas dessa maneira de dizer que, juntamente com outros recursos, tais como a entoação, gestualidade, expressão facial etc., permitem uma leitura dos pressupostos, dos elementos que mesmo estando implícitos se revelam e mostram a interação como um jogo de subjetividades, um jogo de representações em que o conhecimento se dá através de um processo de negociação, de trocas, de normas partilhadas, de concessões (BRAIT, 2003, p. 220-221).

Brait (2003), tendo por princípio a natureza social da linguagem, define a interação como um fenômeno sociocultural, “um componente do processo de comunicação, de significação, de construção de sentido e que faz parte de todo ato de linguagem” (p. 220).

Essa definição se ajusta a outro aspecto do princípio dialógico bakhtiniano segundo o qual “só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação” (BAKHTIN, p. 132). Assim, a palavra não somente comporta duas faces – a do locutor e a do ouvinte – mas mantém, ainda, uma espécie de ponte apoiada sobre quem fala, em uma extremidade, e sobre quem ouve, na outra (BAKHTIN, [1929] 1992), durante todo o tempo da construção conjunta do significado e do próprio discurso. É nessa ponte, e não por meio dela, que a palavra ou enunciado se realiza.

A natureza social do discurso, portanto, está no fato de que os “participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais” (MOITA LOPES, 1998, p. 304). Logo, como o significado não é intrínseco à linguagem, é preciso que ele seja negociado pelos participantes nas condições sócio-históricas em que se situam. E, de acordo com Moita Lopes (1998), a compreensão de como esse significado é elaborado depende da compreensão da relação com o outro – da alteridade – e do contexto.

Com relação ao contexto, que indica aos interlocutores como um significado pode ser construído e reconstruído, ele diz respeito tanto aos sinais extralingüísticos que “se encontram no cenário e no conhecimento dos participantes sobre o que aconteceu antes da interação” (GUMPERZ, [1982] 1994, p. 145) quanto aos enquadres²⁰ interacionais projetados pelo locutor na interação (MOITA LOPES, 1998). Essa projeção é sinalizada no discurso por *pistas de contextualização*²¹ que apontam as possibilidades de contextualização e interpretação de um enunciado específico pelos participantes discursivos.

Admitindo-se o pressuposto de que “uma elocução pode ser compreendida de várias maneiras e que as pessoas decidem interpretar uma determinada elocução com base em suas definições (...) do que está acontecendo no momento da interação” (GUMPERZ, [1982] 1994, p. 130), verifica-se que essas definições trazidas pelos interactantes não determinam o significado negociado na transação, “mas simplesmente restringem as interpretações, canalizando as inferências de forma a *ressaltar* ou tornar relevantes certos aspectos do conhecimento prévio e de forma a diminuir a importância de outros” (GUMPERZ, [1982] 1994, p. 131, grifo do autor). Essas mesmas definições que as pessoas têm do que está acontecendo no momento da interação são, ao seu turno, resultado da competência avaliativa que elas possuem e que lhes possibilitam tecer conclusões particulares acerca dos fenômenos socioculturais de que participam.

²⁰ Entende-se por enquadres os esquemas interpretativos da experiência social que o locutor propõe em seu discurso ao utilizar “princípios de organização que governam os eventos” (GOFFMAN, [1974] 1986, p. 11).

²¹ As pistas de contextualização são discutidas na seção 1.5., onde discuto as estratégias discursivas.

Enquanto fenômeno sociocultural, a interação há de revelar sempre, nas enunciações a que dá origem, a face daqueles que mantêm a corrente da comunicação entre si durante a construção do discurso em toda e qualquer situação social. Na sala de aula, por exemplo, a interação que se estabelece entre professor e alunos revela características peculiares ao discurso instrucional, em que os projetos de fala de seus participantes são elaborados em função do processo de ensino e de aprendizagem comum ao contexto escolar. No próximo tópico, discuto o aspecto interativo dos processos de ensino e de aprendizagem.

1.3.1 O ensino e a aprendizagem: um processo interativo

Compreendendo que as relações que se estabelecem no ambiente de aprendizagem representam o eixo em torno do qual se organizam as atividades pedagógicas e instrucionais no contexto escolar, identifico o ensino e a aprendizagem como um processo fundamentalmente interativo. A esse respeito, Gumperz (1986, p. 57), adotando a perspectiva da sociolinguística interacional, considera que o “ensino e a aprendizagem devem ser tratados como processos interativos que exigem uma participação ativa de professores e alunos para a garantia de que a informação seja transmitida, uma pré-condição para a aprendizagem”.

Tal aspecto interativo dos processos de ensino e de aprendizagem atribui a professores e alunos comprometer equivalentes no desenvolvimento do evento pedagógico escolar, já que ambos participam do gerenciamento da interação e também da própria aprendizagem em sala de aula (ALLWRIGHT, 1984). Apesar de que, “na oralidade em sala de aula, assim como compete ao professor criar mecanismos que permitam alguma medida de negociação e de construção conjunta de sentido, também a ele cabe a responsabilidade pelo texto emergente” (KLEIMAN, 1993, p. 420). Mas, como afirma Gumperz (1986), para que possamos compreender o modo como esse sistema de comunicação é construído pela linguagem, faz-se necessário que observemos o discurso produzido na interação estabelecida entre os participantes na sala de aula.

Na conversação ordinária, dá-se um processo interativo em que os participantes cooperam entre si para o favorecimento da compreensão do que está sendo comunicado. Esse processo interativo, de acordo com Gumperz (1986), segue princípios organizacionais que, embora de algum modo independentes da estrutura gramatical da produção linguística local, mas dependentes de pressuposições contextuais, surgem no discurso como pares adjacentes que permitem aos participantes a orientação do fluxo discursivo mediante expectativas a respeito do evento em andamento. Essas expectativas, por sua vez, tornam-

se “parte dos esquemas ou enquadramentos interpretativos que canalizam nossa compreensão” (GUMPERZ, 1986, p. 66). Por pares adjacentes, entende-se “uma seqüência de duas enunciações relacionadas entre si produzidas por dois falantes diferentes, de tal forma que a segunda enunciação é sempre uma resposta à primeira” (RICHARDS et al., 1997, p. 7). Por exemplo, pode-se observar no recorte a seguir, retirado dos dados coletados para este trabalho, uma situação em que a fala do aluno caracteriza a formação de um par adjacente em relação à fala do professor:

Recorte 1

Trecho retirado da prova oral.

- | | | |
|-----|----------|--|
| (1) | Carlos: | (...) did you study for the English tests? |
| (2) | Tarsila: | no |
| (3) | Carlos: | why not? |
| (4) | Tarsila: | because I # didn't have time |

No recorte apresentado, há duas seqüências de pares adjacentes formados, cada qual, por uma pergunta do professor e uma resposta da aluna. Além desse tipo de par adjacente, pergunta-resposta, o discurso pode apresentar outras seqüências que caracterizam pares de enunciações, tais como cumprimento-cumprimento e convite-aceitação/recusa (RICHARDS et al., 1997).

A fala instrucional, aquela comum ao ambiente de ensino e aprendizagem, entretanto, difere da conversação ordinária, em sua organização discursiva, de modo peculiar. Ao invés de dois turnos²² sustentando um par adjacente, tem-se, na fala instrucional, um sistema tripartite formado por um turno inicial, uma resposta a ele e a avaliação desta, ou, simplesmente, o sistema tripartite iniciação-resposta-avaliação²³ (SINCLAIR e COULTHARD, 1975). Segundo Gumperz (1986), com base em Mehan (1979), o que é negociado nessa troca de turnos entre os participantes tem um efeito significativo no que é aprendido em sala de aula. Talvez porque, exatamente por ser negociada, a mensagem adquire verdadeira significação – ou, é ressignificada – pelos participantes que a recebem, os alunos.

Sob a perspectiva da sociolinguística interacional, é preciso considerar, ainda, a importância do conhecimento prévio de professores e alunos e da concepção que eles têm sobre o ensino e a aprendizagem, fatores que influem na própria aprendizagem, no ensino e na avaliação. Assim, não há que se considerar apenas o conhecimento que os participantes partilham ou não entre si, além do próprio ambiente de aprendizagem, é claro, mas também seus padrões culturais de ensino e aprendizagem e seus estilos cognitivos para que

²² O termo *turno* corresponde ao que Sinclair e Coulthard (1975, p. 16) denominam enunciação, “tudo o que é dito por um falante antes que o outro comece a falar”.

²³ No tópico 1.3.3, discuto mais detalhadamente a estrutura de participação discursiva na sala de aula.

possamos alcançar uma percepção mais ampla dos processos interativos que se estabelecem em sala de aula.

Segundo Jin e Cortazzi (1999, p. 98), a cultura²⁴ que os alunos trazem – e, acrescento, os professores – “tem um profundo efeito nos processos em sala de aula porque é um fator significativo no modo como professores e alunos percebem o aprendizado de língua”. Essa cultura – ou essas culturas – manifesta-se em padrões de interação em sala de aula que revelam como “a *cultura de aprender línguas* pode afetar as crenças de professores ou de alunos, as práticas de sala de aula bem como suas interpretações a respeito do comportamento de sala de aula uns dos outros” (JIN e CORTAZZI, 1999, p. 101, grifo dos autores). Além disso, segundo os autores, esses parâmetros culturais “freqüentemente fundamentam – e, algumas vezes, constroem ou contradizem – a formação pedagógica de professores e os esforços pretendidos na formação do aprendiz” (1999, p. 101).

Hall e Walsh (2002) discutem a natureza da interação realizada em sala de aula e a sua relação com a aprendizagem a partir de uma perspectiva sociocultural sobre o aprendizado de língua, seja ela primeira, segunda ou estrangeira. Os autores consideram que grande parte das oportunidades de aprendizagem se dá por meio da interação face a face e que, por isso, a interação é responsável pela criação de efetivos ambientes de aprendizagem e, ainda, pelo desenvolvimento individual dos alunos (HALL e WALSH, 2002).

Além de ser um dos principais meios pelos quais a aprendizagem é desenvolvida em sala de aula, a interação tem acrescida a sua importância nas aulas de língua não só por ser o veículo da aprendizagem da própria língua, mas também por ser o objeto do interesse pedagógico (HALL e WALSH, 2002). É, ainda, por meio da interação que professores e alunos estabelecem uma compreensão mútua de seus papéis, das normas e das expectativas em torno de suas participações na sala de aula, acrescentam os autores, para quem “os padrões de interação também ajudam a definir as normas segundo as quais o desempenho do aluno é avaliado” (HALL e WALSH, 2002, p. 188).

Até aqui, então, pode-se dizer que o ensino e a aprendizagem de uma LE fazem parte de um evento multifacetado, composto por variados fatores – o gerenciamento em conjunto da interação e da aprendizagem, o conhecimento de mundo e a cultura de aprender e de ensinar que professores e alunos trazem para a sala de aula, seus estilos e o próprio ambiente, dentre outros, possivelmente – que definem os contornos desse processo que é todo interativo.

²⁴ Os autores usam o termo ‘cultura’ para se referirem “aos padrões socialmente transmitidos de comportamento e interação” (JIN e CORTAZZI, 1999, p. 98).

Entendendo que a interação é um dos fatores que propiciam o desenvolvimento da competência do aluno, destaco o papel das trocas conversacionais como fontes efetivas de insumo em que se envolvem os aprendizes com o intuito de produzir sentidos na língua-alvo (KASPER e KELLERMAN, 1997), seja na interação com colegas, com falantes nativos, ou, ainda, com o próprio professor. De acordo com os autores,

[a] modificação interacional, ou ajustes conversacionais, tais como confirmação, verificação de compreensão e perguntas de esclarecimento, opera no insumo que está além da competência interlingüística atual do aprendiz e o adequa de acordo com o que o aprendiz pode administrar (KASPER e KELLERMAN, 1997, p. 5).

Mas, apesar de considerarem a importância da interação no favorecimento da compreensão do insumo, Kasper e Kellerman (1997) reconhecem que o insumo compreensível não é condição suficiente para aquisição da L2. Swain (1995), aliás, diferencia o processamento necessário para a compreensão daquele que é necessário para a produção e que desencadeia a aquisição. Segundo a autora, é a produção que possibilita aos aprendizes o controle e a internalização do conhecimento lingüístico, e não a mera exposição a um insumo oferecido, ainda que compreensível.

Contrariamente a Kasper e Kellerman (1997) e a Swain (1995), Scarcella e Oxford (1992, p. 30) afirmam que o que mais facilita a aprendizagem de língua não é o insumo oferecido aos alunos e nem o encorajamento para que produzam, mas, sim, uma combinação de vários tipos de *assistência lingüística*, assistência essa definida pelos autores como a “interação que facilita o desenvolvimento lingüístico”.

1.3.2 O princípio da assistência lingüística

Vygotsky (1998) acredita que as funções psicológicas superiores têm origem na interação entre indivíduos (nível interpsicológico) antes de se transformarem em um processo intrapessoal (nível intrapsicológico). De acordo com o autor, a ação humana é mediada por instrumentos e signos que possibilitam a transformação de funções mentais básicas em funções mentais superiores, tais como a atenção voluntária, a memorização etc. Por sua vez, esse processo de mudança de funções do plano social para o plano cognitivo “é caracterizado por dois importantes aspectos: ele se origina fora do indivíduo e é dirigido pela linguagem, o mais poderoso dos sistemas semióticos” (LANTOLF e APPEL, 1994, p. 9), além de ser também um instrumento psicológico²⁵ que atua como mediador da atividade

²⁵ Vygotsky (1998, p. 70) considera que “o signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”. Ou seja, assim como os indivíduos utilizam ferramentas concretas para interferir no ambiente à sua volta, eles também utilizam ferramentas psicológicas para dirigir e controlar seu comportamento físico e mental.

mental do indivíduo. Ficam caracterizadas, assim, duas dimensões da aprendizagem – uma social e outra psicológica.

No que diz respeito ao processo de desenvolvimento lingüístico, apoio-me em dois conceitos vygotksyanos amplamente difundidos entre os estudiosos sobre ensino e aprendizagem de línguas. São eles: a metáfora do andaime (*scaffolding*) ou suporte mediado²⁶ e a noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). A metáfora do andaime baseia-se no princípio da assistência lingüística, isto é, procura ilustrar como o aprendiz de uma língua estrangeira vai pouco a pouco, por meio da assistência do outro (que pode ser o professor ou um par mais competente), desenvolvendo sua competência comunicativa. Nesse sentido, de maneira semelhante a um andaime em uma obra civil que dá suporte aos trabalhadores para que eles atinjam níveis mais elevados do edifício, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira os aprendizes precisam de algum tipo de suporte para galgar outros níveis de desenvolvimento; e, assim como uma obra tem seus andaimes retirados à medida que vai sendo concluída, também o aprendiz vai necessitando de menos assistência à medida que adquire autonomia para desenvolver as tarefas ou funções comunicativas que antes não podia desempenhar sozinho.

Scarcella e Oxford (1992, p. 35), também fundamentados no princípio de que a assistência lingüística favorece a aprendizagem da língua estrangeira, afirmam que “o melhor insumo e a melhor produção para o desenvolvimento lingüístico são aqueles que ocorrem no contexto em que a interação promove a linguagem”, ou seja, nas situações em que os aprendizes recebem auxílio para comunicar o que sozinhos eles não conseguiriam. Conseqüentemente, a interação realizada em situações como essas tende a assegurar uma melhor compreensão do insumo que, posteriormente, ensejará uma produção mais elaborada dos participantes – envolvidos na execução de uma tarefa ou discussão – mediante “assimilação e internalização do conhecimento das formas lingüísticas da língua-alvo” (HALL, 2001, p. 18) destacadas na interação. Parto, aqui, da premissa de que a simples exposição ao insumo não enseja, por si só, a aprendizagem. Para que esta ocorra, é necessário que o insumo seja processado pelo aluno (*intake*), para só, então, tornar-se compreensível de fato (SCARCELLA e OXFORD, 1992; HALL, 2001).

Wood et al. (1976), a partir de evidências de pesquisa, propõem seis funções de suporte mediado com base na *teoria da instrução*²⁷, assim distribuídas:

²⁶ Neste estudo, seguindo Mello (2002, p. 20), dou preferência à expressão *suporte mediado* ao invés de *andaime* por entender, assim como a autora, que essa expressão facilita a compreensão do processo de *scaffolding*, uma vez que “fica implícita a idéia de apoio por intermédio do outro”.

²⁷ A teoria da instrução de Wood et al. (1976) pressupõe que o modelo efetivo de instrução deve ser dependente tanto da tarefa quanto do aprendiz. Para os autores, deve haver uma interação entre a tarefa (o que é para ser feito e o que é preciso para realizar isso) e o desempenho do aprendiz (o que ele consegue fazer). Cabe, portanto, ao professor desenvolver a sua estratégia de ensino considerando a necessária relação entre a tarefa e o aprendiz. Isso possibilitará que o professor produza respostas que atendam às necessidades do seu aluno na realização da tarefa.

QUADRO 1
As funções de suporte mediado

Classificação	Definição
1. Recrutamento	Atrai o interesse do aprendiz para a tarefa.
2. Redução do nível de liberdade	Simplifica a tarefa.
3. Manutenção do direcionamento	Mantém o aprendiz motivado para alcançar um objetivo.
4. Marcação das características críticas	Destaca certas características relevantes e aponta discrepâncias entre o que foi produzido e o que é esperado.
5. Controle da frustração	Reduz a ansiedade e a frustração durante a solução do problema.
6. Demonstração	Apresenta um modelo de solução, completa ou explica uma solução que o próprio aprendiz tenha iniciado.

(Fonte: WOOD *et al.*, 1976, p. 98 – Adaptado.)

Essas funções de suporte mediado foram identificadas por Wood et al. (1976) como funções a serem desempenhadas pelo professor no processo de ensino. Oferecer suporte, aliás, seria um aspecto característico da atuação do professor junto aos alunos que, sem sua intervenção, teriam de lidar sozinhos com a resolução de uma tarefa ou com a aquisição do conhecimento.

Antón (1999, p. 314), após investigar os recursos discursivos utilizados por um professor em uma sala de aula com o objetivo de oferecer suporte a seus alunos, conclui que “o professor, por meio do diálogo, pode levar os alunos a se tornarem altamente envolvidos na negociação do significado, da forma lingüística e das regras de comportamento durante as atividades em sala de aula”. De acordo com a autora, quando os alunos estão envolvidos dessa forma na interação com o professor, a função de suporte mediado é realizada por meio de turnos comunicativos, tais como perguntas, repetição e recursos não-verbais, como pausas e gestos, dentre outros. Em seu trabalho, Antón (1999) evidencia a idéia de que o interesse em oferecer suporte corresponde a uma abordagem de ensino centrada no aluno, o que é bastante coerente com as abordagens de ensino mais recentes.

Quanto à noção de ZDP, Vygotsky (1998) pondera que o aprendiz apresenta um nível de desenvolvimento real e outro potencial. A diferença entre esses dois níveis é o que ele denomina ZDP ou, nas suas palavras, é “a diferença entre o nível desenvolvimental da criança, determinado pela sua capacidade de resolver um problema independentemente, e o nível superior de desenvolvimento potencial, determinado pela sua capacidade de resolver um problema sob a orientação ou em colaboração com pares mais competentes” (VYGOTSKY, 1998, p. 86). Assim, a zona de desenvolvimento proximal se refere àquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação no aprendiz.

A esse respeito, Freitas (1997, p. 322) ressalta que no processo de desenvolvimento de funções latentes, aqueles que interagem com o aprendiz “não são objetos passivos ou simples juizes de seu desenvolvimento, mas companheiros ativos que

guiam, planejam, orientam as suas condutas: são agentes de seu desenvolvimento”. Destaca-se, assim, tanto a dimensão social quanto psicológica da aprendizagem, pois, por meio da interação, o aprendiz consegue realizar algo que sozinho não seria possível e processos cognitivos superiores emergem como resultado dessa interrelação (LANTOLF e APPEL, 1994).

Na sala de aula, a assistência ou suporte oferecido pelo professor se dá por meio de padrões de interação peculiares que revelam muito da relação existente entre os participantes. Para discutir um pouco mais sobre essa relação, abordo alguns aspectos da estrutura discursiva na sala de aula de L2 no tópico a seguir.

1.3.3 A estrutura de participação discursiva na sala de aula de LE

Pesquisas realizadas em torno da descrição dos padrões de interação encontrados em sala de aula (SINCLAIR e COULTHARD, 1975; COULTHARD, 1985; TSUI, 1994, entre outros) têm revelado, não raro em meio a peculiaridades de cada contexto observado, um padrão particular cuja organização reflete uma característica do discurso ocidental nesses ambientes. Esse padrão se baseia na unidade tripartite de turnos que orienta o desenvolvimento discursivo que professor e alunos promovem na realização de uma aula – o professor direciona uma pergunta ao aluno (Iniciação) que, ao seu turno, deve respondê-la de forma objetiva (Resposta) para que o professor o avalie (Avaliação).

No padrão Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA) de interação, o primeiro padrão de interação em sala de aula identificado, o professor é o participante que gerencia a construção discursiva. Segundo Hall e Walsh (2002, p. 188), o professor atua como uma espécie de controlador das oportunidades de aprendizagem, pois é ele que “decide quem vai participar, quando os alunos podem tomar o turno, quanto cada um deles pode contribuir e se suas contribuições são valiosas e adequadas”. Por um lado, a interação desenvolvida nesses padrões de organização dos turnos tende a oferecer oportunidades restritas aos alunos para que participem ativamente da construção de sua própria aprendizagem, mas, por outro lado, favorece ao professor o controle da interação.

Contudo, uma proposta de reformulação do conceito do padrão IRA de interação recentemente atraiu novos olhares para as relações entre professor e aluno. Wells (1993, citado por HALL e WALSH, 2002, p. 190), após despender extensivo tempo de observação em algumas salas de aula, verificou a ocorrência de longas participações de alunos em discussões entusiasmadas, embora inicialmente as análises das transcrições tenham revelado apenas o que pareciam ser várias seqüências IRA (HALL e WALSH, 2002).

Wells [1993] concluiu que, quando a terceira parte da seqüência IRA continha uma avaliação do professor (A) de uma resposta do aluno, isso constringia severamente as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Entretanto, se ao invés de avaliar as respostas do aluno o professor oferecesse *follow-ups*²⁸ a suas respostas (F) por meio de perguntas que permitiam aos alunos expandir seu raciocínio, justificar ou esclarecer suas opiniões, ou fazer conexões com suas próprias experiências, o padrão de interação dirigido pelo professor aumentava as oportunidades para a aprendizagem (HALL e WALSH, 2002, p. 190).

Essas diferentes maneiras de sustentar as respostas de seus alunos identificadas nos estudos de Wells (1993, citado por HALL e WALSH, 2002, p. 190) contribuem para promover o desenvolvimento lingüístico-discursivo e constituem-se em estratégias pedagógicas que valorizam e enriquecem a participação discursiva dos alunos. Nesse sentido, o padrão IRF (Iniciação-Resposta-*Follow-up*) tem a vantagem de não apenas valorizar a participação dos alunos, mas também a de transformar as salas de aula em “comunidades inclusivas de aprendizagem” (HALL e WALSH, 2002, p. 192).

Sullivan (2000, citado por HALL e WALSH, 2002), que também constatou em sua pesquisa uma maneira diversa daquela definida pelo padrão IRA de o professor lidar com a resposta de seus alunos, verificou que os benefícios do estímulo à participação do aluno eram superiores àqueles cognitivos esperados. De acordo com o autor, a construção de extensos eventos de fala entre os participantes da sala de aula possibilitou que a aprendizagem se tornasse divertida e descontraída. Em meio a essa atmosfera, tanto o professor quanto os alunos podiam usar o conhecimento coletivamente construído para brincar com as palavras e com as idéias uns dos outros. E foi justamente esse humor presente nas interações em sala que aumentou o prazer e a motivação dos alunos para continuar participando discursivamente nas aulas. Ou seja, o prazer compartilhado pelo professor e os alunos no desenvolvimento das participações e discussões nas aulas favoreceu não somente um maior envolvimento com o conteúdo estudado, mas também os relacionamentos entre os participantes enquanto comunidade local. Esse processo, desencadeado por seqüências discursivas do tipo *follow-up* oferecidas pelos professores, “ajuda a formar o desenvolvimento lingüístico dos alunos de maneiras significativas e apropriadas” (HALL, 2001, p. 30).

De acordo com Johnson (1995, p. 9), “os padrões de comunicação estabelecidos entre professores e alunos podem tanto promover quanto constringer as maneiras pelas quais os alunos usam a língua”, quer seja como meio para a aprendizagem de algum conteúdo, quer tenha por fim a aprendizagem da língua em si mesma. Para análise desses padrões de comunicação em sala de aula de segunda língua, Johnson (1995) identifica

²⁸ O termo *follow-up* é entendido como qualquer tipo de enunciação do professor produzida imediatamente após a produção do aluno como forma de estímulo para que ele continue participando da interação verbal, ou seja, é um tipo de seqüência discursiva que serve de suporte para a produção do aprendiz. Com o intuito de não desvirtuar a sigla original, IRF, mantenho o termo original, *follow-up*, ao longo deste estudo.

quatro componentes que constituem a estrutura da interação estabelecida entre professores e alunos. O primeiro deles é o controle do professor sobre os padrões de comunicação em sala de aula, influenciado pelos conhecimentos práticos e teóricos que definem como o professor interpreta o seu próprio comportamento e o de seus alunos. O segundo componente é a percepção que os alunos têm dos padrões de comunicação da sala de aula, que determina o modo como respondem ao que o professor diz e faz durante a aula. Essa percepção dos alunos, de acordo com Johnson (1995), é baseada em suas experiências escolares anteriores – especialmente com a língua materna – e podem gerar discrepâncias entre as expectativas dos próprios alunos e as de seus professores com relação a como falar e agir em sala de aula. O terceiro componente da estrutura proposta por Johnson (1995) é o conhecimento e o uso que os alunos fazem da língua. Esse componente, sugere a autora, remete à idéia de competência comunicativa conforme apresentada por Canale e Swain (1980) e pode, afirma Johnson (1995), ser prejudicado pelos padrões de comunicação mantidos em sala de aula que desencadeiam uma avaliação incorreta do professor a respeito do conhecimento e do uso que os alunos fazem da língua.

O quarto componente identificado por Johnson (1995) é o uso que os alunos fazem da língua para aprender conteúdo e para aprender a própria língua. A autora destaca, a respeito da aprendizagem da língua, o fato de esse processo estar vinculado a contextos significativos que auxiliam os alunos a compreenderem a mensagem mesmo quando eles não compreendem, ainda, toda a língua.

Esses quatro componentes são, enfim, responsáveis pelos padrões de comunicação existentes em salas de aula de segunda língua e definem, desse modo, a dinâmica de cada uma delas (JOHNSON, 1995).

É importante dizer que, ao afirmar que os padrões de comunicação influenciam o modo como os alunos usam a língua em sala de aula, Johnson (1995) não defende um modelo de controle ideal a ser desenvolvido pelos professores. Ao contrário, a autora acredita que um mesmo professor varia o seu modo de controle dos padrões de comunicação em consonância com o propósito pedagógico estabelecido para cada aula, o que, segundo ela, influencia em como os alunos usam a língua durante a sua aprendizagem. A esse respeito, Philips (1972, p. 377) observa que

os professores usam diferentes estruturas de participação, ou formas de organização da interação verbal com seus alunos, para comunicar diferentes tipos de material educacional, e também para proporcionar maior variedade na apresentação do mesmo material a fim de manter o interesse das crianças. Ademais, é freqüente a noção de que diferentes tipos de materiais são ensinados melhor e mais eficientemente por meio de uma determinada estrutura de participação, ao invés de outra.

O professor que varia os padrões de comunicação que utiliza proporciona maiores oportunidades para seus alunos desenvolverem as competências lingüística e interacional na L2 e, com isso, acaba por estimular a comunicação em sua sala de aula (JOHNSON, 1995). Ao contrário disso, “quando as normas estruturais e funcionais estão rigidamente estabelecidas e a expectativa é que os alunos adequem seu comportamento comunicativo a essas estruturas, eles acabam tendo oportunidades limitadas de usar a língua para comunicação significativa” (JOHNSON, 1995, p. 161). Em outras palavras, é recomendável que o professor não se prenda a um único padrão de interação (como o IRA, por exemplo, o mais recorrente nas salas de aula), mas que, ao contrário, incentive o uso de outros padrões interativos, muitas vezes mais próximos da realidade social dos alunos.

Johnson (1995) afirma que as condições mais adequadas para a aprendizagem em sala de aula em geral e, em especial, na sala de aula de L2, devem considerar a importância de os alunos terem tanto a necessidade quanto o desejo de se comunicarem utilizando a língua-alvo, além de possibilitarem situações em que a comunicação esteja voltada não só para a forma, mas também para o significado. A respeito disso, acrescenta a autora, muito auxilia a interação estabelecida entre os próprios alunos, já que a mesma promove um ambiente social mais significativo do que aqueles em que o processo é direcionado para as instruções do professor, o que aumenta as possibilidades de os alunos usarem a língua-alvo para a sua própria aquisição.

Philips (1972) elenca quatro tipos de estrutura de participação por meio das quais o professor organiza a aula e se relaciona com os alunos. No primeiro tipo, o professor interage com os alunos dirigindo-se a todos ao mesmo tempo ou a um deles apenas, na presença do restante da turma. No segundo tipo de estrutura de participação, o professor interage com um aluno de cada vez com o intuito de avaliar o conhecimento adquirido por ele, enquanto os demais executam alguma atividade. No terceiro tipo de estrutura de participação, os alunos desenvolvem atividades individuais em seus lugares tendo o professor disponível em sala para eventuais explicações. Nessa situação, o aluno pode solicitar que o professor vá até à sua carteira ou pode ele mesmo ir até à mesa do professor. E, no último tipo de estrutura de participação, os alunos se organizam em grupos que trabalham sob a liderança de um de seus componentes e com uma supervisão distante por parte do professor.

Pode-se dizer, então, que cada um dos tipos de estrutura de participação sugeridos por Philips (1972) é escolhido em função da natureza da atividade a ser desenvolvida pelos alunos em sala de aula, sempre em consonância com os objetivos pedagógicos que orientam o planejamento da aula pelo professor que, ao seu turno, intenciona proporcionar as condições mais favoráveis para a aprendizagem de um conteúdo específico por parte dos alunos. Mas, além de pensar na atividade a ser desenvolvida, é

preciso que o professor pense nas necessidades de seus alunos, nas competências que eles precisam ter trabalhadas, no momento em que planeja a sua aula. O professor precisa estar ciente de que a variação dos padrões de participação em sala de aula constitui-se em uma estratégia pedagógica cuja finalidade deve ser beneficiar, acima de tudo, a aprendizagem dos alunos. Isso é possível porque, como afirma Johnson (1995), a variação permite que os alunos experimentem diferentes oportunidades para o uso da língua em interações significativas para eles.

Falar, enfim, de um padrão de participação ideal para o contexto de sala de aula não é apropriado, já que cada grupo, cada situação tem necessidades específicas em sua comunicação. Contudo, sejam quais forem as suas especificidades, é considerável o estímulo à participação discursiva do aluno. Para tanto, o professor precisa estar atento às interações em sua sala de aula e ser sensível para perceber o melhor momento e o melhor modo de intervir nos processos de construção do conhecimento. Intervenção essa que será sempre mediada pela própria participação discursiva do professor, cuja função precípua constitui-se em favorecer a aprendizagem do aluno.

Examinar, pois, aspectos da participação discursiva de professor e alunos na interação em sala de aula faz-se necessário para uma melhor compreensão do discurso que ambos os participantes constroem juntos no ambiente de aprendizagem. Pensando assim, discuto, no tópico a seguir, a fala do professor em sala de aula, visto que uma de suas principais funções é, segundo Wood et al. (1976), oferecer suporte aos seus alunos.

1.3.4 A fala do professor

Se uma das principais funções do professor é, de fato, oferecer suporte aos seus alunos, é natural que a sua fala assuma um caráter estratégico, isto é, que ela se caracterize pelo uso de estratégias e modificações discursivas que têm por fim facilitar a compreensão entre os interlocutores na sala de aula. Assim, assume-se que o discurso do professor difere de outros, pois é peculiar à tarefa de ensinar. E, justamente por esse aspecto diferenciado, a fala do professor tem atraído a atenção de pesquisadores que investigam a construção desse discurso nas interações em sala de aula, principalmente de LE.

O crescente interesse pela forma como os professores de língua interagem com seus alunos, de acordo com Lynch (1996), tem pelo menos três razões principais: o reconhecimento da relação entre compreensão e progresso da aprendizagem na língua estrangeira, os resultados de pesquisas que apontam a influência da fala do professor no modo como os alunos usam a língua e a freqüente dificuldade que os alunos têm para

entender o que o professor está focalizando. Dessa forma, o autor destaca a importância de se considerar as possibilidades de modificação da fala do professor com a finalidade de que ele consiga se fazer entendido.

Assim, tomando por princípio a linguagem direcionada pelo professor aos alunos, Lynch (1996) descreve três níveis de modificações frequentemente encontradas nesse tipo de discurso: (1) a modificação realizada no modo de produção do insumo; (2) a modificação no modo de interação (trocas discursivas) com o outro; e (3) a modificação no modo de disponibilização da informação.

O primeiro tipo de modificação sugerida por Lynch (1996) ocorre no vocabulário (com o uso de palavras mais comuns), na gramática (com sentenças menos complexas), na pronúncia (com fala mais lenta e articulação clara) e no nível não-verbal (com maior uso de gestos e expressões faciais); o segundo tipo realiza-se, por exemplo, por meio da verificação da compreensão do aluno a respeito do discurso do professor e da confirmação da compreensão do professor com relação ao discurso do aluno; e o terceiro tipo realiza-se pelo aumento do uso de detalhes descritivos, explicitação de aspectos implícitos e preenchimento de lacunas no conhecimento sociocultural que os alunos possam ter. Segundo o autor, na prática, os professores costumam combinar esses diferentes tipos de modificações na interação com seus alunos. Por exemplo, o professor pode verificar a compreensão do aluno (modificação na interação) e, em seguida, repetir as palavras problemáticas de modo mais pausado e claro (modificação no insumo) para oferecer ao mesmo aluno uma segunda oportunidade de compreensão.

Lynch (1996) enfatiza, contudo, a necessidade de que haja uma interação genuína na sala de aula a fim de que as modificações operadas na fala do professor realmente favoreçam a compreensão esperada por parte dos alunos. Interação genuína essa que exige de seus participantes mais do que a troca de turnos – exige que eles dêem atenção ao que um e outro estão dizendo. Isso porque, acredito, a modificação deve visar atender a uma necessidade circunstancial identificada pelo professor e não causar um efeito retórico vazio de utilidade e significação.

Ao salientarmos a importância das modificações que o professor promove em sua fala com o intuito de favorecer a compreensão de seu aluno, torna-se necessário observarmos também a participação do próprio aluno nessa relação, uma vez que o discurso de sala de aula é, por natureza, uma co-produção de ambos (ALLWRIGHT, 1984). Dessa forma, no próximo tópico, trato da participação discursiva do aluno segundo uma abordagem pedagógica que o tem como foco principal de seu processo educativo.

1.3.5 A fala do aluno e a competência comunicativa de sala de aula

A preocupação com um ensino mais focado no aluno, ou seja, com um ensino que priorize um maior tempo de uso da LE pelo aluno em sala de aula, tem sido crescente nas últimas décadas. Isso porque o modo “como os alunos falam e agem em sala de aula influencia enormemente o que eles aprendem” (JOHNSON, 1995, p. 5) e, conseqüentemente, a dinâmica da comunicação na aula.

Como conseqüência da valorização do aluno enquanto centro do processo educativo, busca-se conhecer o que pode favorecer que os alunos aproveitem o máximo possível as oportunidades de aprendizagem disponível a eles. Uma das prováveis respostas a essa indagação é apresentada por Johnson (1995), segundo quem é essencial que os alunos tenham conhecimento das normas sociais e interacionais que orientam a comunicação em sala de aula para que a contribuição dos mesmos seja bem sucedida nos eventos de que participam. De acordo com a autora, é importante que os alunos desenvolvam uma competência comunicativa em sala de aula que os possibilitem não apenas participar, mas também aprender, a partir de suas experiências com a língua naquele ambiente formal de aprendizagem. Essa competência comunicativa de sala de aula é definida pela autora como o “conhecimento e a competência em normas estruturais, funcionais, sociais e interacionais que governam a comunicação em sala de aula” (JOHNSON, 1995, p. 168).

Também comentando sobre a necessidade de os alunos desenvolverem uma habilidade para participar de modo proveitoso dos eventos de sala de aula, Gumperz (1986, p. 60) conclui que “a familiaridade com as sutilezas da organização social da sala de aula é uma pré-condição para obter acesso às oportunidades de aprendizagem”.

Ao falarmos na competência comunicativa de sala de aula, entretanto, é preciso que consideremos a existência de uma competência superior a essa que a absorve e se impõe em todo diálogo com o outro. Uma competência que viabiliza a leitura que fazemos do espaço, do outro e de nós mesmos – a competência de avaliar para organizar comportamentos, sobre a qual discuto no próximo tópico.

1.4 A competência interpretativa

Segundo Brait (2003), o *olhar avaliativo* confere aos interlocutores a competência *avaliativa*, *interpretativa*, que regula o planejamento do projeto de fala dos participantes e a elaboração das estratégias interacionais durante a interação. Essa *competência avaliativa*, por sua vez, está fundamentada nos “conhecimentos [de ordem

social e cultural] adquiridos na vida em sociedade e que possibilitam avaliar, prever e organizar comportamentos” (BRAIT, 2003, p. 230).

É possível concluir que essa competência interpretativa enseja a competência persuasiva, uma vez que o falante, na tentativa de indução, condução da interpretação do interlocutor, procura adequar suas reações, seus sinais, à leitura que faz da percepção do outro. É, pois, um tipo de estratégia interacional que ocorre na conversação.

A idéia de competência interpretativa, sugerida por Brait (2003), faz par com a de Bakhtin ([1929] 1992, p. 113) a respeito da palavra. Segundo o autor, “toda palavra comporta duas faces”, uma vez que “é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém” (grifo do autor). Na verdade, para Bakhtin ([1929] 1992, p. 112), a palavra “é função da pessoa desse interlocutor”.

A dependência que o falante tem do outro na produção de seu discurso também se dá na interação entre professor e alunos. Cajal (2001, p. 128) destaca que, na sala de aula, a dinâmica das interações é construída por alunos e professores e marcada pelo conjunto das ações de cada um deles, “das reações do professor às ações e reações dos alunos, pelo conjunto das ações e reações dos alunos entre si, cada um interpretando e reinterpretando os atos [atitudes] próprios e os dos outros”.

Considerando-se especificamente a sala de aula de língua estrangeira, é pertinente levar em conta o objetivo que pauta as práticas nesse ambiente, pois “o fim último na aprendizagem de línguas é a aquisição de competência comunicativa para interpretar” (WIDDOWSON, 1991, p. 97). A interpretação, de acordo com o autor, é o nível mais alto de habilidade que permite a alguém inferir não apenas as proposições que as frases usadas expressam, mas, também, quais intenções comunicativas elas manifestam e como se associam umas com as outras, de modo coerente, enquanto elementos próprios do discurso.

Essa competência interpretativa faz parte de um processo complexo que é marcado pela atualização do significado no contexto, afinal o sentido se revela na interação. E, como nem tudo nesse processo é verbalizado, por vezes torna-se necessário que lancemos mão dos recursos de que dispomos para realizarmos a tarefa de falar com o outro, de interagir com o outro, para comunicar, enfim.

Com esse propósito, fazemos desses recursos estratégias que nos ajudam a dizer, ou mesmo dizem por nós, aquilo que o verbo por vezes não comporta – nossas intenções, nossas ironias, nosso pensamento. Assim, o texto que construímos vai sendo permeado de sinais que, elevados à categoria de estratégias discursivas, arrolam e comprometem o outro no conhecimento que compartilhamos, e somente porque compartilhamos, com ele. E, porque precisamos tanto dessas estratégias no contraponto de nossa malha discursiva, é que falo sobre elas no tópico a seguir.

1.5 Estratégias discursivas

As estratégias interacionais postas em ação pelos interlocutores nas situações comunicativas criam propriedades tão específicas a cada encontro que possível seria dizer que também as estratégias discursivas se atualizam no contexto, ou seja, na dinâmica da interação entre os indivíduos. Talvez seja por isso que Gumperz ([1982] 1994), ao propor uma teoria geral das estratégias discursivas, tenha identificado uma base comum de conhecimentos lingüísticos e socioculturais que permitem os interlocutores manterem o envolvimento conversacional ao mesmo tempo em que realizam as inferências localizadas que alimentam suas interpretações.

Apoiada na teoria de Gumperz ([1982] 1994), discuto, neste estudo, as estratégias discursivas propostas pelo autor a partir de três grupos de elementos discursivos, a saber: (1) as pistas de contextualização; (2) os marcadores discursivos; e (3) as estratégias de comunicação. Esses grupos de elementos discursivos são considerados, aqui, como as três principais classificações a que podem ser submetidas as estratégias discursivas que utilizamos.

1.5.1 *As pistas de contextualização*

Recorrer a pistas que nos auxiliem a compreensão durante situações interativas é algo que, de fato, está incorporado às nossas práticas discursivas. E fazendo uso delas, mesmo sem que saibamos explicar de que modo e sem que tenhamos sido ensinados a isso, vamos compreendendo o não-dito que está ali, à nossa frente, nas interações de que participamos.

Percebemos as informações implícitas nas interações de que participamos porque, por meio de traços presentes na estrutura de superfície da mensagem, os falantes indicam aos ouvintes a natureza da transação em andamento, o modo de interpretação de seu conteúdo e como cada oração se relaciona ao que a precede ou segue (GUMPERZ, [1982] 1994). Gumperz ([1982] 1994) denomina esses traços presentes na estrutura de superfície de *pistas de contextualização*, uma vez que contribuem para a sinalização de pressuposições contextuais. Têm como característica o fato de serem percebidas e usadas de modo não conscientemente planejado, na maior parte das vezes, como na conversação espontânea, por exemplo, em que os interlocutores elaboram seu projeto de fala no instante mesmo da interação. Além disso, as pistas de contextualização possuem significados implícitos e sempre atualizáveis a cada novo contexto, ou seja, o valor de cada uma delas varia em função da situação e também da intenção do falante que as emprega.

Por 'contextualização' Gumperz ([1982] 1994) entende o uso que falantes e ouvintes fazem de sinais verbais e não-verbais com o intuito de estabelecer uma identificação entre o que é dito e o conhecimento adquirido em experiências anteriores, de modo a possibilitar que os falantes assegurem as pressuposições necessárias à preservação do envolvimento conversacional e à avaliação do que é pretendido na comunicação. A noção de contextualização deve ser compreendida tendo como referência uma teoria da interpretação fundamentada nos seguintes princípios básicos: (1) a interpretação de qualquer declaração está sempre relacionada a inferências feitas dentro do contexto de uma troca interativa cuja natureza é definida tanto pelo que é dito quanto pelo modo como é interpretada; (2) as inferências são fundamentadas em pressuposições (o que lhes dá um caráter sugestivo) relacionadas a um conhecimento prévio, e não ao valor de verdade absoluto de uma declaração; e (3) as interpretações são feitas e validadas ecologicamente por meio de processos interativos.

Gumperz ([1982] 1994) define o fenômeno da contextualização como sendo impossível de ser descrito em termos abstratos, uma vez que as pistas de contextualização não podem ser interpretadas dissociadas das situações concretas em que estão inseridas.

Pistas ou convenções contextuais, marcas lingüísticas ou discursivas são, em sentido mais amplo, recursos comunicativos, também denominados estratégias discursivas de natureza sociolingüística, que sinalizam as intenções comunicativas dos falantes. Ou seja, esses recursos comunicativos atuam no processo de interpretação ao indicarem as pressuposições sociais em torno das quais uma mensagem deve ser interpretada. Nesse sentido, o processo de contextualização se dá, primeiramente, por meio de pistas que operam nos seguintes níveis de produção lingüística: marcas prosódicas, sinais paralingüísticos, escolha do código e escolha de formas lexicais ou expressões formulaicas. O QUADRO 2 sintetiza os diferentes tipos de pistas de contextualização:

QUADRO 2
Tipos de pistas de contextualização

Prosódicas	Entonação, tonicidade, mudanças de tom etc.
Sinais paralingüísticos	Tempo, pausa, hesitação, sincronia conversacional, fechamento ou sobreposição de turnos, sinais expressivos no tom de voz, gestos etc.
Escolha do código	Mudança de código ou estilo dentro de um repertório lingüístico, as seleções fonética, fonológica e morfossintática dentre suas opções etc.
Escolha de formas lexicais ou expressões formulaicas	Rotinas de abertura e fechamento, expressões metafóricas etc.

(Fonte: GUMPERZ, 1992, p. 231 – Adaptado.)

Como o QUADRO 2 sugere, as pistas de contextualização podem aparecer sob diversas formas lingüísticas ou paralingüísticas cujas possibilidades de uso vão depender do

repertório lingüístico de cada participante, sempre historicamente determinado (GUMPERZ, [1982] 1994).

Desse modo, as pistas de contextualização, de acordo com Gumperz ([1982] 1994), atuam em três planos do processo de inferência conversacional. O primeiro plano diz respeito à percepção dos sinais comunicativos auditivos e visuais – são considerados, assim, os sinais de natureza não-vocais, como os gestos e as posturas, por exemplo, além da decodificação dos sons em unidades significativas. O segundo plano do processo de inferência conversacional é o da avaliação da intenção comunicativa imediata. E o terceiro plano abrange a sinalização do que é esperado da interação em qualquer momento de seu desenvolvimento, como tópicos adequados, possíveis resultados e a qualidade do relacionamento entre os participantes.

Cada uma das pistas de contextualização utilizadas e também qualquer dos níveis de inferência em que possam atuar não se colocam em relação contrastiva de qualidade umas com relação às outras, pois, de acordo com Gumperz (1992), esses sinais discursivos são basicamente graduais e tendem a marcar um distanciamento do que é considerado normal dentro de um contexto, tendo sempre como referência questões de convenção social.

Há de se considerar, entretanto, que nem sempre ocorre o reconhecimento mútuo entre os participantes do valor sinalizador de uma pista de contextualização. Assim, um ouvinte pode, por exemplo, não perceber ou não conhecer a função de uma dada pista utilizada por seu interlocutor e, como conseqüência disso, é comum que surjam divergências de interpretação e mal-entendidos na interação. Outro aspecto a ser destacado é que a inferência das intenções conversacionais do interlocutor é de natureza sugestiva e não assertiva, como mencionei anteriormente. Esse fato possibilitaria, então, diferenças interpretativas na interação fundamentadas em pressupostos inadequados à situação adotados pelos participantes. Para Gumperz ([1982] 1994), as diferenças interpretativas poderiam ser explicadas, também, pelas diferenças no pré-conhecimento étnico e comunicativo entre os interactantes, ou por vários outros elementos discursivos. Desse modo, pode ocorrer, então, a falta de sincronia na comunicação entre os participantes causada pela distância no conhecimento anterior entre eles que, quanto maior for, maior será a possibilidade de não serem compartilhados valores e conhecimentos, surgindo assim hiatos na comunicação (KLEIMAN, 1998).

Dada a condição localizada da interpretação de uma troca discursiva, torna-se imperioso considerar que o sentido da mensagem se concretiza na compreensão da intenção comunicativa do outro, e não no texto que a materializa. De acordo com o Paradigma Dialógico de Bakhtin ([1929] 1992, p. 132), “a significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito

da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. Assim, “a compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para outra no diálogo” (BAKHTIN, [1929] 1992, p. 132). E é entre ambos, o locutor e o interlocutor, que a significação/interpretação se realiza, por meio do material lingüístico que viabiliza a interação. Nessa dialogia, intentar abstrair do interlocutor a sua contribuição para a construção da interpretação é querer interromper “a corrente da comunicação verbal [que] fornece à palavra a luz da significação” (BAKHTIN, [1929] 1992, p. 132).

Destaco, a seguir, o papel dos marcadores discursivos como estratégias que dão suporte à produção verbal do aluno em sala de aula.

1.5.2 Os marcadores discursivos

Faz-se necessário inicialmente esclarecer que a partir dos estudos de (GUMPERZ, 1982, 1992; MARCUSCHI, 1986; FLOWERDEW e TAUROZA, 1995; LEVINSON, 2002) e do *corpus* deste estudo, organizo uma taxonomia de estratégias discursivas específica para a análise dos dados, dentre as quais destaco o uso estratégico dos marcadores discursivos. Acredito que os conceitos e definições encontrados nos trabalhos indicados além de terem oferecido uma sólida fundamentação para minhas reflexões sobre o tema, também favoreceram a construção de tal taxonomia. Passo a discutir, a seguir, alguns desses conceitos e definições.

Com relação à sala de aula, Flowerdew e Tauroza (1995) investigam se os marcadores discursivos auxiliam os alunos de inglês como segunda língua a compreenderem o discurso do professor. Nos dados que analisam, os autores constatam que “os marcadores discursivos são mais freqüentemente utilizados para indicar variações nas relações pragmáticas entre trechos de fala do que relações semânticas específicas entre as orações” (FLOWERDEW e TAUROZA, 1995, p. 438). Ou seja, o uso dos marcadores discursivos serviu muito mais para indicar mudanças de uma função comunicativa para outra (mudança de tópico), do que contrastes no conteúdo proposicional entre trechos de fala consecutivos, embora tenham ocorrido situações que exigiram uma análise tanto pragmática quanto semântica.

Flowerdew e Tauroza (1995) concluíram em sua pesquisa de base quantitativa que a ausência de marcadores discursivos pôde prejudicar a compreensão de alunos até com altos níveis de proficiência lingüística na L2 (alunos que obtiveram níveis equivalentes a 530-560 no TOEFL²⁹). Os autores sugerem que os marcadores auxiliam a compreensão

²⁹ Exame de proficiência em língua inglesa.

porque, ao preencherem pausas no discurso, oferecem ao ouvinte maior tempo para processamento da mensagem, e isso favorece o entendimento do que é comunicado. Além disso, de acordo com Flowerdew e Tauroza (1995, p. 450), os marcadores servem para indicar que “os ouvintes precisam estar preparados para suspender ou adaptar seus modelos mentais em curso para poder lidar com as idéias subseqüentes”, ou seja, “os marcadores preparam os ouvintes para mudanças na direção do fluxo das idéias”.

Marcuschi (1986), por sua vez, classifica os marcadores conversacionais em três tipos: (1) verbais, (2) não-verbais e (3) supra-segmentais. De acordo com o autor, os marcadores verbais “não contribuem propriamente com informações novas para o desenvolvimento do tópico, mas situam-no no contexto geral, particular ou pessoal da conversação” (MARCUSCHI, 1986, p. 62), alguns dos quais não são lexicalizados, como “mm” e “ahã”. Os marcadores não-verbais, ou paralingüísticos, incluem as expressões faciais e a gesticulação de modo geral e têm por função estabelecer, manter e regular o contato na interação face a face. E os marcadores supra-segmentais são de natureza lingüística, mas não de caráter verbal. Entre esses, destacam-se a pausa, o tom de voz, a cadência e a velocidade que, segundo Marcuschi (1986, p. 66), “caracterizam e marcam relações pessoais e de conteúdo”.

Assim como Marcuschi (1986), selecionei para análise neste estudo principalmente os sinais, ou marcadores verbais. De acordo com o autor, esses sinais podem ser classificados em dois grupos, em consonância com sua fonte de produção, como *sinais do falante* e *sinais do ouvinte*. Cada um desses grupos, por sua vez, possui *funções conversacionais* e *funções sintáticas*, como é possível verificar a seguir. Com relação às funções conversacionais, os sinais podem ser considerados sob dois aspectos (MARCUSCHI, 1986, p. 71):

a) *Sinais produzidos pelo falante*, que servem para sustentar o turno, preencher pausas, dar tempo à organização do pensamento, monitorar o ouvinte, explicitar intenções, nomear e referir ações, marcar comunicativamente unidades temáticas, indicar o início e o final de uma asserção, dúvida ou indagação, avisar, antecipar ou anunciar o que será dito, eliminar posições anteriores, corrigir-se, auto-interpretar-se, reorganizar e reorientar o discurso etc.;

b) *Sinais produzidos pelo ouvinte* durante o turno do interlocutor e geralmente em sobreposição, que servem para orientar o falante e monitorá-lo quanto à recepção. Marcam a posição pessoal do ouvinte localmente, encorajam, desencorajam, solicitam esclarecimento e não têm apenas uma função fática ou algo semelhante.

Quanto às *funções sintáticas*, os sinais produzidos pelo falante e os sinais produzidos pelo ouvinte promovem a organização da sintaxe da interação, a segmentação e também o encadeamento das estruturas lingüísticas, ou seja, estabelecem “uma íntima relação da sintaxe da interação com a sintaxe gramatical” (MARCUSCHI, 1986, p. 72).

Relacionando as características formais, funcionais e posicionais dos marcadores discursivos, Marcuschi (1986) propõe um quadro teórico que, sem ser uma abordagem exaustiva do ponto de vista teórico e sem abarcar todos os aspectos envolvidos na conversação, representa uma significativa indicação do papel desempenhado por esses mesmos marcadores na interação. Vejamos a seguir:

- a) Sinais de tomada de turno (são as expressões com as quais se inicia ou se toma o turno em algum momento, tais como: “certo, mas”, “em relação a isso” etc.);
- b) Sinais de sustentação de turno (o falante usa-os para manter a palavra ou conseguir o assentimento do ouvinte);
- c) Sinais de entrega de turno (aparecem no final do turno e predominam na forma indagativa);
- d) Sinais de armação do quadro tópico (indicam o panorama em que se encontra a conversação);
- e) Sinais de assentimento ou discordância (são produzidos pelo ouvinte durante o turno do parceiro, quase sempre em sobreposição de vozes, e sem ter uma função fática apenas);
- f) Sinais de abrandamento (resolvem problemas específicos, como a comunicação de más notícias e informações desagradáveis).

Além dessas seis categorias de marcadores discursivos propostas por Marcuschi (1986), há outra sugerida por Preti (2003): os marcadores conversacionais interativos, tais como “ok?” e “você entendeu?”. Esses marcadores discursivos, cuja função é manter a interação, “não têm apenas um valor fático, pois sua presença indica que o falante solicita a aceitação dos seus argumentos pelo ouvinte, embora esse, como ocorre nas interrogações retóricas, não se pronuncie” (PRETI, 2003, p. 60). Além disso, segundo o autor, esses marcadores testam o ouvinte durante toda a conversação com a finalidade de não só sugerir que ele acompanhe o desenvolvimento dos argumentos discursivos, mas que também ‘se comprometa’ com eles.

Com base nas categorias de marcadores discursivos apresentados, podemos concluir que, de um modo geral, esse tipo de estratégia discursiva auxilia imensamente os interlocutores na compreensão do discurso. Os marcadores discursivos são, enfim, recursos que, entre outros aspectos, sinalizam até mesmo a mudança de enquadramento e o desenvolvimento do tópico na conversação. São, por isso mesmo, muito importantes para a manutenção do entendimento entre aqueles que interagem. Entretanto, nem sempre o uso de marcadores discursivos é suficiente para que a compreensão seja alcançada e preservada na interação. Nessas circunstâncias, é natural que os interlocutores se esforcem para resolver qualquer que seja o impasse na comunicação utilizando um tipo diferenciado de estratégia discursiva – as estratégias de comunicação. É sobre essas estratégias que discorro no próximo tópico.

1.5.3 As estratégias de comunicação

O termo “estratégias de comunicação” foi primeiramente utilizado por Selinker (1972), em seu trabalho intitulado *Interlanguage*, para se referir a alguns tipos de erros cometidos por aprendizes de uma segunda língua. Assim como Selinker (1972), outros autores (CORDER, [1978] 1983; FÆRCH e KASPER, 1983a e 1983b; TARONE, COHEN e DUMAS, [1976] 1983) também conceituam e investigam estratégias de comunicação sem, contudo, considerarem o aspecto interacional da questão. Corder ([1978] 1983), por exemplo, define estratégias de comunicação como uma técnica sistemática que um falante utiliza quando experimenta alguma dificuldade para expressar sua mensagem (o autor ressalta que considera *dificuldade* como a inabilidade do falante em usar a língua na interação), apesar de reconhecer que “o que nós tentamos comunicar e o modo como o fazemos depende não somente de nosso conhecimento da língua, mas também da avaliação que fazemos da competência lingüística de nosso interlocutor e de seu conhecimento a respeito do tópico do discurso” (CORDER, [1978] 1983, p. 15).

Diferentemente da definição de Corder ([1978] 1983), que entende as estratégias comunicativas como sendo “localizadas no usuário individual da língua, que é a pessoa que experimenta o problema e decide o plano estratégico para resolvê-lo” (FÆRCH e KASPER, 1983b, p. 3) – uma abordagem intraindividual, psicolingüística –, Tarone (1981) define as estratégias de comunicação por meio de uma abordagem interacionista, interindividual. Tal abordagem, como afirmam Yule e Tarone (1991), difere da que tem sido empregada nas pesquisas em torno da negociação de significado na comunicação em L2, totalmente independentes dos estudos acerca das estratégias de comunicação. Assim, por ter apresentado o primeiro estudo que enfoca especificamente as estratégias de comunicação e introduzir uma definição e uma taxonomia para elas, Tarone (1981), segundo Sturm (2001), pode ser considerada a pesquisadora precursora e mais influente na área, servindo como ponto de partida para trabalhos posteriores.

Para Tarone (1981, p. 288), “a língua não é um objeto que é utilizado, mas uma parte da comunicação – um organismo vivo criado pelo falante e pelo ouvinte”. Por esse motivo, a autora afirma que a definição de estratégia de comunicação deve ir além daquela em que é vista como uma tentativa do aluno de L2 de usar um sistema lingüístico restrito para a sua comunicação. Tarone (1981, p. 288) formula, então, um conceito mais amplo de estratégias de comunicação para se referir a “uma tentativa mútua de dois interlocutores de obterem acordo a respeito de um significado nas situações em que as estruturas

significativas necessárias parecem não ser compartilhadas³⁰. Desse modo, Tarone (1981) caracteriza a *função interacional* das estratégias de comunicação que, segundo a autora, tem sido omitida em muitos trabalhos, inclusive em trabalhos anteriores de sua própria autoria.

Canale (1983, p. 11) amplia a compreensão do que sejam as estratégias comunicativas ao propor que qualquer tentativa de “aumentar a eficácia da comunicação (por exemplo, uma fala lenta e suave para efeito retórico)” faz parte delas. Embora essa definição (que não restringe a aplicação de estratégias de comunicação à resolução de problemas comunicativos) esteja além de outras concepções a respeito das estratégias de comunicação, tais como as mencionadas anteriormente, “o significado potencial de ‘estratégias de comunicação’ não exclui tal extensão” (DÖRNYEI e SCOTT, 1997, p. 179). Mas, apesar de concordarem com a contribuição de Canale (1983), Dörnyei e Scott (1997), solidários com a maioria das pesquisas relacionadas às estratégias de comunicação, consideram que as estratégias voltadas para a melhora da comunicação “não são propriamente recursos para resolução de problemas e devem ser tratadas separadamente” (DÖRNYEI e SCOTT, 1997, p. 186). Ou seja, Dörnyei e Scott (1997) preferem não considerar as estratégias que aumentam a eficácia da compreensão como parte das estratégias de comunicação. Estas, de acordo com os autores, têm a função específica de solucionar as dificuldades de entendimento na comunicação e, por esse motivo, as estratégias que visam melhorar a comunicação devem constituir outra categoria.

Cohen (1998, p. 5-7), por sua vez, identifica as estratégias de comunicação como sendo uma das quatro subclasses das estratégias de utilização do material lingüístico: *estratégias de recuperação* (permitem que o aprendiz recupere na memória informação já conhecida); *estratégias de planejamento* (permitem que o aprendiz organize um plano de fala ensaiando até mesmo as estruturas lingüísticas); *estratégias de simulação* (permitem que o aprendiz demonstre compreensão durante a interação com a finalidade de preservar sua face, às vezes, com uso de estruturas simplificadas ou sentenças memorizadas para que a comunicação não seja interrompida); e, enfim, as *estratégias de comunicação* (focalizam a abordagem da transmissão de uma mensagem).

Tarone (1980) sugere que há dois tipos de estratégias: as *estratégias de aprendizagem* e as *estratégias de uso lingüístico*, que incluem as estratégias de comunicação e as estratégias de produção. Para a autora, as estratégias de aprendizagem são fundamentalmente motivadas pelo desejo do falante de aprender a língua-alvo (mediante o desenvolvimento das competências lingüística e sociolingüística no idioma estudado) e não pelo desejo de comunicar significado; e diferencia as *estratégias de*

³⁰ Tarone (1981) usa o termo “estruturas significativas” para se referir tanto à estrutura lingüística quanto à estrutura sociolingüística.

produção das estratégias comunicativas da seguinte forma: segundo Tarone (1981), as estratégias de produção não estariam voltadas para a negociação de significados como estão as estratégias comunicativas e usam modelos pré-fabricados ou planejados de discurso sem o caráter interacional na negociação de significado, sendo tão-somente tentativas do indivíduo de usar o sistema lingüístico de modo eficiente e claro com um mínimo de esforço.

Tentando evitar confusão na identificação e distinção de diferentes tipos de estratégias, Tarone (1980, 1981) define três critérios que possibilitam ao investigador verificar se uma estratégia utilizada é uma estratégia de comunicação ou alguma de outro tipo, como de produção ou de aprendizagem, por exemplo. De acordo com a autora, para que uma estratégia seja identificada como sendo de comunicação, é necessário que ela atenda às seguintes condições (TARONE, 1981, p. 288):

- (1) Um falante deseja comunicar um significado X a um ouvinte;
- (2) O falante acredita que a estrutura lingüística ou sociolingüística desejada para comunicar o significado X não está disponível ou não é compartilhada com o ouvinte; então,
- (3) O falante escolhe:
 - (a) evitar – não tenta comunicar o significado X; ou
 - (b) tenta meios alternativos para comunicar o significado X e pára de experimentá-los quando percebe que há significado compartilhado.

Assim, se qualquer dos critérios mencionados não for identificado na delimitação do uso de uma estratégia, essa mesma estratégia não poderá ser classificada como uma estratégia de comunicação. Conseqüentemente, a ausência de um ou outro critério implicará na tipificação de outra estratégia, tais como de aprendizagem ou de produção (TARONE, 1980).

A partir de um conceito próprio a respeito das estratégias de comunicação e, até mesmo, de mecanismos de identificação específicos, muitos pesquisadores tentam identificar e classificar em seus trabalhos as estratégias discursivas que funcionam como estratégias de comunicação. Essas tentativas de organização das estratégias de comunicação dão origem a diferentes inventários que, não raro, divergem um pouco entre si. No tópico a seguir, comento um pouco mais sobre isso.

1.5.3.1 Inventário e classificação das estratégias de comunicação

Como Dörnyei e Scott (1997, p. 187) pontuam, “a lista de estratégias e suas taxonomias em diferentes estudos a respeito das estratégias de comunicação variam

significativamente”. Isso ocorre porque as diferenças conceituais entre os seus pesquisadores se tornam evidentes naquilo que indicam ser estratégias de comunicação (DÖRNYEI e SCOTT, 1997). Como afirma Fernández (1997, p. 32), “cada estudo acrescenta um matiz, explora um aspecto novo, o que faz com que as conclusões sejam mais sugestivas do que definitivas”.

Procurando, então, evitar confusões conceituais relacionadas às estratégias de comunicação, adoto aqui o inventário organizado por Dörnyei e Scott (1997, p. 188-194) (ANEXO A), baseados em Dörnyei e Scott (1995a, 1995b), a partir dos principais recursos lingüísticos mencionados na literatura sob o nome de “estratégia de comunicação”. Nesse inventário, além da descrição e definição dos recursos lingüísticos estratégicos listados, Dörnyei e Scott (1997) indicam, ainda, se os recursos foram inclusos em qualquer das oito taxonomias que serviram como fonte de pesquisa (TARONE, 1977; FÆRCH e KASPER, 1983a; BIALYSTOK, 1983; BIALYSTOK, 1990; PARIBAKHT, 1985; WILLEMS, 1987; GRUPO DE NIJMEGEN – baseado em POULISSE, 1987; KELLERMAN, 1991 –; POULISSE, 1993) (ANEXO A) e comentam algumas estratégias pouco conhecidas.

No ANEXO B, é possível verificar, ainda, a classificação que Dörnyei e Scott (1997) fazem das estratégias em três grupos distintos segundo a forma como se relacionam à resolução de problemas comunicativos por parte do falante. Segundo os autores (1995a, 1995b, citados em DÖRNYEI e SCOTT, 1997), as estratégias de comunicação podem ser: diretas (oferecem meios alternativos, próprios do falante, de alcance do significado); indiretas (evitam interrupções na comunicação e mantêm o canal aberto, mas não estão relacionadas ao significado); e interacionais (por meio das quais os participantes atuam cooperativamente na resolução de problemas surgidos durante as trocas interacionais).

A respeito da ampla variedade de terminologia e de níveis de especificação encontradas nas taxonomias que serviram de referência para o inventário organizado por Dörnyei e Scott (1997), os autores identificaram muitas similaridades entre seis das nove utilizadas. E, para corroborar esses resultados, Dörnyei e Scott (1997) citam Bialystok (1990, p. 61), segundo quem

a variedade de taxonomias propostas na literatura difere primordialmente na terminologia e no princípio de categorização geral, ao invés do que na essência das estratégias específicas. Se ignorarmos, então, as diferenças na estrutura das taxonomias abolindo as diversas categorias gerais, surgirá, então, um grupo central consistente de estratégias específicas.

É pertinente mencionar, aqui, um aspecto destacado por Cohen (1998) ao se referir às estratégias, de aprendizagem e de comunicação, de um modo geral. O autor salienta que “aqueles que têm realizado pesquisas empíricas sobre as estratégias têm observado que o que é ostensivamente a mesma estratégia pode ter mais de uma função”

(p. 8). Cohen (1998) enfatiza, entretanto, que mesmo tendo mais de uma função, a estratégia continuará tendo uma função principal. De qualquer forma, acrescenta o autor, é bastante útil continuar identificando as funções que as estratégias de fato assumem no desenvolvimento de uma tarefa.

Definidas, até aqui, as linhas teóricas gerais que orientam a observação e a análise dos fenômenos estudados nesta pesquisa, apresento, no próximo capítulo, os princípios metodológicos adotados na investigação. Defino, ainda, alguns aspectos importantes do contexto da pesquisa e de seus participantes, bem como o critério de seleção e de análise dos dados coletados.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

A chave para compreender a linguagem no contexto não é começar com a linguagem, mas com o contexto.³¹

Hymes (1972, p. 6)

Neste capítulo, faço uma breve exposição dos princípios metodológicos que fundamentaram o desenvolvimento deste trabalho bem como apresento o contexto em que foi realizado, os participantes, os instrumentos utilizados na investigação e, finalmente, descrevo o processo de análise dos registros feitos no campo.

2.1 Princípios metodológicos

A seleção da metodologia utilizada no desenvolvimento deste trabalho se deu em função da natureza do objeto de pesquisa, seguindo sugestão de Larsen-Freemann e Long (1991). Para esses autores, o importante para um pesquisador não é a escolha antecipada de paradigmas ou metodologias, mas sim a definição clara do objetivo do estudo e dos meios adequados para alcançá-lo.

Como dito anteriormente, esta pesquisa buscou investigar o uso de estratégias discursivas utilizadas pelo professor na interação com seus alunos em sala de aula com o objetivo de oferecer algum tipo de auxílio lingüístico ou paralingüístico que proporcione a compreensão e/ou aprendizagem da LE. Esse problema de pesquisa exigiu, então, uma abordagem que considerasse uma perspectiva holística das interações entre professor e alunos no contexto observado, ou seja, uma abordagem que descrevesse e explicasse

³¹ *The key to understanding language in context is to start not with language, but with context* (HYMES, 1972, p. 6).

aspectos dos comportamentos observados como parte de um sistema socialmente organizado. Para tanto, optei por uma abordagem do tipo qualitativa de natureza etnográfica cujos resultados “são descrições e interpretações culturais do fenômeno comunicativo e interacional” (JOHNSON, 1992, p. 159). Tais descrições revelam o que as pessoas fazem em uma dada situação e também as conseqüências de suas interações, enquanto as interpretações culturais procuram identificar o significado que os participantes atribuem ao que fazem (WATSON-GEGEO, 1988).

Entretanto, para que a pesquisa etnográfica consiga retratar a realidade interna de um determinado contexto cultural é preciso que o investigador utilize recursos que possibilitem a obtenção de informações relacionadas ao grupo social observado por meio de diferentes fontes e recursos (JOHNSON, 1992). Por essa razão, são utilizados diferentes instrumentos de pesquisa tais como observações, gravações, questionários, entrevistas, notas de campo e outros que favorecem *insights*, contrariamente a uma pesquisa dependente de única abordagem (SELIGER e SHOHAMY, 1989). Esses diferentes métodos caracterizam o princípio qualitativo da pesquisa, diferente da pesquisa experimental que aplica procedimentos e medidas padronizados para análise em suas investigações (SELIGER e SHOHAMY, 1989).

A presença de fatores subjetivos na interpretação das informações registradas no campo de pesquisa, entretanto, é um fator que deve ser considerado, principalmente quando se trata de uma pesquisa em que o investigador “é o principal instrumento de coleta de dados” (JOHNSON, 1992, p. 134). Para evitar que a subjetividade do investigador interfira na interpretação de uma dada cultura, Seliger e Shohamy (1989) sugerem que as conclusões da pesquisa sejam fundamentadas nos dados e nos possíveis padrões de comportamento identificados por meio da triangulação dos dados que, além de controlar a presença de fatores subjetivos na interpretação, aumenta a confiabilidade na pesquisa e valida as conclusões encontradas (SELIGER e SHOHAMY, 1989; JOHNSON, 1992; WATSON-GEGEO, 1988).

Como a pesquisa qualitativa evita estabelecer perguntas ou hipóteses iniciais (SELIGER e SHOHAMY, 1989, p. 118), é durante o processo de observação que os questionamentos vão surgindo. Contudo, o investigador não deixa de iniciar seu trabalho pautado em um arcabouço teórico que orienta sua atenção para certos aspectos da situação que lhe despertam o interesse (WATSON-GEGEO, 1988), sem, contudo, determinar a priori sua interpretação daquilo que observa. Watson-Gegeo (1988) afirma que a singularidade da situação investigada pode até mesmo levar o pesquisador a acrescentar alguns aspectos à teoria adotada ou salientar alguns outros dela que se apresentem como inadequados aos fenômenos observados. Esse processo de “compreender a situação em seus próprios termos está diretamente relacionada à geração de uma teoria fundamentada (*grounded*

theory)” (WATSON-GECEO, 1988, p. 579), uma vez que “perguntas e hipóteses quase sempre emergem durante a investigação, ao invés de antes dela” (NUNAN, 1992, p. 56). Davis (1995, p. 440) chega a dizer que “um dos principais objetivos da pesquisa interpretativa qualitativa é desenvolver teoria através do processo de coleta e análise de dados”.

Assim, após um estágio inicial de observação em que os objetivos talvez sejam menos definidos, é natural que aconteça uma redefinição da área de pesquisa e um conseqüente estreitamento do foco sob investigação. Ocorre, então, o processo a que Seliger e Shohamy (1989) descrevem como um *funil*. Nesse processo, a observação que antes buscava registrar as informações de modo amplo vai sendo substituída por registros direcionados a alguns aspectos do comportamento dos participantes que durante a investigação surgiram como padrões que resultaram no foco da própria pesquisa, no interesse refinado do investigador. Deste modo, o processo de condução de uma pesquisa qualitativa pode ser resumido, segundo Seliger e Shohamy (1989, p. 122), nas seguintes etapas, conforme mostra o QUADRO 3:

QUADRO 3
Etapas da pesquisa qualitativa

1.	Definição do fenômeno a ser descrito.
2.	Uso de metodologia qualitativa para coletar dados.
3.	Procura de padrões nos dados.
4.	Validação das conclusões iniciais pelo retorno aos dados ou pela coleta de mais registros.
5.	Se, necessário, retorno à primeira fase e repetição do ciclo, redefinindo a área do foco tendo como referência o processo percorrido anteriormente.

(Fonte: SELIGER e SHOHAMY, 1989, p. 122 – Adaptado.)

Com relação às características da pesquisa etnográfica, Nunan (1992) define aquelas que seriam as mais representativas dessa abordagem. Para o autor, a pesquisa etnográfica é: *contextual* (realizada no contexto em que os sujeitos estabelecem a situação cultural observada); *não-intrusiva* (evita manipular o fenômeno sob investigação); *longitudinal* (toma um período relativamente longo para a observação e o registro de dados); *colaborativa* (envolve a participação de pesquisadores auxiliares que confirmam a validação das conclusões e a confiabilidade da pesquisa); *interpretativa* (o pesquisador faz a análise dos dados); e *orgânica* (há interação entre as perguntas/hipóteses e os dados/interpretações).

A respeito da característica não-intrusiva da pesquisa etnográfica, por um lado, há o fato de que a mera presença do observador pode provocar um comportamento menos espontâneo por parte dos sujeitos participantes, como uma maior atenção à própria fala, por exemplo, mas aos poucos o desconforto inicial causado pela presença de um intruso no contexto de pesquisa vai cedendo lugar a uma paulatina familiarização dos participantes

com o observador (LARSEN-FREEMANN e LONG, 1991). Isso acontece porque, como relata Mello (2002), o pesquisador e os equipamentos que ele utiliza para o registro dos dados são incorporados naturalmente à rotina diária dos participantes depois de algum tempo e o pesquisador acaba se tornando um membro da comunidade observada. Por outro lado, autores como Mason (1997), consideram praticamente impossível a neutralidade do pesquisador, pois ele é alguém que participa direta ou indiretamente da pesquisa, construindo ativamente o conhecimento sobre o mundo social dos participantes e, de alguma forma, alterando a rotina do grupo. Cabe, então, ao pesquisador a tarefa de olhar de várias maneiras para o mesmo objeto de investigação de modo a minimizar a natureza subjetiva inerente a esse tipo de pesquisa.

Watson-Gegeo (1988), considerando a duração da pesquisa etnográfica, afirma que as investigações em salas de aula de segunda língua, por exemplo, deveriam se estender por pelo menos um semestre. Nesse período, o pesquisador teria tempo para conduzir suas observações da rotina de sala de modo detalhado e intensivo, para entrevistar ou dialogar com os participantes e, quando possível, observar os participantes interagindo fora da sala de aula (WATSON-GEGEO, 1988).

Finalmente, pode-se dizer que a pesquisa etnográfica adequa-se a uma postura investigativa que presume ser a aprendizagem de língua um processo que se realiza na interação social (WATSON-GEGEO, 1988). Isso porque a abordagem metodológica etnográfica possibilita a observação do desenvolvimento e da mudança dos padrões interacionais em sala de aula segundo uma perspectiva dinâmica que registra as informações de modo rico e contextualizado. É justamente isso que pretendi alcançar durante a realização deste trabalho.

2.2 O contexto de pesquisa

Tendo definido os princípios metodológicos que fundamentaram este estudo, apresento, no tópico a seguir, os elementos centrais do contexto em que a pesquisa foi realizada: o local e a duração da pesquisa, a sala de aula e os participantes, o currículo e a abordagem de ensino.

2.2.1 O local e a duração da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em uma turma de inglês de nível pré-intermediário – nível VI – do Centro de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás –

UFG, no primeiro semestre de 2005. O curso, cuja carga horária semestral é de 60 horas distribuídas em duas aulas semanais com 1h40min de duração, teve início no dia 14 de março e término no dia 6 de julho. As aulas na turma observada aconteciam às segundas e quartas-feiras, das 19h às 20h40min.

A escolha do Centro de Línguas da UFG como local para o desenvolvimento deste estudo se deu em razão de ser este um centro não só de ensino, mas também de estágio para os graduandos do Curso de Letras e de pesquisa para os pós-graduandos do Mestrado em Letras e Lingüística da Faculdade. Após tentativas frustradas de realização da pesquisa em duas salas de aula de língua materna de diferentes escolas da rede pública de ensino na capital do Estado – uma turma de 5ª série de uma escola estadual e uma turma do ciclo 2 de uma escola municipal – ponderamos que seria mais viável, em decorrência dos prazos para conclusão da pesquisa, recorrer ao Centro de Línguas, visto que a pesquisa naquela instituição já está incorporada à rotina das salas de aula e da Coordenação de cursos.

Na escola estadual, o motivo da frustração mencionada decorreu de um conjunto de fatores que levaram a uma inteligibilidade insatisfatória dos registros, dentre os quais destaco: a inadequação do equipamento utilizado para o registro em áudio em ambientes amplos com a presença de vários participantes (em média, 30 alunos) e a dificuldade de posicionamento favorável dos equipamentos no espaço da sala de aula (causada por ausência de tomadas próximas a locais estratégicos e, também, por impedir a movimentação dos alunos). Essas intercorrências contribuíram para a má qualidade das gravações em áudio e conseqüentemente inviabilizaram a transcrição dos registros. Além disso, a indisciplina quase que incontrolável e a interrupção das aulas por razões diversas frustraram minhas tentativas de realização da pesquisa nesse ambiente.

Na escola municipal, embora o número de alunos fosse menor (em média, 20 alunos), as limitações dos equipamentos foram as mesmas. O fator agravante, nessa escola, foi a organização das séries em sistema de ciclos, que tornava a composição das turmas bastante flutuante, em virtude dos constantes reagrupamentos de alunos por nível de desenvolvimento. Assim, ponderei que o fato de ter participantes não regulares na sala de aula poderia interferir no resultado final da pesquisa, tornando os resultados futuros menos confiáveis, já que a cada observação o grupo não era o mesmo. Posteriormente, percebi que este não seria de fato um problema, mas naquela fase ainda exploratória da pesquisa julguei que teria dificuldades para lidar com a rotina da sala de aula, considerada, a priori, bastante desorganizada. Talvez, a condição de pesquisadora iniciante tenha me levado a procurar um local de pesquisa “ideal”, onde as questões de disciplina, de estrutura organizacional e de participação dos alunos nas aulas sejam diferenciadas, dadas as condições favoráveis do contexto.

Em face de tais situações, o Centro de Línguas apresentou-se como um “porto seguro”, um local aprazível para o desenvolvimento de minha pesquisa, consideradas as diferenças relacionadas, principalmente, ao número de alunos em suas salas (em média, 10 alunos) e à organização espacial deles no ambiente. Somado a isso está o fato de o acesso às aulas do Centro de Línguas ser facilitado pelo apoio que a Coordenação oferece aos pesquisadores vinculados à faculdade e, em muitos casos, pela familiaridade e acessibilidade aos seus professores.

Além disso, a natureza do problema investigado permitiu-me uma flexibilidade pouco comum quando da seleção do contexto de pesquisa, afinal, fosse em ambiente de língua materna ou de língua estrangeira, encontraria subsídios para a investigação dos meandros da interação construída entre professor e alunos na sala de aula. Muito embora isso tenha acarretado amarga perda de tempo para a execução do trabalho que ora apresento.

Escolhida, então, uma turma do Centro de Línguas para a realização da pesquisa, dei início ao primeiro contato com os alunos no dia 28 de março de 2005, na quarta aula após o início do semestre letivo. Esse fato, aliás, foi combinado com o professor da turma. Uma vez que, nas primeiras aulas são estabelecidas importantes bases de conhecimento mútuo, respeito e confiança no ambiente de sala de aula entre seus participantes, coube a mim a postura ética de preservação desses momentos por meio de minha não-interferência no local – leia-se não-presença, de fato. Do primeiro contato em diante, foram 23 as participações que tive nas 34 aulas daquele semestre letivo.

2.2.2 A sala de aula e os participantes

O cenário que ambienta o estudo aqui relatado é uma sala de aula do Centro de Línguas da UFG, conforme mencionado, em que a língua estrangeira ministrada é a língua inglesa.

Dos 17 alunos matriculados na turma, 12 foram freqüentes até a conclusão do semestre, 3 desistiram do curso no decorrer das aulas e 2 trancaram a matrícula. Dentre os alunos que freqüentaram regularmente a sala de aula ao longo do semestre, 2 haviam sido alunos do mesmo professor no nível V, no semestre anterior, e 1 havia sido colega de turma do professor em um curso de Francês. Desses, 5 eram universitários, 1 era funcionária e 1 era aluno de pós-graduação, todos da UFG; e os 5 alunos restantes eram da comunidade em geral. A faixa etária dos alunos era bastante variada (entre 17 e 45 anos, aproximadamente), assim como o nível de proficiência deles.

O professor, aqui denominado Carlos, era aluno do 5º ano da graduação em Letras, habilitação Português-Inglês, e professor do Centro de Línguas pelo segundo semestre consecutivo. Nesse primeiro semestre letivo de 2005, Carlos ministrava aulas em três turmas de nível V, além da turma de nível VI em que se deu essa investigação. Fluente ainda em espanhol, o professor também desenvolvia uma pesquisa junto à turma que eu observava – trabalho vinculado à monografia de final de curso e voltado para o desenvolvimento de atividades relacionadas à leitura de livros literários na língua-alvo. Durante o andamento desta pesquisa, Carlos mostrou-se sempre disponível para cooperar comigo nas variadas situações de coleta de dados, cedendo espaço em suas aulas para a aplicação de um questionário junto aos alunos³² (ANEXO C), explicação da necessidade de concessão de autorização pessoal para a utilização de informações dos alunos no trabalho etc.

2.2.3 O currículo e a abordagem de ensino

O currículo definido para a turma de nível VI do Centro de Línguas da UFG está em sintonia com a metodologia adotada no curso, cujo objetivo é “desenvolver a competência comunicativa, que é a habilidade de se comunicar em língua estrangeira conforme suas necessidades” (*folder* do Centro de Línguas da UFG distribuído no primeiro semestre de 2005, ver ANEXO D). Dessa forma, estão previstas atividades de produção (fala e escrita) e de recepção (audição e leitura) que oferecem aos alunos situações para uso das estruturas que aprendem, bem como oportunidades para que usem o próprio conhecimento de mundo e expressem suas idéias.

Dentre as atividades desenvolvidas, destaco a leitura de uma versão adaptada do clássico literário *Great Expectations*, de Charles Dickens, as discussões relacionadas à história lida promovidas em sala de aula, as composições, os exercícios propostos pelo livro-texto, as atividades, tais como *role play*³³ e jogos, e um projeto desenvolvido pelos alunos³⁴.

A abordagem de ensino do professor, sempre em sintonia com os princípios que orientam o curso no Centro de Línguas, prioriza a expressão verbal espontânea dos alunos e valoriza as atividades fundamentadas nas interações alunos-alunos e alunos-professor.

³² Os registros obtidos por meio do questionário respondido pelos alunos não foram considerados neste estudo por ter sido o foco da pesquisa direcionado para o professor, somente.

³³ Nessa atividade, os alunos assumem a identidade de um personagem proposto pelo professor e se comunicam na língua-alvo como se fossem aquela pessoa. Normalmente, o *role play* envolve a prática de alguma estrutura lingüística trabalhada em sala de aula.

³⁴ Esse projeto é comentado no próximo capítulo, junto à análise dos dados.

Carlos evidencia em sua prática a concepção de que a aprendizagem de uma língua estrangeira é consequência de uma interação na língua em contexto natural, concepção essa provavelmente oriunda de suas experiências pessoais quando teve a oportunidade de residir em um país de língua inglesa.

2.2.4 O papel da pesquisadora

Segui um projeto de observação na condução deste estudo em que me mantive presente na cena de ação sem participar ou interagir com as pessoas do local observado. Essa atitude, contudo, não impediu que minha presença fosse notada e causasse inicialmente certa interferência no ambiente. No comportamento dos alunos, tal interferência refletiu uma curiosidade inicial que muito naturalmente cedeu lugar ao hábito de me verem ali, sentada sempre no mesmo canto da sala. O professor, por sua vez, ao invés de curiosidade aparentava sentir um discreto incômodo, provocado talvez pela impressão de estar sendo avaliado (CONSOLO e VIANA, 1997). Diante, então, dos olhares recorrentes de Carlos e de seu visível nervosismo e ansiedade pelo inusitado da situação – eram comuns auto-avaliações do professor quando conversávamos informalmente, tais como “Eu falo rápido demais, né?” –, procurei adotar uma postura de quem já é familiar ao grupo logo nos primeiros contatos. Assim, passei a *simular* olhares casuais às observações constantes e a evitar anotações no diário de campo durante o tempo de permanência na sala – grande parte de minhas impressões e relatos só eram registradas após eu deixar o local da aula. O relaxamento das tensões gerais aconteceu e até eu mesma fiquei mais à vontade no processo de coleta de dados.

Esclareci aos participantes que meu objetivo não era avaliar qualquer comportamento deles, mas investigar as estratégias discursivas que utilizavam na interação. Essa informação, pouco detalhada, foi suficiente para a obtenção da cooperação geral e também para a preservação da naturalidade do *corpus* a ser produzido. Em pouco tempo, os alunos me auxiliavam no monitoramento dos equipamentos e, algumas vezes, viravam eles mesmos a fita quando esta terminava, assim como o professor gerenciava o posicionamento do gravador na sala durante o desenvolvimento das atividades.

2.3 A preparação dos registros para a análise

Orientada pelos princípios da pesquisa etnográfica conforme mencionado, estabeleci um questionamento inicial: Quais estratégias discursivas são utilizadas pelo

professor na interação com seus alunos? Com essa pergunta, adentrei o ambiente de pesquisa, apresentei aos participantes o objetivo da investigação e analisei a dinâmica das relações construídas naquele grupo durante a fase de reconhecimento do contexto. Nas fases seguintes, à medida que percebia o padrão característico de uso da linguagem pelo professor e seus alunos, outras perguntas foram surgindo – Quais dessas estratégias discursivas operam como suporte ao desenvolvimento sociolingüístico dos alunos na língua-alvo? Como o discurso é construído em sala de aula? Como se caracteriza a comunicação na sala de aula observada? – e o foco da pesquisa tornou-se, assim, mais específico.

2.3.1 As fontes de pesquisa

Tendo em mente esses questionamentos e interessada em um registro que abarcasse aspectos e detalhes variados das ações e eventos relacionados ao contexto de pesquisa, agreguei à observação do local as gravações em áudio, os questionários, as entrevistas formais e informais com os participantes, a análise de documentos (planos de aula, currículo do curso, artigo científico escrito pelo professor etc.) e as anotações feitas em campo. Tive, ainda, o auxílio do professor no que tange às discussões sobre algumas de minhas percepções e também das suas.

2.3.2 As observações

Durante o período em que observei o contexto de pesquisa – de março a julho de 2005 –, procurei fazer anotações do que via e ouvia no local sob investigação. Conforme observado anteriormente, logo nas primeiras visitas que fiz à sala de aula, percebi que minhas anotações durante a observação provocavam desconforto no professor. Preocupada, então, em deixá-lo mais à vontade em sua própria sala de aula, substituí as descrições simultâneas aos acontecimentos por registros condensados no local, conforme sugere Spradley (1979) e, mesmo assim, ocasionais. Mas, para que fatos e informações não fossem esquecidos – principalmente aqueles que escapam à gravação em áudio –, tive o cuidado de expandir os pequenos registros feitos em sala e de descrever aqueles outros que não foram anotados (situações em sala de aula, conversas informais etc.) momentos após deixar o campo de pesquisa. Esses relatos, por sua vez, destacaram aspectos que mais me chamaram a atenção e que considerarei serem significativos para a análise futura.

2.3.3 As gravações

Intencionando suavizar o impacto da interferência da investigação na sala de aula observada e facilitar o processo de familiarização dos alunos com a minha presença, decidi por não fazer qualquer tipo de registro *durante* as minhas duas primeiras visitas. Nesse período, o professor, que já havia preparado a turma para a minha chegada, apresentou-me aos alunos e pude responder às perguntas que surgiram a respeito da pesquisa e do meu papel naquela sala de aula. Logo a seguir, Carlos questionou aos alunos a respeito da concordância em ser realizada a gravação das aulas. A aceitação foi consensual – permissão essa formalizada *no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (ANEXO E) – e, logo na quarta visita, os registros em áudio foram iniciados.

Inicialmente, utilizei um microfone multidirecional montado em um pedestal de aproximadamente 1,60 metros posicionado estrategicamente para o centro do semicírculo formado pelos alunos na sala de aula. Esse equipamento, entretanto, mostrou-se inadequado por não permitir o registro satisfatório da interação do professor com seus alunos durante a execução das atividades em grupo, em virtude da freqüente sobreposição de vozes e também da má audibilidade das falas. Além disso, uma ocasional movimentação do equipamento causava inconvenientes interrupções do andamento da aula que era composta, em média, por 8 alunos. Optei, então, por utilizar um microfone de lapela fixado na roupa do professor, mas isso tornava incômoda a sua movimentação pela sala, já que ele estava preso a um fio que era ligado ao gravador. Finalmente, decidi utilizar um microgravador com a capacidade de captação das vozes ampliada por um microfone de computador acoplado nele, o que possibilitou a movimentação do equipamento à medida que as atividades se alternavam e, ainda, um registro de melhor qualidade. Contudo, não deixaram de existir nas fitas trechos ininteligíveis causados, principalmente, por falas simultâneas, além de outros ruídos comuns a salas de aula genuínas (NUNAN, 1992).

Foram gravadas 25 fitas cassetes – 10 fitas de 90min e 15 fitas de 60min – que totalizaram, aproximadamente, 1500 minutos de gravações registradas em 19 aulas. Partindo-se do princípio de que cada aula tem uma duração de 1h40min, ou seja, de 100min, e de que as mesmas deveriam ter sido gravadas do início ao fim, teríamos o total de 1800 minutos gravados, mas tem-se descontado aqui os intervalos em que o professor ligava o gravador alguns minutos após o início das aulas ou para movimentar o aparelho na sala de aula de acordo com o foco. As transcrições das gravações em áudio foram feitas tendo como referência as orientações de Marcuschi (1986) e Preti (2003), com algumas adaptações, cujas convenções estão apresentadas na parte pré-textual deste estudo.

Para suplementar as gravações e demais informações colhidas no contexto, recorri à aplicação de um questionário aos alunos, a entrevistas informais com o professor e com os alunos e a uma entrevista formal com o professor (ANEXO G).

2.3.4 As entrevistas e os questionários

As entrevistas informais, definidas por Spradley (1980) como toda pergunta feita aos participantes em situações casuais durante a realização da pesquisa, foram realizadas em momentos anteriores ou posteriores às aulas e tinham como foco conhecer a percepção dos alunos e do professor a respeito do relacionamento estabelecido em sala de aula entre eles. Essas entrevistas aconteciam em situações tais como instantes antes do professor chegar à sala de aula ou quando os alunos aguardavam a sua vez do lado de fora para realizar a prova oral, e sempre em meio a conversas amigáveis que facilitavam uma maior aproximação entre pesquisadora e entrevistados na interação.

A entrevista formal foi realizada face a face e gravada em áudio após o encerramento da coleta de dados, quando tive a oportunidade de discutir com o professor minhas interpretações iniciais a respeito dos eventos observados na sala de aula. Esse tipo de entrevista tem como principal característica o fato de resultar de um pedido específico do investigador para a realização da entrevista e normalmente ocorre em um momento previamente combinado (SPRADLEY, 1980). Além disso, para realizar a entrevista formal, o pesquisador prepara com antecedência uma lista com as perguntas que fará ao entrevistado (AGAR, 1980). Mas, apesar desses aspectos diferenciados da entrevista formal, não deixei de adotar a mesma postura amigável utilizada nas entrevistas informais, o que facilitou que outras perguntas eventuais fossem feitas no decurso da entrevista formal realizada com o professor para a elucidação de pontos ainda obscuros e obtenção de mais detalhes.

Quanto ao questionário aplicado junto aos alunos, este se constituiu de perguntas abertas e fechadas voltadas para aspectos do processo de comunicação na sala de aula, como, por exemplo, as estratégias utilizadas nos momentos de dificuldade na compreensão.

2.4 O processo de análise

A partir dos registros obtidos pude construir interpretações acerca de quais estratégias discursivas utilizadas pelo professor nessa sala de aula oferecem suporte aos alunos com o propósito de facilitar, ou mediar, o desenvolvimento sociolingüístico deles na língua-alvo. Embora algumas dessas interpretações tenham surgido simultaneamente à

coleta de dados, grande parte delas foram construídas a partir de uma análise posterior das situações comunicativas observadas.

Os recortes selecionados para a análise foram extraídos das gravações transcritas e são constituídos por eventos de fala que identifiquei e categorizei segundo os padrões de realização nas interações entre professor e alunos na sala de aula, ou seja, segundo aspectos comunicativos recorrentes e distintos entre si presentes no discurso dos participantes. Esses recortes aparecem, neste trabalho, em uma seqüência diversa daquela em que estão registrados nas gravações e seus eventos de fala somente deram origem a uma categoria de análise depois de verificadas pelo menos duas ocorrências semelhantes no *corpus*. Com relação aos participantes cujas falas são registradas nos recortes selecionados, optei por usar nomes fictícios para proteger sua privacidade (SPRADLEY, 1980).

As categorias que compõem a tipologia utilizada neste estudo, por fim, tiveram como orientação principal as seis funções de suporte propostas por Wood et al. (1976) comentadas no capítulo anterior – (1) recrutamento; (2) redução do nível de liberdade; (3) manter o direcionamento; (4) marcar características críticas; (5) controle da frustração; e (6) demonstração -, as quais indicam modos diferentes de assistência oferecida por um adulto a um aprendiz no desenvolvimento de uma tarefa e aqui consideradas como estratégias discursivas. Mas, com base nos registros, identifiquei outra função de suporte, a sétima, denominada *estímulo à participação discursiva*. Essa última função tem seu acréscimo justificado pelo fato de que, enquanto as demais valorizam aspectos *intrapessoais* no processo de suporte mediado oferecido pelo professor aos seus alunos (como ocorre quando o professor exemplifica o modo de realização de uma tarefa, por exemplo), o estímulo à participação discursiva valoriza aspectos interpessoais significativos para a aprendizagem. É situação de estímulo à participação discursiva, por exemplo, o pedido do professor para que o aluno explique algo à turma e também a avaliação positiva, oferecida verbalmente ou não, que encoraja o aluno a continuar falando.

Definidas, então, as sete categorias principais de estratégias discursivas de suporte em que os eventos de fala foram agrupados, verifiquei entre esses eventos padrões de uso recorrentes que caracterizaram subcategorias dentro dos grupos maiores. Essas subcategorias de estratégias discursivas de suporte, por sua vez, foram identificadas de duas maneiras: (1) grande parte delas teve como referência o inventário de estratégias de comunicação organizado por Dörnyei e Scott (1997), consideradas neste trabalho como um tipo de estratégia discursiva; e (2) algumas outras foram identificadas e classificadas pela pesquisadora.

Contudo, a categorização construída aqui (QUADRO 4) está pautada no que pareceu ser mais representativo nos registros, e não uma análise exaustiva de todas as estratégias discursivas do professor que visam promover suporte lingüístico aos alunos.

QUADRO 4

Estratégias discursivas de suporte mais representativas na sala de aula investigada

Classificação	Definição
1. Recrutamento	Atrai o interesse do aprendiz para a tarefa.
Pede atenção*	Chama a atenção para um tópico específico ou alguma explicação.
Verificação da compreensão	Faz perguntas para verificar se o aluno o está compreendendo.
Direcionamento de turno*	Solicita a participação do aluno a quem direciona o turno.
2. Redução do nível de liberdade	Simplifica a tarefa.
Reestruturação	Abandona a execução de um plano verbal por causa de dificuldades lingüísticas dos alunos que antecipa ou que realmente acontecem e comunica a mensagem pretendida por meio de um plano alternativo.
Marcadores discursivos que sinalizam mudança de enquadramento	Indicam o fechamento de um enquadramento e/ou a abertura de outro.
3. Manter o direcionamento	Mantém o aprendiz motivado para alcançar um objetivo.
Pedido direto de solução*	Pedido explícito para que os alunos respondam a uma pergunta relacionada ao conteúdo trabalhado na aula.
Pedido indireto de solução*	Solicitação indireta para que os alunos auxiliem o professor no preenchimento de uma lacuna proposital em seu plano verbal ou na elaboração de uma explicação relacionada à tarefa em execução.
4. Marcar características críticas	Destaca certas características relevantes e aponta discrepâncias entre o que foi produzido e o que é esperado.
Reparo da fala do aluno	Corrige algo na fala do aluno.
Expressão de não-entendimento	Expressa, verbalmente ou não, que não compreendeu algo adequadamente.
Resposta-reparo	Sinaliza alguma incorreção na pergunta feita pelo aluno, às vezes de modo indireto.
5. Controle da frustração	Reduz a ansiedade e a frustração durante a solução do problema.
Paráfrase da mensagem produzida pelo aluno	O professor parafraseia a mensagem do aluno para demonstrar que compreendeu a mensagem que ouviu.
Encorajamento do aluno*	O professor auxilia o aluno a lidar com suas dificuldades na aprendizagem da língua-alvo.
6. Demonstração	Apresenta um modelo de solução, completa ou explica uma solução que o próprio aprendiz tenha iniciado.
Mímica	Descreve conceitos de modo não-verbal ou acompanha uma estratégia verbal com uma ilustração visual.
Exemplificação*	O professor mostra ao aluno como solucionar uma questão ou como fazer uma atividade.
7. Estímulo à participação discursiva	Cria condições que favorecem a participação discursiva do aluno em interações e atividades realizadas em sala de aula.
Negociação de significado*	O professor constrói com o aluno o significado de uma palavra ou expressão na língua-alvo.
Humor nas trocas verbais*	Participação descontraída nas atividades e interações com freqüente presença de ironia e risos.
Prontidão em auxiliar nas dificuldades com o léxico*	O professor completa a fala do aluno ou oferece a ele a palavra que solicita da língua-alvo.
Marcadores discursivos com função de assentimento*	O professor utiliza recursos discursivos na interação com o aluno que evitam a interrupção da fala deste e o estimulam a prosseguir em seu discurso.
Avaliação positiva*	O professor oferece ao aluno sinais de que o está avaliando positivamente em seu desempenho verbal.

* Estas estratégias discursivas foram identificadas e classificadas por esta pesquisa, portanto não tiveram como referência o inventário de estratégias de comunicação organizado por Dörnyei e Scott (1997), ao contrário das demais.

Finalmente, no capítulo a seguir deste trabalho de caráter qualitativo, apresento os recortes selecionados dentre os dados coletados e as suas análises, feitas à luz dos tópicos abordados em minha revisão teórica.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DOS DADOS

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

Bakhtin ([1929] 1992, p. 108)

Nesta parte do trabalho, faço a análise dos dados coletados durante a investigação de modo a identificar neles a resposta aos questionamentos apresentados no capítulo anterior. Assim, na primeira parte deste capítulo, serão apresentadas as estratégias discursivas de suporte utilizadas pelo professor participante desta pesquisa; na segunda parte, o modo como os participantes constroem o discurso nas interações de que participam; e, na última parte, a comunicação na sala de aula observada.

3.1 Estratégias discursivas de suporte utilizadas pelo professor

3.1.1 Função de recrutamento

As estratégias discursivas de suporte com função de recrutamento correspondem àquelas estratégias discursivas utilizadas pelo professor com o objetivo de recrutar o interesse do aluno para algum aspecto em evidência no desenvolvimento da aula. Nos dados coletados para esta pesquisa, a função de recrutamento foi identificada em três diferentes estratégias classificadas do seguinte modo: (1) pedido de atenção; (2) verificação da compreensão; e (3) direcionamento do turno.

O recorte a seguir ilustra uma das situações observadas em que as estratégias discursivas de suporte com função de recrutamento foram identificadas.

3.1.1.1 Pedido de atenção

Ao pedir a atenção de seus alunos para um tópico específico ou alguma explicação que vá oferecer, o professor reforça a sua posição de gerenciador da aula e, ao mesmo tempo, busca trazer para si as atenções que estejam dispersas. No recorte selecionado, percebe-se que o professor procura atrair a atenção de seus alunos antes de apresentar algum exemplo da matéria ou explicação relacionada à tarefa a ser executada por eles. O que está destacado em negrito corresponde ao que foi classificado como estratégia discursiva para pedir atenção. Os sinais utilizados na reprodução da fala dos participantes fazem parte das convenções adotadas para a transcrição dos registros, apresentadas na página 13 deste trabalho.

Recorte 2

O professor está trabalhando o modal *should* e pede que os alunos exercitem o uso dessa forma gramatical em algumas situações que a atividade propõe.

- (1) Carlos: (...) **have a look at this (practice)** # there are some problems here # # ah::: # let me see # **João** # number one give an advice # the problem is # "I can't sleep at night" # what advice? # what piece of advice could you give?

No recorte 2, o professor convida os alunos, de modo direto, a prestarem atenção ao que ele irá explicar. Utilizando o *have a look at this*, o professor faz um chamamento que indica aos alunos o destaque de algum aspecto da atividade corrente. Na situação em questão, a atenção é atraída para exemplos que o professor utiliza para exercitar a forma gramatical que acabara de introduzir por meio do livro-texto *English File Intermediate Student's Book* – o modal *should*.

Além de atrair a atenção dos alunos, o professor os mantém envolvidos durante a atividade ao compartilhar com eles a resolução do problema proposto. Isso o professor faz ao solicitar *what piece of advice could you give?*, o que constitui uma estratégia discursiva de suporte que discutirei em outro tópico.

3.1.1.2 Verificação da compreensão

Interessado em saber se está sendo compreendido e também em conhecer o nível de compreensão de seus alunos a respeito de algum tópico ou tarefa, o professor utiliza estratégias discursivas que possibilitam a ele verificar a compreensão daqueles com quem interage em sala de aula. Essas estratégias de verificação da compreensão podem

realizar-se por meio de uma pergunta direta a respeito do entendimento dos alunos (nos turnos 1 e 7 do recorte 3) ou pela solicitação de uma explicação (no turno 5 do recorte 3).

Recorte 3

O professor pede que os alunos organizem as sentenças de um parágrafo de modo a torná-lo coerente.

- (1) Carlos: ah: # so (read here) in pairs # put () summary in the correct order # **do you understand summary?**
- (2) AA: ã-hum
- (3) Carlos: summary # is # a kind of # # ok # you said understand
- (4) AA: yes
- (5) Carlos: **explain this Tarsila # what's the summary?** don't use Portuguese # please
- (6) Tarsila: it's # a:/a little text # that hã: talk about other: big text
- (7) Carlos: **yes # did you understand?**
- (8) A: yes
- (9) Carlos: **yes?** # ok # so # (...)

O recorte 3 destaca uma situação em que o professor percebe a necessidade de verificar se os alunos compreenderam uma expressão que ele utilizou durante a instrução de uma atividade. Essa preocupação do professor com a compreensão dos alunos retrata o interesse pela preservação da comunicação na interação em sala de aula (*do you understand summary?*) e configura um tipo de suporte discursivo por dirimir possíveis problemas relacionados ao não-entendimento da mensagem. É, também, uma estratégia de recrutamento da atenção dos alunos por destacar a explicação de algo a que se refere o professor, no caso, o resumo de um texto.

Ao pedir que uma aluna explique algo (*explain this Tarsila # what's the summary?*), o professor faz com que ela organize o próprio conhecimento para poder verbalizá-lo e atraia, com isso, a atenção da turma para o que está sendo falado. Além disso, a fala da aluna se constitui em uma simplificação da informação (turno 6, *it's # a:/a little text # that hã: talk about other: big text*) que, nessa situação, favorece a compreensão de seus colegas acerca de uma expressão acadêmica – *summary*. Destaca-se, ainda, o fato de o professor aceitar a explicação da aluna sem adicionar qualquer comentário à sua fala. Isso mostra que o professor está mais interessado em entender o que a aluna está dizendo do que com a acuidade gramatical de sua resposta.

3.1.1.3 Direcionamento de turno

Durante minha observação no campo de pesquisa, verifiquei que o professor utilizava o direcionamento de turno para solicitar a participação discursiva dos alunos a quem dava a vez de falar. Essa estratégia discursiva mantém os alunos atentos na tarefa por causa da expectativa em torno do próximo nome a ser escolhido pelo professor e favorece que todos participem discursivamente da aula (turno 1 do recorte 4), o que não

apenas valoriza a contribuição de cada aluno como também oferece a eles a oportunidade de usar mais a LE para se comunicarem em sala de aula.

Recorte 4

O professor está trabalhando o modal *should* e pede que os alunos exercitem o uso dessa forma gramatical em algumas situações que a atividade propõe.

- (1) Carlos: () ((2,5 seg.)) ok? # # have a look here at this (practice) # there are some problems here # # ah::: # let me see # **João** # number one give an advice # the problem is # "I can't sleep at night" # what advice? # what piece of advice could you give?

O direcionamento de turno é utilizado pelo professor como um recurso importante durante o gerenciamento da aula. Na aula de língua estrangeira, essa estratégia possibilita que o professor traga à participação discursiva até os alunos mais retraídos que, em outras situações, tendem a participar como atentos observadores de seus colegas.

Durante minhas observações, foi possível verificar que o direcionamento de turno permitia ao professor detectar as dificuldades dos alunos com maior clareza, uma vez que a produção deles permitia essa leitura. Outro aspecto a ser destacado é que, ao produzir, o aluno tinha a possibilidade de, não apenas consolidar o conhecimento já construído, mas de descobrir o que ainda precisava ser aprendido na LE a respeito do tópico em questão (SWAIN, 1995).

3.1.2 Função de redução do nível de liberdade

As estratégias discursivas de suporte com função de redução do nível de liberdade correspondem àquelas estratégias discursivas utilizadas pelo professor com o objetivo de simplificar a tarefa a ser realizada pelos alunos. Nos dados coletados para esta pesquisa, a função de redução do nível de liberdade foi identificada em duas diferentes estratégias classificadas do seguinte modo: (1) reestruturação e (2) sinalização da mudança de enquadramento.

Os recortes a seguir ilustram algumas das situações observadas em que as estratégias discursivas de suporte com função de redução do nível de liberdade foram identificadas.

3.1.2.1 Reestruturação

A reestruturação acontece quando o professor abandona a execução de um plano verbal já iniciado para comunicar a mensagem pretendida por meio de um plano

alternativo. Nos recortes a seguir, o professor reestrutura a sua mensagem e a simplifica com a intenção de facilitar a compreensão do aluno. Desse modo, o fluxo da comunicação do professor com seus alunos tem maior possibilidade de não ser interrompido. Mas, algumas vezes, a reestruturação implica na redução do nível de dificuldade da tarefa a ser realizada pelos alunos.

Recorte 5

Durante a prova oral, o professor pergunta ao aluno quais são suas impressões sobre as atividades realizadas nas aulas.

- (1) Carlos: **and from all these activities which one do you think was most productive? which one do you think/ in which moment of the study of Great Expectations do you think you learned the most? # #**
- (2) Pedro: (in all these) # you're talking about skills?
- (3) Carlos: no # I'm talking about # the activities # we did # discussion in class # compositions at home # reading at home # compositions in class # peer correction - - correction in pairs - - # we did the project # **and in all these activities # in which one do you think # you learned # the most # you learned # a lot?**
- (4) Pedro: a lot?
- (5) Carlos: more than in the others
- (6) Pedro: I think/
- (7) Carlos: or you think you learned in all of them? the same
- (8) Pedro: no # not in all of them but # # the/ the project # I think that # that was better to learn because I was talking to someone else # wasn't just ME # so I/ I could never correct myself
- (9) Carlos: mhm

No recorte 5, é possível percebermos dois momentos distintos do planejamento verbal do professor em único turno discursivo (turno 1). No primeiro momento, o professor formula sua pergunta evidenciando seu interesse pedagógico pela resposta do aluno ao indagar *and from all these activities which one do you think was most productive?*. Ao perguntar qual atividade foi mais produtiva, Carlos utiliza uma expressão cujo uso é comum entre os docentes. Percebendo isso, no segundo momento (ainda no turno 1), Carlos inicia a reelaboração de sua pergunta, a qual abandona repentinamente. Contudo, mesmo a sua segunda pergunta estando incompleta, fica a impressão de que o professor pensa em simplificar sua mensagem utilizando expressões mais familiares ao aluno. Isso se confirma no final do turno 3, quando o professor consegue, então, realizar a sua pergunta de modo mais fácil para a compreensão do aluno.

Recorte 6

O professor está trabalhando adjetivos terminados em -ing e -ed e pede que os alunos exercitem essas formas gramaticais em sentenças produzidas por eles mesmos.

- (1) Carlos: ok # Ester # you # (ok guys) # () interesting # interesting and interested # # do you know the difference between them?
- (2) Rafael: (I do)
- (3) Carlos: do you? # do you Ester? ((2,5 seg.)) yes? **what's the difference? (what... ah let's change) # give me a... one/ one sentence with interesting and one sentence with interested**

Na situação destacada, a reestruturação que o professor faz em seu plano verbal tem por finalidade simplificar a tarefa e não a compreensão de sua mensagem por parte da aluna. Inicialmente, pensando nas formas gramaticais que está trabalhando – adjetivos terminados em –ing e –ed -, Carlos pergunta à aluna se ela sabe a diferença entre *interesting* e *interested* (turno 1). Dada a demora da aluna em responder à pergunta, o professor torna a questionar *what's the difference?*, no turno 3, mas em seguida decide simplificar a tarefa. Carlos pede, então, que Ester dê exemplos de sentenças com as palavras *interesting* e *interested*, ao invés de uma explicação para esses usos gramaticais. Dessa forma, o professor evidencia atribuir uma maior importância à habilidade que a aluna tem de usar as formas lingüísticas de modo apropriado, privilegiando, com isso, a função comunicativa da linguagem em detrimento da função metalingüística que uma explicação de regras gramaticais teria.

3.1.2.2 Sinalização da mudança de enquadramento

O professor sinaliza a mudança de enquadramento quando utiliza marcadores discursivos que indicam aos alunos o fechamento de um enquadramento e/ou a abertura de outro. Esses marcadores discursivos na fala do professor auxiliam a compreensão dos alunos porque, ao preencherem as pausas do discurso, oferecem a eles maior tempo para compreenderem o que é comunicado (FLOWERDEW e TAUROZA, 1995). Além disso, os marcadores discursivos também contribuem para que os alunos situem-se no contexto geral da interação com o professor, apesar de não acrescentarem informações novas ao que é falado (MARCUSCHI, 1986). Mas o professor também se beneficia com a presença de marcadores discursivos à medida que, nas pausas que faz em sua fala, consegue reorganizar suas idéias e replanejar o discurso em andamento. O recorte a seguir apresenta uma situação em que a sinalização de enquadramento faz parte da interação do professor com seus alunos durante a aula.

Recorte 7

O professor distribui um cartão para cada aluno e, em seguida, pede que eles descrevam para a turma o problema que a pessoa da figura em seu cartão possui. Os alunos têm que fazer isso sem mostrar a sua figura para os colegas.

- (1) Carlos: taking care # children # look after children # do you understand # look after? # you have to # # # (to [()
- (2) Rafael: [()
- (3) Carlos: yeah? # # **ok** # **ah:: now** I going to give you these cards # these were # just an introduction to what we are going to study **NOW** # **ah::** # I'm going to give you cards # some cards # () # in class # and # there is a picture # and the person # in the picture # /ð/ há:s a problem # **so** # I want you to describe the problem # to the class # **ok?**

O recorte 7 traz seis marcadores discursivos diferentes utilizados pelo professor, *ok, ah, now, /ð/, so* e o *prolongamento de vogal*, sendo que três deles aparecem duas vezes no mesmo turno (turno 3).

Carlos, com frequência, utiliza o *ok* com a função comunicativa de indicar ao aluno o encerramento de uma unidade temática (MARCUSCHI, 1986), ou enquadramento. Isso acontece no início do turno 3, quando o professor conclui a situação em que explica a um aluno o significado de *look after* com um *ok* que interrompe a continuidade do assunto, e também no final do mesmo turno, depois de Carlos terminar de dizer aos alunos o que quer que eles façam. Logo após o primeiro *ok*, o professor utiliza um sinal lingüístico que tem o papel de preencher uma pausa na fala enquanto organiza seu raciocínio – o *ah*, que vem acompanhado de um prolongamento que sustenta o turno.

Definido o projeto de fala, Carlos sinaliza aos seus interlocutores que uma nova unidade temática terá início utilizando o *now* para introduzi-la. O professor, então, fala *now I going to give you these cards* para explicar a atividade que teria início, mas, com uma sutil alteração no tom de voz indicando uma interrupção no que ia falar, Carlos explica que *these were # just an introduction to what we are going to study* (referindo-se à atividade que realizou com os alunos no enquadramento anterior). Retomando o projeto de fala interrompido, o professor utiliza o *now* novamente, desta vez com ênfase, para reintroduzir o enquadramento atual – *NOW # ah:: # I'm going to give you cards (...)*. O professor segue a sua fala dizendo, então, o que irá acontecer. Ele mostra para os alunos os cartões que receberão e antecipa que nesses cartões há a figura de uma pessoa. Mas, no momento em que Carlos vai explicar a atividade, ele utiliza duas marcações que destacam a condição da pessoa na figura, o */ð/* e o prolongamento da vogal da palavra seguinte – */ð/ ha:s a problem*. Esses dois recursos, juntos, sinalizam aos interlocutores algo para o que devem direcionar a sua atenção, ou seja, para o problema da pessoa na figura. Em seguida, Carlos utiliza o *so* para adiantar aos alunos que concluirá a instrução do que deve ser feito – *so # I want you to describe the problem # to the class*. Percebe-se, assim, que cada um desses marcadores utilizados têm a dupla função de auxiliar o professor na organização de seu próprio planejamento discursivo e, também, de indicar aos alunos as mudanças de funções comunicativas na fala do professor (FLOWERDEW e TAUROZA, 1995).

3.1.3 Função de manutenção do direcionamento

As estratégias discursivas de suporte com função de manutenção do direcionamento correspondem àquelas estratégias discursivas utilizadas pelo professor com o objetivo de manter a atenção dos alunos na tarefa. Nos dados coletados para esta

pesquisa, a função de manutenção do direcionamento foi identificada nas estratégias classificadas do seguinte modo: (1) pedido direto de solução e (2) pedido indireto de solução.

Os recortes a seguir ilustram algumas das situações observadas em que a estratégia discursiva de suporte com função de manutenção do direcionamento foi identificada.

3.1.3.1 Pedido direto de solução

O pedido direto de solução constitui-se em um pedido explícito para que os alunos respondam a uma pergunta relacionada ao conteúdo trabalhado na aula. O professor, ao utilizar essa estratégia, oferece oportunidade para que os alunos participem mais ativamente da construção do discurso em sala de aula e também de seu próprio conhecimento. Essa estratégia mantém os alunos motivados em encontrar a resposta ou solução mais apropriada à questão ou problema proposto pelo professor e permite, ainda, que os alunos exercitem o que estão aprendendo de um modo significativo para eles. Nos recortes a seguir, o professor provoca o envolvimento dos alunos na elaboração de uma explicação para a forma lingüística sob estudo e negocia com eles tanto a forma quanto o conteúdo do que discutem.

Recorte 8

O professor está trabalhando adjetivos terminados em -ing e -ed e pede que os alunos exercitem essas formas gramaticais em sentenças criadas por eles mesmos.

- (1) Carlos: (...) I say: ah:: # # that # strange man # was very # annoying # when he came to my house # or very annoyed? no sorry # it's not a good example because both # are acceptable # ok? # so: ah:: # # let me see # **the situation was very annoyed # or very annoying?**
- (2) A: annoying
- (3) A: [annoying
- (4) Rafael: [() (the situation was very annoying)
- (5) A: ()
- (6) Carlos: **and who was annoyed?**
- (7) AA: ((2 seg.)) the situation?
- (8) Carlos: hã?
- (9) A: me
- (10) Carlos: no # the situation is annoying # and I am annoyed # with the [situation
- (11) A: [yes # ã-hum
- (12) Carlos: yeah? # # # let's see more examples # # (you've bored) you've already seen # bored boring # depressed # and?
- (13) Ester: depressing
- (14) Carlos: depressing # **give me one example of IT # Lis**
- (15) Lis: ((4 seg.)) () ((3 seg.)) (the::) ((5,5 seg.)) the/ the situation is/ is very # depressing?
- (16) Carlos: yeah
- (17) Lis: é?
- (18) Carlos: yeah # **and depressed?**
- (19) Lis: depressed # # I # sometimes I # I'm # very depressed
- (20) Carlos: yes # very good # now # **embarrassed # and embarrassing # please # Islinha**

No recorte em destaque, o professor envolve os alunos na solução do problema proposto por meio de perguntas que os faz refletir ativamente sobre o uso das formas gramaticais que estão sendo trabalhadas – os adjetivos terminados em -ing e -ed. No turno 1, por exemplo, ao *questionar the situation was very annoyed # or very annoying?*, Carlos possibilita que os alunos testem suas hipóteses a respeito dos padrões lingüísticos observados, ao invés de ele mesmo oferecer uma explicação gramatical que resolvesse a questão sem a participação de seus interlocutores.

No turno 6, Carlos continua mantendo os alunos motivados a encontrarem uma solução, agora um pouco mais complexa, para outra questão – *and who was annoyed?*. Essa estratégia do professor, que transfere para o aluno a responsabilidade pela própria aprendizagem e também pela aprendizagem dos outros na sala de aula, caracteriza um tipo de abordagem indutiva do conteúdo a que Antón (1999) denomina *instrução proléptica*³⁵. Isso porque o professor faz com que os alunos apresentem hipóteses para uma determinada questão a que ele só vai responder posteriormente – como acontece nesse caso em que, somente no turno 10, Carlos responde *no # the situation is annoying # and I am annoyed # with the [situation]*.

Ainda no desenvolvimento da situação focalizada, o professor consegue manter o direcionamento da atenção dos alunos para o que está sendo trabalhado envolvendo-os na resolução de outras questões, como ocorre nos turnos 12 (*depressed # and?*), 14 (*depressing # give me one example of IT # Lis*), 18 (*and depressed?*) e 20 (*embarrassed # and embarrassing # please # Islinha*).

3.1.3.2 Pedido indireto de solução

O pedido indireto de solução é a solicitação indireta para que os alunos auxiliem o professor no preenchimento de uma lacuna proposital em seu plano verbal ou na elaboração de uma explicação relacionada à tarefa em execução, e funciona de modo semelhante ao pedido direto de solução. No recorte 9, essa estratégia discursiva apresenta-se como uma pista de contextualização (GUMPERZ, 1982) que, por meio de um sinal paralingüístico empregado pelo professor – no caso, o tom de voz -, é percebida pelos alunos como uma solicitação.

³⁵ Antón (1999) utiliza a expressão *instrução proléptica* fundamentado no conceito de Stone (1993, p. 174, grifo do autor), segundo quem a *prolépse* pode ser entendida como “um tipo especial de implicatura conversacional em que o contexto necessário é especificado *depois* da sentença e não antes dela”.

Recorte 9

O professor pede que os alunos dêem dois conselhos para um problema que ele apresenta, um positivo e um negativo, para exercitar as formas modais *should* e *shouldn't*.

- (1) Carlos: (...) you give two advices # one (is) positive and one negative # so # you should #
 (2) Wesley: take (rest)
 (3) Carlos: **and you shouldn't ((o tom sugere que o aluno complete o enunciado))**
 (4) Wesley: # # # hum:: # work a lot
 (5) Carlos: hã?
 (6) Wesley: you shouldn't work a lot

O recorte 9 destaca uma situação em que o professor faz um pedido indireto aos alunos para que respondam ou completem o enunciado que ele apenas iniciou – turno 3, *and you shouldn't ((o tom sugere que o aluno complete o enunciado))*. Semelhantemente ao pedido direto de solução, o pedido indireto também favorece o envolvimento dos alunos na atividade que está em andamento mantendo-os motivados a encontrarem uma solução necessária à tarefa – turnos 4 (*# # # hum:: # work a lot*) e 6 (*you shouldn't work a lot*). O pedido indireto de solução contribui ainda, do mesmo modo que o pedido direto, para que a sala de aula seja uma comunidade em que a responsabilidade pela aprendizagem é compartilhada por seus participantes (ANTÓN, 1999).

3.1.4 Função de marcação das características críticas

As estratégias discursivas de suporte com função de marcação das características críticas correspondem àquelas estratégias discursivas utilizadas pelo professor com o objetivo de destacar aspectos relevantes da fala do aluno, tais como eventuais discrepâncias entre o que foi produzido pelo aluno e o que é esperado pelo professor. Nos dados coletados para esta pesquisa, a função de marcação das características críticas foi identificada em três diferentes estratégias classificadas do seguinte modo: (1) reparo da fala do aluno; (2) expressão de não-entendimento; e (3) resposta-reparo.

Os recortes a seguir ilustram algumas das situações observadas em que as estratégias discursivas de suporte com função de marcação das características críticas foram identificadas.

3.1.4.1 Reparo da fala do aluno

Dentre as estratégias de marcação de aspectos críticos utilizadas pelo professor, está o reparo do discurso do aluno. Essa estratégia representa a correção que o professor

faz em algo dito pelo aluno de modo que este perceba a discrepância existente entre o que foi produzido e a resposta ou solução ideal para uma dada questão ou situação comunicativa. Os recortes a seguir mostram algumas situações em que o professor faz reparos no discurso produzido por seus alunos.

Recorte 10

A aluna, que cursa o superior de Enfermagem, fala ao professor de sua insatisfação por ter pouca oportunidade de praticar o que está aprendendo em estágios durante o curso.

- (1) Carlos: (...) but you practice in your course # don't you?
 (2) Lis: yes but # no eh::: ((3 seg.)) no:: ((1 seg.)) like I wanted
 (3) Carlos: ã-hum
 (4) Lis: no like I wanted/ how I wanted
 (5) Carlos: **as I wanted**
 (6) Lis: as I wanted
 (7) Carlos: mhm

Na situação destacada no recorte 10, a aluna utiliza elementos gramaticais de modo inadequado em seu discurso por duas vezes seguidas (no turno 4, *no like I wanted/ how I wanted*). É possível perceber que Lis testa suas hipóteses com relação à construção discursiva que faz, mas não encontra a opção mais adequada àquele contexto lingüístico. O professor, nesse momento, oferece o suporte necessário apresentando a estrutura adequada que a aluna procurava (no turno 5, *as I wanted*). Lis percebe a modificação que Carlos faz em sua fala e repete em seguida a forma corrigida (no turno 6, *as I wanted*).

Recorte 11

Essa é parte de uma situação do recorte 8, apresentado anteriormente.

- (1) Carlos: and who was annoyed?
 (2) AA: ((2 seg.)) the situation?
 (3) Carlos: **hã?**
 (4) A: me
 (5) Carlos: **no # the situation is annoying # and I am annoyed # with the [situation**

No recorte em destaque, o professor faz duas marcações de aspectos críticos na resposta dos alunos. A primeira se dá, no turno 3, por meio do sinal lingüístico *hã?* associado a um tom de voz que indica refutar a solução apresentada. Esse recurso funciona como uma espécie de pista não-verbal para os alunos uma vez que, embora não traga uma avaliação explícita do professor, leva os alunos a perceberem que a tentativa de acerto foi frustrada.

A segunda marcação de aspecto crítico na fala do aluno ocorre no turno 5 (*no # the situation is annoying # and I am annoyed # with the [situation*). Essa fala do professor parece ser, entretanto, uma avaliação retardada da resposta dos alunos (turno 2, *the situation?*), já que ele aparentemente aguarda que mais de um aluno dê a resposta correta,

mas isso não acontece. De todo modo, fica evidente também nesse recorte o aspecto dialógico do discurso dessa sala de aula. Nela, seus participantes são interlocutores ativos na construção do conhecimento, com papéis importantes e responsabilidades semelhantes no processo da aprendizagem, diferentemente do que seria em uma abordagem pedagógica centrada no professor.

3.1.4.2 Expressão de não-entendimento

A expressão de não-entendimento é uma estratégia discursiva que o professor utiliza, verbalmente ou não, para sinalizar aos alunos que não compreendeu algo adequadamente. Essa estratégia mostra ao aluno que houve algum aspecto crítico em sua fala e que ele deve reorganizar seu plano verbal com base em uma avaliação da situação social mais imediata (BRAIT, 2003). Os recortes a seguir mostram algumas situações em que o professor expressa não-entendimento acerca do discurso produzido por seus alunos.

Recorte 12

O professor pergunta a cada aluno se concluiu a leitura de *Great Expectations*, livro literário adotado por ele.

- | | | |
|------|---------|--|
| (1) | Carlos: | (...) Cris ((2 seg.)) did you finish reading the book? |
| (2) | Cris: | so so # ah:./ |
| (3) | Carlos: | what do you mean SO SO? |
| (4) | Cris: | ((riu)) I explain # I:/ I read the book in ah: in parts ah: how can say ah: por cima |
| (5) | Carlos: | yes # an overall reading |
| (6) | Cris: | yes # I:: I don't read/ I don't read (((3 seg.)) |
| (7) | Carlos: | [mhm |
| (8) | Cris: | like I # read the start [# |
| (9) | Carlos: | [mhm |
| (10) | Cris: | eh palavra por palavra/ word for [word] # yes? |
| (11) | Carlos: | [mhm] # ok # and did you like the book? (...) |

No turno 1, o professor pergunta à aluna se ela terminou a leitura do livro, ao que ela responde de maneira vaga. Insistindo, ainda, em saber a resposta de Cris, o professor pergunta *what do you mean SO SO?*. A aluna, então, sorri e explica ao professor como foi a sua leitura – *I explain # I:/ I read the book in ah: in parts ah: how can say ah: por cima*. Nessa situação, a expressão de não-entendimento do professor, ao marcar um aspecto crítico na fala da aluna, faz com que ela se expresse com maior acuidade lingüística em benefício da comunicação entre ambos e também do desenvolvimento lingüístico dela. A expressão de não-entendimento do professor funciona, pois, como um recurso de suporte à aprendizagem dos alunos por provocar neles uma maior reflexão a respeito da própria produção.

Recorte 13

O professor está trabalhando o modal *should* e apresenta uma situação problemática para o aluno que deve oferecer um conselho para a resolução do problema.

- (1) Carlos: (...) what kind... what piece of advice could (we) give (him)?
 (2) Pedro: you should stay at home?
 (3) Carlos: stay at home? # # no # this is BEFORE # he's there # now # so you # have to?
 (4) A: ()
 (5) Carlos: go # [## go
 (6) A: [()
 (7) Carlos: he's already there # ok?
 (8) Pedro: or he use a sunscream
 (9) Carlos: **hã?**
 (10) Pedro: or he use a sunscream
 (11) Carlos: **sunscream?**
 (12) Pedro: yes
 (13) Carlos: **what's this?**
 (14) Pedro: hã::: # it's the same of protector solar # () /
 (15) Carlos: [sunblock

Nos turnos 9, 11 e 13 do recorte focalizado, o professor utiliza três formas diferentes de mostrar ao aluno que não compreendeu a que ele está se referindo, sendo que apenas na terceira tentativa Carlos consegue fazer com que Pedro explique o que é *sunscream*. No turno 10, percebe-se que o aluno repete o que havia falado no turno 8 sem fazer qualquer alteração. Isso indica que o *hã?* do professor (turno 9) foi entendido por ele como uma solicitação para que repetisse a sua fala. O professor decide verificar com o aluno o que ouviu – *sunscream?* – e o aluno confirma, *yes*. Persistindo a incompreensão, Carlos pergunta *what's this?* e somente aí o aluno descobre que o professor desconhece aquela expressão (*hã::: # it's the same of protector solar*). Na verdade, o professor utiliza uma expressão mais comum para referir-se ao mesmo objeto – *sunblock* – e, em virtude disso, tem início a negociação nessa interação provocada por uma variedade lingüística desconhecida por ele. Esse fato não desabona o professor de forma alguma, antes, ressalta o valor da contribuição do aluno na interação em sala de aula. A expressão de não-entendimento do professor, nesse caso, serviu como suporte para a ampliação do conhecimento não apenas do aluno, mas dele também, uma vez que ambos aprenderam mais uma forma de falar protetor solar na LE.

3.1.4.3 Resposta-reparo

A estratégia de produzir uma resposta-reparo corresponde ao turno produzido pelo professor com uma resposta que apresenta a forma corrigida de algo dito pelo aluno de modo inadequado. Essa estratégia marca, portanto, alguma característica crítica da produção do aluno e, com freqüência, imediatamente após o turno produzido por ele. O

recorte a seguir mostra uma situação em que o professor oferece uma resposta-reparo à fala de um aluno.

Recorte 14

O aluno fala ao professor por que não estudou para a prova.

- (1) Gil: I don't have time [()
 (2) Carlos: **[did you no have time?**
 (3) Gil: yes # I didn't have time # (...)

A resposta-reparo que o professor oferece no turno 2 do recorte 14 tem como característica principal o fato de não ser uma correção explícita e direta da fala do aluno. Essa característica permite que, às vezes, o aluno não perceba a forma que o professor utiliza em sua resposta durante a interação; mas, quando o aluno a percebe, é comum incorporá-la em sua fala no turno seguinte ao do professor. Exemplo disso é o que acontece no turno 3, em que Gil confirma a informação que deu ao professor e, em seguida, corrige o próprio discurso – *yes # I didn't have time* . Verifica-se, nessa situação, que a fala do professor foi um suporte percebido pelo aluno, um discreto reparo.

3.1.5 Função de controle da frustração

As estratégias discursivas de suporte com função de controle da frustração correspondem àquelas estratégias discursivas utilizadas pelo professor com o objetivo de reduzir a ansiedade e a frustração de seus alunos durante a solução de algum problema proposto na aula. Nos dados coletados para esta pesquisa, a função de controle da frustração foi identificada em duas diferentes estratégias classificadas do seguinte modo: (1) paráfrase da mensagem produzida pelo aluno e (2) encorajamento do aluno. Os recortes a seguir ilustram algumas das situações observadas em que as estratégias discursivas de suporte com função de controle da frustração foram identificadas.

3.1.5.1 Paráfrase da mensagem produzida pelo aluno

Para demonstrar que compreendeu a mensagem produzida pelo aluno, o professor, às vezes, faz uma paráfrase da mensagem que ouviu. Nessa estratégia, o professor reconhece a contribuição do aluno e verbaliza as idéias que as respostas do aluno sugerem, mas que, por alguma dificuldade deste, não foram devidamente expressas. Esse tipo de discurso é similar à maneira como as mães falam com as crianças orientando-as na

resolução das atividades (ANTÓN, 1999). Os recortes a seguir mostram algumas situações em que o professor faz paráfrase do discurso produzido por seus alunos.

Recorte 15

O professor pergunta ao aluno se ele gostou mais de ler o livro *Great Expectations* ou de assistir ao filme baseado no mesmo livro.

- (1) Pedro: (...) I prefer # the film # because more connectin # to me # to my life # you/ you know # it brings more # mhm: # it's near #
 (2) Carlos: **mhm # it's close to your reality**
 (3) Pedro: more than the book
 (4) Carlos: ã-hã

O turno 2 do recorte 15 sintetiza a idéia que o aluno está tendo dificuldade de expressar no turno 1. O aluno diz (turno 1) *I prefer # the film # because more connectin # to me # to my life # you/ you know # it brings more # mhm: # it's near #* e o professor conclui (turno 2) *mhm # it's close to your reality*. Essa paráfrase da mensagem produzida pelo aluno acaba aliviando o seu desconforto no momento em que experimenta dificuldades de se expressar linguisticamente. A paráfrase funciona, por esse motivo, como um suporte oferecido pelo professor ao desenvolvimento do discurso do aluno, sem eventuais bloqueios. No turno 3, por exemplo, o aluno continua o seu raciocínio como se as palavras do professor tivessem sido suas – *more than the book*.

Recorte 16

O professor pergunta à aluna se ela achou a prova difícil. Lis responde que a prova não estava difícil e acrescenta alguns comentários sobre sua impressão a respeito da natureza da prova.

- (1) Lis: but I like this # form?/
 (2) Carlos: mhm
 (3) Lis: this way of test? eh/
 (4) Carlos: this format
 (5) Lis: this format # when I # where I: can # write ()/ no questions [and answers
 (6) Carlos: [() mhm
 (7) Lis: ## ()/
 (8) Carlos: ok # **so you like this kind of questions in which you can express your ideas/**
 (9) Lis: yes # because eh: in this kind of questions # eh there isn't a: a: (ensure) eh: [exata?]
 (10) Carlos: [exact]
 (11) Lis: exact # answer
 (12) Carlos: mhm
 (13) Lis: everybody can # write # # certo # correct/
 (14) Carlos: mhm # alright # ok (...)

No recorte 16, a paráfrase feita pelo professor auxiliou a aluna a organizar suas idéias e a planejar sua própria fala. Embora não tenha sido audível nas gravações o trecho correspondente ao turno 7, em que a aluna possivelmente tenta explicar um pouco mais as suas idéias, é bastante nítido que o professor busca auxiliá-la parafraseando sua opinião (no turno 8, *so you like this kind of questions in which you can express your ideas*). Vê-se que a aluna não só confirmou o entendimento do professor como utilizou parte da estrutura de seu

turno para desenvolver sua própria fala (turno 9, *yes # because eh: in this kind of questions # eh there isn't a: a: (ensure) eh: [exata?]*). Como no recorte anterior, o suporte oferecido pelo professor reduziu a ansiedade da aluna no momento da interação e possibilitou que ela continuasse se expressando, apesar de suas limitações lingüísticas, com a certeza de que estava sendo entendida.

3.1.5.2 Encorajamento do aluno

Por meio do encorajamento, o professor auxilia o aluno a lidar com suas dificuldades na aprendizagem da língua-alvo. Com essa estratégia, o professor oferece condições para que o aluno sinta-se capaz e mais seguro para executar a tarefa que lhe foi proposta. Os recortes a seguir mostram algumas situações em que o professor encoraja seus alunos durante a execução de alguma tarefa.

Recorte 17

O professor distribui um cartão para cada aluno e, em seguida, pede que eles descrevam para a turma o problema que a pessoa da figura em seu cartão possui. Os alunos têm que fazer isso sem mostrar a sua figura para os colegas.

- (1) Carlos: (...) Lis # what is the problem in your picture?
 (2) Lis: (rain) and everyday
 (3) Carlos: yes # but make a sentence # please
 (4) Lis: but I don't know
 (5) Carlos: # # # **any kind of sentence** # rain and everyday
 (6) Lis: ((2,4 seg.)) é::
 (7) Carlos: **((6,5 seg.)) () # ok # don't worry about # () adjectives # just make a sentence using RAIN and everyday**
 (8) Lis: # # # actually # é:: ((4,5 seg.)) I forgot
 (9) Carlos: **it # # has**
 (10) Lis: it has # # # it has been # não # tem chovido como é que fala?
 (11) Carlos: **rained everyday**
 (12) Lis: ah:: (it has been) rained everyday

Na situação destacada no recorte 17, a aluna demonstra grande dificuldade para realizar a atividade proposta pelo professor. Inicialmente (turno 1), Carlos solicita a participação da aluna (*Lis # what is the problem in your picture?*), ao que ela responde de modo insatisfatório (turno 2, *(rain) and everyday*) visto que não elabora a sentença solicitada pelo professor. Carlos, então, diz novamente o que ela deve fazer (turno 3, *yes # but make a sentence # please*), mas Lis afirma que não sabe (turno 4, *but I don't know*). Percebendo a dificuldade da aluna, o professor simplifica a tarefa pedindo para ela que faça *any kind of sentence* (turno 5), mas Lis não consegue formular qualquer sentença (turno 6). O professor ainda permite uma longa pausa para que Lis tente produzir algo e até tenta facilitar um pouco mais a tarefa (turno 7, *ok # don't worry about # () adjectives # just make a sentence*

using *RAIN and everyday*), contudo a aluna responde que não se lembra de como fazer (turno 8, *actually # é:: ((4,5 seg.)) I forgot*). Finalmente, sem desistir de mostrar à aluna que ela é capaz de realizar a atividade, Carlos inicia uma sentença com a expectativa de que Lis consiga desenvolvê-la (turno 9, *it # # has*). A iniciativa logra êxito já que, com a sentença iniciada, a aluna consegue planejar o desenvolvimento dela (turno 10, *it has # # # it has been # não # tem chovido como é que fala?*), embora o professor precise auxiliá-la outra vez (turno 11, *rained everyday*). Mais confiante agora, Lis completa a tarefa no turno 12 (*ah:: (it has been) rained everyday*).

Recorte 18

Durante uma discussão a respeito das atitudes de um personagem do livro *Great Expectations*, um aluno fala por que não consegue fazer muitos comentários sobre o que leu.

- (1) Wesley: I can't to talk a lot I can't to talk a lot of the:/ the chapter because I # I can't understand a lot ((sorri)) # # # (look) # have more words # (if) I:/ I don't know # (but then) if I/ I know ((sorri))
- (2) Carlos: **but you shouldn't worry about ALL the words you don't understand**

No recorte 18, o professor procura amenizar a frustração que o aluno sente pelo fato de não conseguir compreender muito o texto de *Great Expectations*. O aluno manifesta essa frustração no turno 1, quando diz para Carlos que o motivo pelo qual ele quase não participa das discussões sobre o livro é a sua pouca compreensão acerca da história – *I can't to talk a lot I can't to talk a lot of the:/ the chapter because I # I can't understand (...)*. Imediatamente, o professor responde que ele não deve se preocupar em entender todas as palavras que encontra (turno 2, *but you shouldn't worry about ALL the words you don't understand*) e o faz sentir-se mais seguro em relação a uma dificuldade comum durante o processo de ampliação do conhecimento lexical na LE (foi possível apreender isso nos trechos posteriores ao turno 2, praticamente ininteligíveis à transcrição). Desse modo, o professor tenta neutralizar uma ansiedade do aluno que, sem o devido suporte, poderia ser obstáculo às oportunidades de aprendizagem proporcionadas pela leitura de um texto na língua-alvo.

3.1.6 Função de demonstração

As estratégias discursivas de suporte com função de demonstração correspondem àquelas estratégias discursivas utilizadas pelo professor com o objetivo de apresentar um modelo de solução de alguma tarefa proposta aos alunos. Essa estratégia pode ser também apenas o complemento ou a explicação de uma solução que o próprio aluno tenha iniciado. Nos dados coletados para esta pesquisa, a função de demonstração

foi identificada em três diferentes estratégias classificadas do seguinte modo: (1) mímica e (2) exemplificação. Os recortes a seguir ilustram algumas das situações observadas em que as estratégias discursivas de suporte com função de demonstração foram identificadas.

3.1.6.1 Mímica

Para complementar a demonstração que faz de algum conteúdo, o professor utiliza mímicas que auxiliam o aluno a compreender a sua intenção comunicativa. Essa estratégia descreve conceitos de modo não-verbal ou acompanha uma estratégia verbal com uma ilustração visual. O recorte a seguir mostra uma situação em que o professor utiliza gestos para complementar demonstrações que faz aos alunos durante a aula.

Recorte 19

O professor está explicando aos alunos como eles devem executar uma atividade em que eles têm que usar cartões com diferentes figuras.

- | | | |
|-----|---------|---|
| (1) | Carlos: | (...) this you're/ you're going to do # take the card # right? # |
| (2) | Wesley: | ok |
| (3) | Carlos: | and fold () half like this ((2,5 seg.)) and face the picture # to you # the picture # faces # you |
| (4) | Wesley: | ok |

O recorte em destaque exemplifica uma situação bastante comum à prática pedagógica de sala de aula que consiste na demonstração que o professor faz ao aluno de como realizar uma tarefa. Tendo em suas mãos um cartão semelhante ao que os alunos receberam, o professor desenvolve a instrução acerca da realização da atividade fazendo ele mesmo aquilo que os alunos deverão fazer em seguida (turno 1, *this you're/ you're going to do # take the card # right?*). Desse modo, o professor associa a explicação verbal que oferece aos alunos com o recurso não-verbal que é a execução da tarefa com as próprias mãos (turno 3, *and fold () half like this ((2,5 seg.)) and face the picture # to you # the picture # faces # you*). Essa estratégia possibilita que eventuais dificuldades lingüísticas do aluno para compreender uma instrução sejam neutralizadas pelo suporte da comunicação não-verbal utilizada.

3.1.6.2 Exemplificação

Com freqüência, o professor alia a resolução de um exemplo às instruções de como deve ser realizada uma tarefa. Nessa situação, ele mostra ao aluno como solucionar uma questão ou como fazer uma atividade. A exemplificação, dessa forma, favorece a

compreensão do aluno acerca da expectativa do professor a respeito de sua produção. Os recortes a seguir mostram algumas situações em que o professor exemplifica alguma atividade para seus alunos.

Recorte 20

Trabalhando com os alunos o uso do modal *should*, o professor os orienta sobre como devem realizar a atividade que lhes propôs.

- (1) Carlos: (...) you don't have to write the complete sentences # just the:/ the::/ the prompt # something the person SHOULD do # to solve this problem # you don't # I repeat # you don't write the complete sentence # just the prompt for example # ah:: I am very sick # and then you say you should go to the doctor # so you don't write "you should go to the doctor" **just write ((escreve no quadro)) "go # to # the doctor" ((terminando de escrever)) ((2,5 seg.)) ok?**

A situação em destaque no recorte 20 ilustra um momento em que o professor dá instruções a seus alunos acerca da atividade que terá início. Em meio às explicações, o professor fala aos alunos, repetidas vezes, que eles não precisam escrever a sentença completa, apenas o problema identificado no cartão – *I repeat # you don't write the complete sentence # just the prompt*. Contudo, mesmo tendo reforçado algumas vezes a mesma informação, Carlos decide tornar a instrução ainda mais compreensível dando um exemplo aos alunos do que eles não devem fazer – *for example # ah:: I am very sick # and then you say you should go to the doctor # so you don't write "you should go to the doctor" just write ((escreve no quadro)) "go # to # the doctor" ((terminando de escrever)) ((2,5 seg.)) ok?*. Assim, o professor utiliza o exemplo na explicação como um suporte à compreensão dos alunos.

Recorte 21

A situação focalizada traz o desenvolvimento da situação destacada no recorte 19. Ao explicar para os alunos como eles devem executar uma atividade, o professor mostra o que deve ser feito.

- (1) Carlos: (...) this you're/ you're going to do # take the card # right? #
 (2) Wesley: ok
 (3) Carlos: and fold () half like this ((2,5 seg.)) and face the picture # to you # the picture # faces # you
 (4) Wesley: ok
 (5) Carlos: alright? # and # () faces your colleague # right? and your # colleague # is going to ask you what's happen for? what's the matter? # and then you're going to say # # ok? **for example # I'm very si... you ask me ah:: # let's do the example # Wesley # you ask me**
 (6) Wesley: what's happen?
 (7) Carlos: **and I say # I'm very sick then I/ I show him the prompt # ok? and then he gives me # the pieces of advice # right? so I say # I'm very sick # what advice can you give me?**
 (8) Wesley: # # hã # you should take (rest)
 (9) Carlos: **yes # and you give two advices # one (is the) positive and one negative # so # you should #**
 (10) Wesley: take (rest)
 (11) Carlos: **and you shouldn't** ((o tom sugere que o aluno complete o enunciado))
 (12) Wesley: # # # hum:: # work a lot
 (13) Carlos: hã?

- (14) Wesley: you shouldn't work a lot
 (15) Carlos: yes # you shouldn't work a lot and you should take a rest # # ok? # very very easy let's do it? # # # you stand up and go around the class to () # ok?

Nesse recorte, a exemplificação aparece de um modo mais complexo, já que o professor envolve um aluno em uma simulação para mostrar aos outros como deveriam interagir na atividade. À princípio, Carlos pensa em apenas dar um exemplo detalhado (*for example # I'm very si... you ask me ah:::*), mas em seguida resolve utilizar uma outra estratégia para tornar a explicação mais clara e convida Wesley para auxiliá-lo (*let's do the example # Wesley # you ask me*). O professor e o aluno, então, desenvolvem a interação em que ilustram o desenvolvimento da atividade observados pelo restante da turma. Carlos, durante essas trocas conversacionais, intercala orientações ao aluno que interage mais diretamente com ele – (*Wesley # you ask me*), (*and you give two advices # one (is) positive and one negative*) e (*and you shouldn't*) – com explicações aos outros alunos – (*I show him the prompt # ok? and then he gives me # the pieces of advice # right?*). A exemplificação do professor, nessa situação, não apenas promove a compreensão dos alunos acerca da atividade a ser realizada como também os mantém atentos à explicação apresentada.

3.1.7 Função de estímulo à participação discursiva

As estratégias discursivas de suporte com função de estímulo à participação discursiva correspondem àquelas estratégias discursivas utilizadas pelo professor com o objetivo de criar condições que favoreçam a participação discursiva do aluno nas interações e atividades realizadas em sala de aula. Nos dados coletados para esta pesquisa, a função de estímulo à participação discursiva foi identificada em cinco diferentes estratégias classificadas do seguinte modo: (1) negociação de significado; (2) humor nas trocas verbais; (3) prontidão em auxiliar nas dificuldades com o léxico; (4) uso de marcadores discursivos com função de assentimento; e (5) avaliação positiva. Os recortes a seguir ilustram algumas das situações observadas em que as estratégias discursivas de suporte com função de estímulo à participação discursiva foram identificadas.

3.1.7.1 Negociação de significado

Como reflexo do interesse em estimular a participação discursiva de seus alunos, o professor negocia com eles significados na língua-alvo envolvendo-os na resolução de algum problema na compreensão da mensagem (GASS, 1997). Os recortes a

seguir mostram algumas situações em que o professor negocia o significado de expressões na LE com seus alunos.

Recorte 22

Durante a execução de uma atividade, o professor explica a uma aluna o significado de uma expressão. Rafael, outro aluno, demonstra ao professor que compreendeu a sua explicação respondendo a ele com uma expressão que é semanticamente equivalente à primeira.

- (1) Carlos: (city see) # yes # # do you understand city see? # **when you are visiting # a/ a city # ok? # and then # you go around the city # to see the places # so this is to go (city see in) # # ok?**
- (2) Rafael: () tourism
- (3) Carlos: **yes # to be a tourist (...)**

Na situação focalizada, o professor explica para um aluno o significado de uma nova expressão – *city see* – descrevendo para ele em que circunstâncias a mesma pode ser aplicada (turno 1, *when you are visiting # a/ a city # ok? # and then # you go around the city # to see the places*). A estratégia auxilia o aluno a fazer associações semânticas que o levam a compreender o significado procurado e ele sinaliza sua compreensão ao professor com uma expressão equivalente (turno 2, *tourism*).

Recorte 23

O aluno pergunta ao professor o significado de uma expressão que encontrou no livro *Great Expectations*.

- (1) Wesley: what's ()?
- (2) Carlos: () # it's a: kind of... # # can be two things
- (3) Wesley: hã
- (4) Carlos: can be a kind of medicine **it's an oil taken from wood # # (and it's are... they use that when somebody are sick) and also they use as a gas**
- (5) Wesley: gas?
- (6) Carlos: yes # as a gas (too) **in very # old ages when () (have eletricity) # in Brazil we have /ð/: # a kind of # kerosene**
- (7) Wesley: ah: ok

Neste recorte, novamente ocorre uma situação em que um aluno tem dificuldades com relação a uma palavra ou expressão (trecho ininteligível à transcrição) na LE. Evitando a tradução direta para a língua materna, o professor tenta esclarecer o significado questionado utilizando-se da descrição de características relacionadas a ele (turno 1, *it's an oil taken from wood # # (and it's are... they use that when somebody are sick) and also they use as a gas*) e também uma comparação com outro elemento com características semelhantes (turno 2, *in very # old ages when () (have eletricity) # in Brazil we have /ð/: # a kind of # kerosene*). A estratégia do professor funciona (turno 7, *ah: ok*) e o aluno tem ampliada a sua rede de relações semânticas e o seu conhecimento lexical na língua-alvo.

3.1.7.2 Humor nas trocas verbais

A relação estabelecida entre o professor e os alunos na sala de aula observada era de pouca formalidade e bastante favorável a trocas conversacionais espontâneas. Nos recortes selecionados, isso se dá em meio a participações descontraídas nas atividades propostas e nas interações, com freqüente presença de ironia e risos por parte de todos os participantes, alunos e professor.

Recorte 24

O professor está trabalhando o modal *should* e apresenta, durante uma atividade, situações problemáticas para que os alunos ofereçam sugestões para a resolução dos problemas propostos.

- (1) Carlos: (...) “**I can’t sleep at night**” ((lê a sentença que está escrita no quadro)) # what advice?
what piece of advice could you give?
- (2) Milton: # # # you should not ()
- (3) Carlos: # # # ((sorri)) yes # # you should # ah:: you can say # ah # what about # (having) less coffee? # yes? # but when you say what about having le/ less coffee # it implies that you KNOW # for sure that I () # right? # # do you see # the difference?
- (4) Rafael: # # # what about sleep during the day?
- (5) Carlos: **NOT sleep during the day ((fala em tom de brincadeira)) # ((alguns riem)) because when you sleep during the day then you can’t sleep during the night**
- (6) Rafael: # # () [((sorrindo))]
- (7) Carlos: [()]

Durante o desenvolvimento da situação focalizada no recorte 24, foi possível observar em sala de aula que os alunos participavam entusiasmadamente da atividade, que se desenvolvia em um ambiente bastante favorável à participação discursiva de todos.

Nessa situação, o professor apresenta no turno 1 o problema para o qual os alunos devem dar uma sugestão – *I can’t sleep at night*. No turno seguinte, um aluno sugere alguma coisa que, embora não tenha sido compreensível na gravação, é deduzível a partir da fala do professor no turno 3. A fala do professor no turno 3, aliás, ilustra algo que se repetiu algumas vezes – o aluno é instruído acerca de uma regra de uso da L2 em uma situação em que faz uso efetivo da língua para se comunicar. Ou seja, por meio de uma instrução dialógica (ANTÓN, 1999), o professor dá oportunidade para o aluno testar suas hipóteses com relação aos padrões lingüísticos da língua-alvo deixando-o primeiramente tentar uma construção para depois orientá-lo.

No turno 6, um outro aluno dá a sua sugestão – *what about sleep during the day?* O tom de voz do aluno é discretamente irônico, já que o problema do professor era não conseguir dormir à noite. O professor percebe a intenção de Rafael que, de fato, fez um trocadilho com o que o professor disse. E, no turno 5, Carlos responde ao aluno no mesmo tom, também chistoso – *NOT sleep during the day ((fala em tom de brincadeira)) # ((alguns riem)) because when you sleep during the day then you can’t sleep during the night*. Ocorre, nessa situação, uma atmosfera descontraída em que o professor e os alunos usam o

conhecimento construído na LE para brincar com as palavras e com as idéias uns dos outros (SULLIVAN, 2000, citado por HALL e WALSH, 2002), tornando a sala de aula uma verdadeira comunidade inclusiva de aprendizagem (HALL e WALSH, 2002).

Recorte 25

O professor está trabalhando o modal *should* e apresenta, durante uma atividade, situações problemáticas para que os alunos ofereçam sugestões para a resolução dos problemas propostos.

- (1) Carlos: Nilza # # please I feel very stressed
 (2) Nilza: I think you should # work
 (3) Carlos: **work? ((fala em tom de brincadeira e a classe ri)) # I am stressed and () I think I should ask someone else # right? ((todos riem)) # # not you # # ok number four # I want to meet new people # # Gil**
((a classe faz graça com o colega))
 (4) Carlos: **((4 seg.)) what's up? # what is it funny? ((sorrindo))**
 (5) Gil: **I don't know () ((alguns sorriem))**
 (6) Carlos: ok # I want to meet new people Pedro # # (you know because you're laughing and then I want to know why is it so funny)
 (7) Pedro: **you should go out with Gil ((risada geral na sala))**

A situação do recorte 25 faz parte da atividade retratada no recorte 24. Aqui, também é possível perceber a mesma atmosfera descontraída entre os participantes, comentada anteriormente. No turno 1, Carlos direciona a oportunidade de participar para Nilza, que deve aconselhá-lo com relação a seu problema – *please I feel very stressed*. A aluna responde a Carlos, no turno 2 – *I think you should # work*. Com graça, o professor finge-se indignado, no turno 3 – *work? ((fala em tom de brincadeira e a classe ri)) # I am stressed and () I think I should ask someone else # right? ((todos riem)) # # not you*. Ao dizer isso, Carlos mostra sua recusa a respeito do teor do conselho dado por Nilza e não de sua contribuição exatamente, que está gramaticalmente correta. Os alunos vão percebendo essa estratégia de avaliação do professor durante a atividade, à medida que Carlos interfere ou não nas respostas dadas pelos alunos.

Ainda no turno 3, Carlos propõe um outro problema e direciona a solução dele a Gil – *I want to meet new people # # Gil*. Nesse momento, os outros alunos brincam com o colega nomeado pelo professor e riem, mas Carlos não compreende o que está acontecendo e pergunta o que houve – *what's up? # what is it funny? ((sorrindo))*. Gil responde que não sabe (turno 5) e o professor torna a pedir uma solução (turno 6, *I want to meet new people*). Como a turma continua sorrindo de alguma coisa que Carlos não sabe o que é, imediatamente ele indica um aluno para revelar o motivo de tanta graça – *Pedro # # (you know because you're laughing and then I want to know why is it so funny)*. Pedro não revela o motivo, mas sugere algo que parece indicar a causa de toda a brincadeira – turno 7, *you should go out with Gil ((risada geral na sala))*. O que desencadeou tudo foi o problema que o professor propôs a Gil, mas, no instante em que eu observava essa

situação, a impressão que tive foi de que o professor imaginou ser ele o motivo das brincadeiras.

Essa situação ilustra o quanto a atmosfera favorável à interação em sala de aula era positiva também para os relacionamentos entre os participantes daquela comunidade, o que favorecia ainda um maior envolvimento deles com o conteúdo estudado (SULLIVAN, 2000, citado por HALL e WALSH, 2002).

Recorte 26

Trabalhando o modal *should*, o professor propõe um jogo em que os alunos disputam em grupos o melhor conselho para um problema proposto.

- (1) Carlos: (...) now # this is a game we are going to play # # ok ((sorri)) () I think you can be () groups # you two for six eight () # twelve fourteen # two groups of seven yeah? # you two # for six seven ()
- (2) Pedro: ((23 seg.)) () ?
- (3) Carlos: I'll give you this # ah:: # () ok? # and () # right? # and you read it # aloud # to the others students () for example # (everyone will gives him) # a piece of advice about this problem # ok? # and he # is going to choose # [who ()
- (4) A: [()
- (5) Carlos: of advice # ok? ()
- ((7 min 14 seg.)) ((esse intervalo se passa em meio a orientações isoladas que o professor oferece sobre a atividade e que, pela interferência do ruído local, são incompreensíveis))
- (6) Rafael: **she should # # é:: # just again ((3,2 seg.)) é:: # # she should stop brushing her teeth**
- (7) Wesley: ((gargalhada))
- (8) Rafael: ((sorrindo)) and () a bad (halit) ((Os colegas também sorriem. Note-se que Rafael cria a forma "halit" ao invés de utilizar a forma *breath*, adequada à situação.))
- (9) Carlos: ()
- (10) Lisa: ((2 seg.)) the::/ the winner # é::

No recorte 26, embora haja um trecho significativo sem transcrição, é possível perceber a mesma atmosfera descontraída encontrada nos dois recortes anteriores. É muito evidente nos dados coletados que o ambiente instrucional criado pela interação entre o professor e os seus alunos na sala de aula de fato estimulam o desenvolvimento lingüístico dos aprendizes na LE. Na situação focalizada, por exemplo, os alunos se divertem (turnos 6, 7 e 8) com o que falam durante a execução de uma atividade em que utilizam a estrutura que está sendo trabalhada na língua-alvo. Desse modo, a comunicação está voltada não só para a forma, mas também para o significado que os alunos constroem (JOHNSON, 1995), e isso torna a tarefa de fato significativa para eles.

3.1.7.3 Prontidão em auxiliar nas dificuldades com o léxico

Como forma de manter o aluno engajado em sua participação discursiva, o professor costumava oferecer auxílios relacionados ao léxico da LE em situações de

dificuldades lingüísticas do aluno em sua produção verbal. Isso permitia que o aluno continuasse o desenvolvimento de sua mensagem sem muito prejuízo ao seu projeto de fala e ao seu interesse em continuar interagindo. Os recortes a seguir mostram algumas situações em que o professor completa a fala do aluno ou oferece a ele a palavra que o mesmo solicita na língua-alvo.

Recorte 27

A situação localizada faz parte do recorte 17. O professor está trabalhando adjetivos terminados em –ing e –ed e pede que os alunos exercitem essas formas em sentenças produzidas por eles mesmos.

- (1) Gil: ## hum: # (I fell stressing:) ## by the:: # **how can I say prova in English?**
 (2) Carlos: **test**
 (3) Gil: test # by the test

O recorte 27 apresenta uma situação em que o professor está interagindo mais diretamente com um aluno e oferece suporte a ele com relação ao léxico. No turno 1, o aluno esquece-se de como dizer a palavra prova, em inglês, e *pergunta how can I say prova in English?*. O professor responde *test*, no turno 2. Gil repete a palavra dita pelo professor e conclui o que havia iniciado no turno 1 – *by the test*. Esse é um tipo de suporte bastante freqüente que o professor oferece aos alunos nas interações em sala de aula.

Recorte 28

Na situação em destaque, o aluno justifica ao professor por que faltou à aula anterior.

- (1) Rafael: (...) I was # with only one car # in my house
 (2) Carlos: mhm
 (3) Rafael: **my/ my car # the other one # Rogério's car # was # in:: # eh::**
 (4) Carlos: **the mechanic?**
 (5) Rafael: **mechanic # the mechanic # # and: what happened # I stayed here # until almost six PM # so # I went back to:: # Goiânia**

Na situação em destaque, o auxílio oferecido pelo professor também está relacionado ao léxico da língua-alvo. Mas, de modo diferente ao que acontece no recorte anterior, o aluno não solicita ao professor a palavra de que precisa para completar a sua fala (turno 3, *my/ my car # the other one # Rogério's car # was # in:: # eh::*). Nessa interação, o professor imagina a palavra que poderia fazer parte do projeto de fala do aluno e o completa (*the mechanic?*, no turno 4), com tom de indagação. No turno 5, Rafael confirma a contribuição dada pelo professor e continua a justificativa a respeito de sua falta à aula anterior – *mechanic # the mechanic # # and: what happened # I stayed here # until almost six PM # so # I went back to:: # Goiânia*. Essa situação deixa evidente a interação genuína que se dá entre o aluno e o professor, aquela em que os participantes precisam dar atenção ao que um e outro estão dizendo (LYNCH, 1996).

3.1.7.4 Uso de marcadores discursivos com função de assentimento

Também intencionando estimular que os alunos continuassem participando discursivamente em sala de aula, o professor utilizava marcadores discursivos com função de assentimento em sua interação com eles. Esses marcadores discursivos correspondem aos sinais produzidos pelo professor que orientavam o aluno quanto à recepção de sua mensagem e o encorajavam a continuar o desenvolvimento de seu propósito comunicativo (MARCUSCHI, 1986). Os recortes a seguir mostram algumas situações em que o professor utiliza marcadores discursivos com função de assentimento até mesmo para sustentar longas falas de seus alunos sem interrompê-los.

Recorte 29

O professor pergunta ao aluno, durante a prova oral, qual sua impressão a respeito do uso de literatura nas aulas.

- (1) Carlos: (...) what is your opinion about this - - using literature in classroom?
 (2) Rafael: EXCELLENT
 (3) Carlos: [ok # why?
 (4) Rafael: [I love/
 (5) Carlos: (
 (6) Rafael: because I/ it's interesting to have sub/ subject # to talk about
 (7) Carlos: **mhm**
 (8) Rafael: and:: the ó/ when I studied English some years ago # we had a book called (intercom)
 (9) Carlos: **mhm**
 (10) Rafael: : maybe # some day I can bring it for you/ I still have it # # and # each different lesson # has a VERY long story about something
 (11) Carlos: **mhm**
 (12) Rafael: eh: I remember one of them that was # a visit # to a:: a:: # industry # of clothes
 (13) Carlos: **mhm**
 (14) Rafael: and they explained ALL the machines # and all the () # the cotton # and (that thing) that is spread
 (15) Carlos: **mhm**
 (16) Rafael: to to:: # to be (spinned) into a thread # and after # a fabric # OH it's very very INTERESTING
 (17) Carlos: because it's/ why do you think it's more interesting? do you think it's more interesting than/
 (18) Rafael: it's much better than # eh # talk about something eh: like many other books we have # eh: a simple conversation "oh # are you going to Catherine's house? oh # her apartment's that" # ugh ()
 (19) Carlos: ũ-hum # why? # why isn't this more interesting?
 (20) Rafael: because it's more/ you can/ can you # learn things in English
 (21) Carlos: **mhm**
 (22) Rafael: that's why I think it's better # # cause # if you are just # trying # a new conversation # ok it's necessary # but maybe # when you have a different subject # and you have to # to:: to learn # the way it functions #
 (23) Carlos: **mhm**
 (24) Rafael: it's much better to # to understand # and this case # it was not # this time #
 (25) Carlos: **mhm**
 (26) Rafael: this story #
 (27) Carlos: **yeah**
 (28) Rafael: in other kind of # society [# #
 (29) Carlos: **[mhm**
 (30) Rafael: and # very very:: unusual # way of thinking of that # simple # people
 (31) Carlos: yes # ok (...)

A situação focalizada, apesar de ocorrer em um contexto de prova oral, exemplifica um uso freqüente que o professor Carlos faz de marcadores discursivos que sinalizam ao aluno alguma concordância ou mesmo um tipo de assentimento para que ele continue falando. A situação tem início com uma pergunta do professor (turno 1, *what is your opinion about this - - using literature in classroom?*) a que o aluno responde resumidamente em única palavra, de modo enfático (no turno 2 – *EXCELLENT*). Em seguida, o professor pede que o aluno explique porque avalia daquela forma o uso de literatura em sala de aula (turno 3, *ok # why?*) e começa, então, uma longa explanação de Rafael acerca de suas experiências anteriores.

O professor participa da interação produzindo sinais de assentimento que estimulam Rafael a continuar falando (MARCUSCHI, 1986) e que servem, ainda, como uma indicação de que o está compreendendo. Assim, aplicando sua competência avaliativa (BRAIT, 2003) durante a interação com o professor, o aluno é capaz de orientar-se com relação à recepção de sua mensagem. Desse modo, Rafael desenvolve seu projeto de fala influenciado pelas respostas que Carlos lhe dá. Os marcadores discursivos utilizados pelo professor são, por isso mesmo, um suporte importante para o desempenho lingüístico do aluno.

3.1.7.5 Avaliação positiva

Também como estratégia de estímulo à participação discursiva dos alunos, o professor oferecia sinais de que os estava avaliando positivamente em seu desempenho verbal. No recorte a seguir, a situação destaca o momento em que o professor oferece uma resposta positiva a uma aluna.

Recorte 30

O professor está trabalhando adjetivos terminados em –ing e –ed e pede que os alunos exercitem essas formas em sentenças produzidas por eles mesmos.

- | | | |
|-----|--------|---|
| (1) | Carlos | (...) (you've bored) you've already seen # bored boring # depressed # and? |
| (2) | Ester | depressing |
| (3) | Carlos | depressing # give me one example of IT # Lis |
| (4) | Lis | ((4 seg.)) () ((3 seg.)) (the::) ((5,5 seg.)) the/ the situation is/ is very # depressing? |
| (5) | Carlos | yeah |
| (6) | Lis | é? |
| (7) | Carlos | yeah # and depressed? |
| (8) | Lis | depressed # # I # sometimes # I'm very depressed |
| (9) | Carlos | yes # very good # now # embarrassed # and embarrassing # please # Islinha |

No turno 3, o professor pede que Lis dê uma solução para a questão que lhe propõe – *depressing # give me one example of IT # Lis*. No turno seguinte, a aluna responde meio vacilante – *the/ the situation is/ is very # depressing?* -, mas o professor afirma que

está correto o exemplo – turno 5, *yeah*. A aluna pede confirmação (turno 6, *é?*) e o professor repete *yeah*. Em seguida, o professor pede um outro exemplo (turno 7, *and depressed?*) e a aluna responde corretamente de novo (turno 8, *I # sometimes # I'm very depressed*). Então, Carlos responde à aluna afirmando a correção de sua resposta e oferece a ela um reforço de sua avaliação positiva (turno 9, *yes # very good*).

É possível perceber que a primeira avaliação positiva do professor (turno 5) possibilitou que a aluna se sentisse mais segura ao responder a segunda pergunta. Isso porque, ao dar a primeira resposta, a aluna ainda estava testando uma hipótese sua a respeito da estrutura gramatical que empregaria. Na segunda resposta, porém, a aluna está mais segura e seu desempenho é mais rápido e com menos hesitações.

3.2 A construção do discurso nas interações

3.2.1 O princípio pedagógico

Uma maneira de analisar como o discurso de sala de aula é construído é identificar os padrões interacionais estabelecidos nesse ambiente. Esses padrões interacionais, que se revelam nas trocas conversacionais e nas participações discursivas de professor e alunos, trazem a marca da abordagem que fundamenta a prática pedagógica no contexto de aprendizagem e definem como essa comunidade discursiva se comporta.

Partindo desse princípio, foi possível observar que, tendo como principal objetivo desenvolver a competência comunicativa dos alunos, o curso do Centro de Línguas da UFG adota uma metodologia notoriamente focalizada no aluno. Nesse tipo de abordagem pedagógica, o papel do aluno é o de um participante ativo e fundamentalmente envolvido na construção do discurso em sala de aula, onde tem a oportunidade de usar as estruturas que aprende, “de fazer uso de seu próprio conhecimento de mundo e também de expressar suas idéias e opiniões” (ver *folder* do curso no ANEXO D).

Na sala de aula observada, a prioridade dada ao aluno se reflete na iniciativa do professor de desenvolver diferentes atividades, às vezes relacionadas ao mesmo tópico, com o objetivo de favorecer a aprendizagem dos alunos. Pude verificar que, nas situações em que diferentes atividades estavam relacionadas ao mesmo tópico, havia um envolvimento progressivo dos alunos com a matéria até que eles conseguissem realizar a tarefa com o menor suporte possível. Exemplo disso foi o que aconteceu na aula em que o professor introduziu o modal *should*. Nos registros dessa aula, identifiquei nove atividades diferentes, relacionadas direta ou indiretamente ao modal *should*, desenvolvidas pelo professor de modo subseqüente (QUADRO 5).

QUADRO 5

Atividades desenvolvidas pelo professor em única aula

Atividade	Exemplo	Finalidade
(1) O professor entrega um cartão para cada aluno. Nele, há uma figura com um problema que deve ser descrito para a turma por meio de uma sentença. Essa sentença deveria conter as palavras relacionadas ao problema que estavam escritas no cartão. O professor escreve as sentenças dos alunos no quadro.	Rafael: <i>(they've) got burned # on the beach</i>	Preparar os alunos para o uso do modal <i>should</i> que seria introduzido.
(2) Com relação às sentenças escritas anteriormente no quadro, o professor pergunta a cada aluno <i>what () this person need # to do # to avoid this situation?</i> . Após algumas respostas, o professor reformula a pergunta ao direcioná-la a outro aluno – <i>(...) what # advice... piece of advice # could be given him # to avoid this situation # # (...)</i> .	Pedro: <i>(...) he use a sunscreen</i>	Preparar os alunos para o uso do modal <i>should</i> que seria introduzido.
(3) O professor apresenta o <i>should</i> aos alunos como uma forma utilizada para oferecer conselho em inglês. Em seguida, o professor exercita a pronúncia dos alunos, que apresentam dificuldades com a nova expressão – Carlos: <i>forget the I # we don't pronounce the I # right?</i> .	Carlos: <i>shouldn't</i> AA: <i>SHOULDN'T</i>	Apresentação do modal <i>should</i> .
(4) O professor apresenta um problema a cada aluno e pede que eles dêem para ele uma solução utilizando o <i>should</i> .	Carlos: <i>I have a headache and I have fever.</i> Lis: <i>you should # go to the: # hospital</i>	Exercício da forma gramatical apresentada.
(5) O professor entrega outro cartão a cada aluno. Nele há uma figura com um problema. Os alunos têm que escrever no cartão, em forma de tópico, o que eles acham que a pessoa deve fazer para resolver o problema. Em seguida, os alunos devem dobrar os cartões e segurá-los de forma que a figura fique voltada para eles e a solução do problema para o colega. Um colega deve perguntar <i>what's the problem?</i> E o outro, olhando a figura, deve dizer o problema que tem. Observando a solução indicada previamente no cartão, o primeiro aluno formula uma sentença com um conselho para o segundo aluno.	Wesley: <i>what's happen?</i> Carlos: <i>and I say # I'm very sick (...)</i> <i>(...) ((trecho suprimido))</i> Wesley: <i>you shouldn't work a lot</i>	Uso da forma gramatical apresentada em situação comunicativa.
(6) Os alunos têm que associar os conselhos de uma psicóloga com os problemas descritos por seus pacientes.	[Atividade do livro-texto.]	Possibilitar que os alunos identifiquem outras formas de oferecer um conselho a diferentes problemas.
(7) O professor pede a cada aluno que dê uma solução para um dos problemas descritos no Quadro.	Carlos: Nilza # # please I feel very stressed Nilza: I think you should # work	Uso da forma gramatical apresentada em situação comunicativa.
(8) O professor entrega um papel para cada aluno com a descrição de um problema e organiza a turma em dois grupos que vão disputar quem dá o melhor conselho para cada problema apresentado pelo grupo adversário.	[Trecho ininteligível na gravação.]	Uso da forma gramatical apresentada em situação comunicativa.
(9) Para finalizar a aula, o professor inicia uma tarefa que deve ser concluída na aula Seguinte. O professor entrega um papel a cada aluno em que uma pessoa descreve o começo e o fim de uma sentença relacionada a um problema. Os alunos têm que escrever qual é o problema para completar a sentença.	[Houve tempo apenas para que os alunos recebessem o papel.]	Possibilitar que os alunos identifiquem uma situação em que Terão que utilizar o modal <i>should</i> .

Observando a natureza de cada uma das atividades descritas no QUADRO 5, é possível identificarmos uma evolução do envolvimento do aluno com a matéria que está sendo trabalhada. Com as duas primeiras atividades, o professor estabelece um ambiente lingüístico que prepara o aluno para o conhecimento e o uso do modal *should*, que é introduzido somente na terceira atividade desenvolvida na aula. Na terceira atividade, além de apresentar o modal *should* e de exercitar com os alunos a sua pronúncia, o professor pede a eles que dêem conselhos para dois problemas escritos no quadro utilizando as formas afirmativa e negativa do tópicio gramatical apresentado. Nesse momento, os alunos conhecem o modal *should* e o emprego dele em uma sentença. Na quarta atividade, o professor propõe alguns problemas para os quais os alunos devem apresentar soluções utilizando o *should*. Nessa etapa, os alunos são induzidos a participar da construção do próprio conhecimento, uma vez que descubrem o modo de uso do modal *should* quando tentam utilizá-lo em uma situação comunicativa proposta pelo professor. Este, ministrando uma instrução dialógica (ANTÓN, 1999), continua oferecendo suporte aos alunos à medida que percebe suas necessidades enquanto interage com eles. Ou seja, os alunos primeiramente testam suas hipóteses acerca do problema a ser resolvido para depois serem orientados pelo professor.

Na quinta atividade, o controle que os alunos têm sobre a matéria permite que eles trabalhem uns com os outros, dessa vez com menor suporte do professor. Assim, os alunos continuam construindo suas hipóteses com relação ao conteúdo abordado. Na sexta atividade, os alunos têm suas atenções direcionadas para o significado, já que precisam indicar as relações adequadas entre os problemas e as soluções trazidas pelo texto lido. Na sétima atividade, o professor torna a interagir diretamente com cada aluno e o suporte que lhes oferece agora é direcionado a situações de uso específicas (ver a situação do recorte 31). Na atividade seguinte, o professor propõe que os alunos participem de um jogo cujo foco está na formulação do melhor conselho (significado) com o uso de *should* (forma). Esse tipo de atividade, de acordo com Larsen-Freeman (2000), não só possibilita que os alunos negociem significados em trocas discursivas que têm um propósito comunicativo (semelhantemente ao que acontece nos eventos cotidianos), como também permite que eles sejam avaliados no momento exato de sua produção lingüística.

Na última atividade realizada na aula, o professor inicia uma tarefa que será continuada na aula seguinte. Nessa tarefa, os alunos têm que, à princípio, completar a parte que falta em uma sentença que tem apenas o início e o fim escritos. Isso estimula nos alunos a capacidade de avaliar primeiramente o ambiente lingüístico para que consigam, então, formular uma resposta que seja adequada à situação proposta. Nessa etapa da aula, o controle que os alunos têm do uso do modal *should* permite que o professor aborde a matéria por meio de recursos e situações comunicativas variadas.

A partir da análise das atividades comentadas neste tópico (QUADRO 5), é possível concluir que o princípio pedagógico que permeia e fundamenta toda a prática do professor – o foco no aluno – revela-se em dois aspectos no discurso de sala de aula: nos níveis macro e micro. No nível macro, identificamos uma abordagem centrada no aluno no modo de seleção e organização das atividades que são realizadas durante a aula. Nesse nível, o planejamento da aula é, em si mesmo, o planejamento do suporte à aprendizagem dos alunos uma vez que o professor busca criar condições favoráveis para que essa aprendizagem aconteça. No nível micro, identificamos novamente o professor oferecendo suporte aos alunos, só que, dessa vez, durante a execução das atividades propostas, como vimos nos tópicos anteriores deste capítulo. Esse tipo de suporte corresponde às estratégias discursivas utilizadas pelo professor na interação com os alunos que são, de fato, o foco deste estudo.

Sendo o nível micro do discurso de sala de aula o lugar onde situo o objeto de minha investigação, é nesse plano que realizo as análises pertinentes às perguntas de pesquisa inicialmente definidas. Nesse sentido, discuto no próximo tópico alguns aspectos da estrutura de participação discursiva característicos da sala de aula observada.

3.2.2 A estrutura de participação discursiva

A dinâmica da comunicação em sala de aula é definida, sem dúvida alguma, pelo modo como o professor usa a linguagem para planejar e executar o ensino. Isso implica dizer que, pela linguagem, o professor controla não só o conteúdo que está sendo ensinado como também a estrutura da comunicação estabelecida no ambiente de ensino-aprendizagem (JOHNSON, 1995). Para exercer esse controle, no entanto, o professor precisa considerar dois fatores pedagógicos de fundamental importância na orientação de sua atuação: o propósito pedagógico do curso e o propósito pedagógico de cada aula, de forma específica.

Assim, considerando os propósitos pedagógicos do curso, o professor define os propósitos pedagógicos da aula e seleciona, então, os recursos e as atividades que vão concorrer para que ele e os alunos alcancem os objetivos estabelecidos previamente. Desse modo, utilizando os recursos e as atividades selecionadas, o professor organiza formas de interação que, em última instância, influenciam o quanto e como os alunos vão usar a língua na aprendizagem de LE.

Analisando as informações coletadas nesta investigação sob a perspectiva da estrutura de participação discursiva, encontramos diferentes tipos de estruturas de participação e formas de organização da interação verbal no discurso construído pelo

professor e seus alunos. Se tomarmos como exemplo a aula em que foram realizadas as atividades mencionadas no QUADRO 5, podemos verificar que, somente nela, o professor promoveu pelo menos seis tipos de organização da interação entre os participantes: (1) um aluno interage com a turma (para expor a sentença que formulou); (2) o professor interage com um aluno diante da turma; (3) o professor interage com um aluno que trabalha individualmente em sua carteira; (4) o professor interage com todos os alunos; (5) os alunos interagem em pares que se alternam durante a atividade; e (6) os alunos interagem em grupos. Nas outras aulas observadas, não encontrei outras variações desses padrões de interação, mas pude perceber que, além de favorecer a variabilidade nas estruturas de participação, o professor também aceita (muitas vezes, solicita) contribuições dos alunos no conteúdo trabalhado. No recorte a seguir, por exemplo, mesmo sendo uma resposta a uma situação proposta, a contribuição do aluno auxilia na explicação do conteúdo que está sendo trabalhado.

Recorte 31

Esse recorte é parte da situação retratada no recorte 24. O professor está trabalhando o modal *should* e apresenta, durante uma atividade, situações problemáticas para que os alunos ofereçam sugestões para a resolução dos problemas propostos.

- (1) Carlos: (...) João # number one give an advice # the problem is # "I can't sleep at night" # what advice? # what piece of advice could you give?
- (2) João: # # # you should not ()
- (3) Carlos: # # # ((sorri)) yes # # you should # ah:: you can say # ah # what about # (having) less coffee? # yes? # but when you say what about having le/ less coffee # it implies that you KNOW # for sure that I () # right? # # do you see # the difference?

Na situação em destaque, o professor está trabalhando o modal *should* na aula e pede que um aluno lhe dê um conselho utilizando uma das formas gramaticais estudadas (turno 1, João # number one give an advice # the problem is # "I can't sleep at night" # what advice? # what piece of advice could you give?). O aluno apresenta uma solução (não completamente compreensível à transcrição) e o professor a aceita (turno 3, ((sorri)) yes). Mas, logo em seguida à aceitação do conselho oferecido pelo aluno, o professor faz um breve esclarecimento a respeito da adequação da forma utilizada e sugere outra maneira de o aluno dizer a mesma coisa (turno 3, you should # ah:: you can say # ah # what about # (having) less coffee? # yes? # but when you say what about having le/ less coffee # it implies that you KNOW # for sure that I () # right? # # do you see # the difference?). Desse modo, por meio de uma contribuição dada pelo aluno, o professor percebe a necessidade de esclarecê-lo com relação a uma situação de uso do modal abordado.

Agora, com relação à estrutura da interação do professor com os alunos, mais especificamente, encontrei uma variação naquele que Sinclair e Coulthard (1975) indicam

ser o padrão peculiar de interação nas salas de aula ocidentais, o padrão Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA). Esse padrão, contudo, ocorreu, embora de forma isolada. O recorte 32 ilustra uma das situações em que o IRA foi a estrutura utilizada pelos participantes:

Recorte 32

Essa situação é parte do desenvolvimento da situação descrita no recorte 6. O professor está trabalhando adjetivos terminados em *-ing* e *-ed* e pede que os alunos exercitem essas formas gramaticais em sentenças produzidas por eles mesmos.

- (1) Carlos: Ok # Ester # you # (ok guys) # () interesting # interesting and interested # # do you know the difference between them?
 (2) Rafael: (I do)
 (3) Carlos: do you? # do you Ester? ((2,5 seg.)) yes? What's the difference? (what... ah let's change) # give me a... one/ one sentence with interesting and one sentence with interested
 (4) Ester: the class was... today was # interesting # I () interested ()
 (5) Carlos: /ð/: ok # () # **give another one Rafael # you said you know**
 (6) Rafael: **é:: # this class is very interesting**
 (7) Carlos: **ok**
 (8) Rafael: **and then use to be very interested (us)**
 (9) Carlos: **(on of us) # all right # # # yes # ah:: is this an adjective? # interesting**

No turno 5 da situação em destaque, o professor convida o aluno a formular sentenças utilizando as formas gramaticais que estão sendo estudadas (iniciação). No turno 6, o aluno apresenta ao professor parte de sua solução (resposta) – *é:: # this class is very interesting* – e, em seguida, o professor o avalia positivamente (avaliação) – turno 7, *ok*. No turno 8, Rafael completa a sua solução (resposta) e, concluindo a situação, Carlos corrige a produção do aluno (avaliação) – turno 9, *(on of us) # all right # # # yes*. De modo objetivo, podemos dizer que a troca discursiva realizada entre os turnos 5 e 9 exemplifica a realização do padrão IRA de interação entre o professor e seu aluno, ainda que a resposta do aluno tenha se dado em duas partes acompanhadas, cada qual, por uma avaliação do professor.

Com relação ao padrão que considere ser o mais característico da interação entre o professor e os seus alunos durante as aulas, eu o assemelho ao modelo que Wells (1993, citado por HALL e WALSH, 2002) identificou em seu trabalho: o padrão Iniciação-Resposta-*Follow-up* (IRF). Segundo o autor, no padrão IRF de interação, ao invés de o professor concluir a situação discursiva com uma avaliação da fala do aluno, ele sustenta a resposta recebida por meio de seqüências discursivas que oferecem suporte ao desenvolvimento lingüístico-discursivo do aluno, ou seja, por meio de *follow-ups*. O recorte 33 apresenta uma situação em que o professor fez uma pergunta adicional – uma maneira de dar um *follow-up* – para verificar o conhecimento da aluna:

Recorte 33

Essa situação já foi ilustrada no recorte 3 para exemplificar um tipo de estratégia discursiva utilizada pelo professor na interação com seus alunos. Aqui, a mesma situação é analisada sob o enfoque da estrutura de participação.

- (1) Carlos: ah: # so (read here) in pairs # put () summary in the correct order # **do you understand summary?**
- (2) AA: **ũ-hum**
- (3) Carlos: **summary # is # a kind of # # ok # you said understand**
- (4) AA: **yes**
- (5) Carlos: **explain this Tarsila # what's the summary? don't use Portuguese # please**
- (6) Tarsila: **it's # a:/a little text # that hã: talk about other: big text**
- (7) Carlos: **yes # did you understand?**
- (8) A: **yes**
- (9) Carlos: **yes? # ok # so # (...)**

No turno 1, o professor verifica se os alunos conhecem uma palavra que ele utilizou ao dar instruções acerca da realização de uma tarefa – *summary* – e, no turno 2, os alunos respondem afirmativamente – *ũ-hum*. Mesmo diante da resposta positiva dos alunos, o professor resolve dizer o que é *summary* (turno 3, *is # a kind of # #*), mas desiste logo depois (turno 3, *ok # you said understand*) e os alunos confirmam (turno 4, *yes*). Mas, possivelmente ainda não convencido do conhecimento dos alunos, Carlos pede que uma aluna explique o significado da palavra (turno 5, *explain this Tarsila # what's the summary? don't use Portuguese # please*). A aluna explica o significado da palavra (turno 6, *it's # a:/a little text # that hã: talk about other: big text*), o professor avalia a sua resposta e torna a perguntar se os alunos compreenderam (turno 7, *yes # did you understand?*). Os alunos respondem que sim, o professor repete a resposta dos alunos (um tipo de *follow-up*, de acordo com Hall e Walsh, 2002) e conclui a situação (turno 9, *yes? # ok # so # (...)*).

Nessa situação, ao desistir de oferecer ele mesmo o significado da palavra *summary*, o professor faz com que uma aluna o faça. Isso favorece que a aluna utilize a função metalingüística da linguagem e é, podemos afirmar, um importante suporte ao desenvolvimento de sua competência comunicativa.

No recorte a seguir, o *follow-up* do professor surge como um modo de envolvimento dos alunos no desenvolvimento da explicação de um tópico gramatical.

Recorte 34

Essa situação é parte do desenvolvimento da situação descrita no recorte 6. O professor está trabalhando adjetivos terminados em –ing e –ed e pede que os alunos exercitem essas formas gramaticais em sentenças produzidas por eles mesmos.

- (1) Carlos: (...) I say: ah:: # # that # strange man # was very # annoying # when he came to my house # or very annoyed? no sorry # it's not a good example because both # are acceptable # ok? # so: ah:: # # let me see # **the situation was very annoyed # or very annoying?**
- (2) A1: **annoying**
- (3) A2: **[annoying**
- (4) Rafael: **[() (the situation was very annoying)**
- (5) A3: **()**

- (6) Carlos: **and who was annoyed?**
 (7) AA: **((2 seg.)) the situation?**
 (8) Carlos: **hã?**
 (9) A: **me**
 (10) Carlos: **no # the situation is annoying # and I am annoyed # with the [situation**
 (11) A: [yes # ã-hum
 (12) Carlos: yeah? # # # let's see more examples # # (...)

Nesta situação, o professor faz uma pergunta no turno 1 (*the situation was very annoyed # or very annoying?*) e vários alunos respondem em seguida (turnos 2, 3, 4 e 5). No turno 6, o professor não avalia as respostas dadas, mas deixa implícita a correção delas ao acrescentar uma pergunta (um tipo de *follow-up*) após a resposta dos alunos (*and who was annoyed?*). Com isso, o professor incorpora a contribuição dos alunos no discurso em desenvolvimento e torna-os responsáveis por monitorar e expandir a própria fala, além de compartilhar com eles a responsabilidade pela aprendizagem. Hall e Walsh (2002) afirmam que, nessas circunstâncias, o *follow-up* do professor valida a contribuição dos alunos e auxilia a criar conexões entre as respostas dadas pelos alunos e o tópico sob discussão.

No turno 8, o professor questiona a resposta dada à sua última pergunta (*hã?*); e, no turno 9, um aluno responde corretamente (*me*), mas o professor parece ouvir uma resposta diferente e oferece a resposta correta (turno 10, *no # the situation is annoying # and I am annoyed # with the [situation*). No turno 11, o aluno que produziu o turno 9 responde positivamente, como que declarando ter compreendido a explicação do professor (*[yes # ã-hum*). Com isso, o professor percebe o sucesso da negociação, sinaliza a conclusão dessa situação e o início de outra com a resolução de outros exemplos.

Apresentei, neste tópico, duas maneiras pelas quais o professor oferece *follow-up* a seus alunos, mas, para Hall e Walsh (2002), outras estratégias discursivas podem desempenhar essa mesma função, tais como a confirmação da resposta dada, comentários, pedido de esclarecimento ou de justificativa, paráfrase ou mesmo a devolução da resposta à turma em favor da continuação da discussão. Considerando essa possibilidade, creio que diferentes tipos de *follow-ups* ainda podem ser verificados nas situações em que analiso o uso de estratégias discursivas pelo professor em suas interações com os alunos, o que caracteriza, naturalmente, a multiplicidade de funções comunicativas que as mesmas estratégias podem desempenhar.

No tópico a seguir, discuto alguns aspectos relacionados à responsabilidade pela construção do discurso em sala de aula e ao papel desempenhado por seus participantes na interação.

3.2.3 O gerenciamento da aula

O professor ocupa, inegavelmente, um papel na constituição da dinâmica das relações em sala de aula que atribui a ele responsabilidades que determinam o próprio fluxo dos processos de ensino e aprendizagem. Dentre essas responsabilidades, Kleiman (1993) destaca a de criar condições favoráveis à construção conjunta de sentido e a responsabilidade pelo texto emergente na sala de aula. Mas, apesar dessa posição de relativa autoridade do professor no gerenciamento da aula, há que se considerar o comprometimento equivalente de professor e alunos nos processos de ensino e aprendizagem (ALLWRIGHT, 1984). A aula será sempre um evento socialmente construído por participantes que precisam lidar, simultaneamente, com variados aspectos da interação (a organização do turno, o tópico, a tarefa, o código etc.).

Sob a perspectiva da dialógica bakhtiniana, podemos dizer que o discurso construído em sala de aula é “*o produto da interação do locutor e do ouvinte*” (BAKHTIN, [1929] 1992, p. 113). Não importa quão submissos sejam ou não os alunos, por exemplo, o discurso de sala de aula trará em si as marcas de seus participantes, já que toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém em função de quem é gerada. Entretanto, quando consideramos uma sala de aula cuja abordagem pedagógica está centrada no aluno, mais do que as marcas de seus participantes, o discurso trará as suas próprias vozes.

A concomitante responsabilidade de professor e alunos pela aprendizagem se revela, também, na organização de seu discurso. Tanto na estrutura de participação Iniciação-Pergunta-Resposta (IRA), identificada por Sinclair e Coulthard (1975), quanto na Iniciação-Pergunta-*Follow-up* (IRF), identificada por Wells (1993, citado por HALL e WALSH, 2002), por exemplo, o professor é o participante que gerencia a construção discursiva. A diferença que há entre essas duas estruturas, entretanto, está no fato que o segundo modelo possui uma estrutura flexível, aberta e favorável às contribuições dos alunos, sejam elas solicitadas ou voluntárias. Nesse caso, é grande a responsabilidade do aluno pelos processos desenvolvidos em sala de aula que envolvem a sua própria aprendizagem.

Na sala de aula observada nesta pesquisa, como vimos no tópico anterior, a estrutura de participação característica é a Iniciação-Resposta-*Follow-up* (IRF). Nessa estrutura, encontramos um professor que gerencia a aula tendo por princípio a função de facilitador da aprendizagem e não de alguém que detém sozinho o conhecimento. Atuando como um facilitador, esse professor é responsável por proporcionar situações que favorecem a comunicação na sala de aula de LE. A essa postura adotada pelo professor corresponde a que o professor espera que o aluno tenha. Essa expectativa do professor é

sinalizada na comunicação global (BAKHTIN, [1929] 1992) que ele estabelece com o aluno, ou seja, no contexto mais amplo onde se dá a comunicação como um todo. Dessa forma, o comportamento do professor em sala de aula revela ao aluno (por meio das perguntas que faz, das atividades que promove, do modo como interage com eles) o tipo de participação que o professor aguarda da parte dele. O aluno consegue fazer essa 'leitura' porque identifica "(...) as formas dessa maneira de dizer que, juntamente com outros recursos, tais como a entoação, gestualidade, expressão facial etc., permitem uma leitura dos pressupostos" (BRAIT, 2003). Ou seja, os alunos desenvolvem uma competência comunicativa de sala de aula (JOHNSON, 1995) que possibilita a eles compreender o jogo de subjetividades que compõe a interação (BRAIT, 2003).

No contexto desta investigação, além de encontrar um professor facilitador da aprendizagem e alunos motivados e envolvidos em práticas comunicativas, encontrei também uma organização espacial que favorecia a interação entre os participantes. Os alunos tinham como referência o modo de posicionar suas carteiras em semicírculo (embora isso variasse imensamente em função da atividade realizada), de tal forma que podiam falar uns com os outros, assim como com o professor, sem dificuldades. Segundo Schiffrin (1996), esse tipo de organização espacial reduz a distância entre os papéis de professores e alunos imposta pela abordagem tradicional do ensino centrado no professor.

Pude verificar nos registros feitos que um dos fatores responsáveis pelo envolvimento dos alunos nas atividades comunicativas era a atmosfera de cumplicidade que havia na sala de aula. Possivelmente, tal atmosfera tenha sido alcançada por meio da liberdade que os participantes tinham de se expressar e até de falar de suas frustrações com relação à própria aprendizagem.

Recorte 35

Essa situação é parte do recorte 29. O professor pergunta ao aluno, durante a prova oral, qual sua impressão a respeito do uso de literatura nas aulas.

- | | | |
|-----|---------|---|
| (1) | Carlos: | (...) what is your opinion about this - - using literature in classroom? |
| (2) | Rafael: | EXCELLENT |
| (3) | Carlos: | [ok # why? |
| (4) | Rafael: | [I love/ |
| (5) | Carlos: | () |
| (6) | Rafael: | because I/ it's interesting to have sub/ subject # to talk about |
| (7) | Carlos: | mhm |

Na situação em destaque, o professor pergunta ao aluno sua opinião a respeito do uso de literatura na sala de aula (turno 1). O aluno dá uma resposta concisa (turno 2, *EXCELLENT*) e o professor pede que ele justifique (turno 3, *ok # why?*). Nessas duas perguntas, mesmo sendo uma interação que se dá em contexto de prova oral, é possível perceber o interesse do professor pela avaliação do aluno acerca de uma atividade

realizada. Isso significa dizer que o professor considera a voz do aluno e que a contribuição dele é relevante, de algum modo, para a avaliação dos resultados alcançados ao final do curso. De fato, as respostas dadas por Rafael e também pelos outros alunos à mesma pergunta feita pelo professor (turno 1, *what is your opinion about this - - using literature in classroom?*) possibilitaram que, posteriormente, Carlos fizesse uma avaliação das implicações da adoção da literatura em sala de aula, tais como o nível de dificuldade da leitura, o envolvimento dos alunos e o benefício que proporcionou.

Outro aspecto a ser considerado, é que as regras relacionadas ao modo como os alunos desenvolveriam a leitura foram negociadas com os alunos e não impostas pelo professor arbitrariamente, o que também facilitou o envolvimento da turma com a atividade. Houve negociação também quando o professor combinou com os alunos que eles teriam que desenvolver pelo menos doze horas de prática comunicativa em atividades extraclasse planejadas por eles mesmos (como falar ao telefone em inglês com colegas do curso, por exemplo). Essa proposta estava vinculada a um projeto desenvolvido pelo professor com o objetivo de desenvolver a autonomia dos alunos na aprendizagem da língua estrangeira.

Ainda com relação aos registros feitos, verifiquei que não são apenas as estruturas de participação que indicam que a abordagem é centralizada no aluno. Além da preocupação com o conteúdo a ser ensinado e com os recursos e atividades a serem empregados, há o interesse pelas necessidades e dificuldades do aluno. E foi em função desse interesse que o professor fez com que os alunos participassem do projeto mencionado no parágrafo anterior, para o qual eles precisaram investigar as próprias dificuldades lingüísticas e os meios de trabalhá-las.

No próximo tópico, discuto sobre a função comunicativa da linguagem na sala de aula e a sua relação com o princípio pedagógico do curso.

3.3 A comunicação na sala de aula

3.3.1 A função comunicativa da linguagem

De acordo com a teoria sociocultural, o desenvolvimento de nossa linguagem tem origem no mundo social, constituído de uma ampla variedade de atividades intelectuais e práticas de que participamos enquanto interagimos com outros indivíduos, antes de se tornar um processo interpessoal. Em sala de aula, tal conhecimento tem fomentado uma abordagem educativa centrada no aluno e em sua necessidade de se envolver em práticas comunicativas significativas.

Desta forma, o importante papel que um companheiro mais competente desempenha no processo de transformação de funções mentais básicas em funções mentais superiores no aprendiz (VYGOTSKY, 1998) é compreendido como o papel que também o professor desempenha na relação com seus alunos em sala de aula. Assim, o professor tem como uma de suas principais funções oferecer suporte à aprendizagem de seus alunos, o que inclui a criação de condições que favoreçam a eles o desenvolvimento da competência comunicativa. Este, aliás, deve ser o objetivo do próprio ensino (ALLWRIGHT, 1984; WIDDOWSON, 1991; SCHIFFRIN, 1996).

Mas, para que a competência comunicativa dos alunos encontre condições favoráveis ao seu desenvolvimento, é preciso mais do que simplesmente criar situações nas quais os alunos façam uso da linguagem. É preciso, fundamentalmente, que esse uso lingüístico configure uma prática comunicativa, ou seja, é preciso que os alunos sintam o desejo e também a necessidade de se comunicarem utilizando a língua-alvo (JOHNSON, 1995). Isso permite que os alunos focalizem tanto a forma quanto o significado, o que tem um efeito positivo no desenvolvimento lingüístico deles.

No ambiente em que esta pesquisa foi realizada, pude verificar uma prática pedagógica voltada para o envolvimento do aluno na construção do discurso da sala de aula e, por isso mesmo, um aluno ativo na construção do próprio conhecimento. O que equivale a dizer que, nessa sala de aula, eram oferecidas muitas oportunidades para que os alunos participassem de práticas comunicativas. No recorte a seguir, por exemplo, o professor dá oportunidade para que o aluno faça hipóteses acerca do uso de um determinado item gramatical que está sendo trabalhado.

Recorte 36

Esse recorte é parte da situação retratada no recorte 24 e foi analisado também no recorte 31. O professor está trabalhando o modal *should* e apresenta, durante uma atividade, situações problemáticas para que os alunos ofereçam sugestões para a resolução dos problemas propostos.

- (1) Carlos: (...) João # number one give an advice # the problem is # "I can't sleep at night" # what advice? # what piece of advice could you give?
 (2) João: # # # you should not ()
 (3) Carlos: # # # ((sorri)) **yes # # you should # ah:: you can say # ah # what about # (having) less coffee? # yes? # but when you say what about having le/ less coffee # it implies that you KNOW # for sure that I () # right? # # do you see # the difference?**

Na situação em destaque, o aluno está envolvido na administração da própria aprendizagem por meio da interação com o professor e recebe, da parte deste, uma instrução que é ajustada às suas necessidades naquele momento. Isso acontece quando o professor o orienta a respeito das implicações de um determinado uso lingüístico ao invés de outro (turno 3, *ah:: you can say # ah # what about # (having) less coffee? # yes? # but*

when you say what about having le/ less coffee # it implies that you KNOW # for sure that I () # right? # # do you see # the difference?). Neste caso, de modo bem evidente, o suporte oferecido pelo professor se constitui em um insumo que surge como produto do processo interativo. Além disso, como a interação professor-aluno é focada no significado, ela faz com que as instruções relacionadas ao uso da LE fluam como comportamento comunicativo com significado, e não como um conhecimento abstrato e distante da percepção do aluno.

Enfatizando, então, a função comunicativa da linguagem, o professor evidencia ao aluno a importância do uso apropriado da língua-alvo em uma situação concreta da vida cotidiana. Ocorre, assim, uma negociação a respeito da adequação de um uso lingüístico que só foi possível, vale ressaltar, porque nessa relação o aluno está envolvido na atividade proposta (turno 1, *João # number one give an advice # the problem is # "I can't sleep at night" # what advice? # what piece of advice could you give?*).

No recorte seguinte, há uma outra situação em que, de modo semelhante à do recorte 36, o professor cria um contexto significativo e motivante para o uso da linguagem.

Recorte 37

Essa situação já foi apresentada no recorte 5. Durante a prova oral, o professor pergunta ao aluno quais são suas impressões sobre as atividades realizadas nas aulas.

- (1) Carlos: **and from all these activities which one do you think was most productive? which one do you think/ in which moment of the study of Great Expectations do you think you learned the most? # #**
- (2) Pedro: (in all these) # you're talking about skills?
- (3) Carlos: no # I'm talking about # the activities # we did # discussion in class # compositions at home # reading at home # compositions in class # pear correction - - correction in pairs - - # we did the project # **and in all these activities # in which one do you think # you learned # the most # you learned # a lot?**
- (4) Pedro: a lot?
- (5) Carlos: more than in the others
- (6) Pedro: I think/
- (7) Carlos: or you think you learned in all of them? the same
- (8) Pedro: no # not in all of them but # # the/ the project # I think that # that was better to learn because I was talking to someone else # wasn't just ME # so I/ I could never correct myself
- (9) Carlos: mhm

Nessa situação, o conteúdo da linguagem é focado no significado, uma vez que o aluno é convidado a falar de suas impressões pessoais sobre uma atividade realizada. No turno 1, o professor faz uma pergunta ao aluno (*in which moment of the study of Great Expectations do you think you learned the most?*), mas este não compreende muito bem o que o professor quer saber (turno 2, *(in all these) # you're talking about skills?*). O professor percebe, então, a necessidade de fazer uma modificação (LYNCH, 1996) no modo como solicitou a informação (turno 3, *and in all these activities # in which one do you think # you learned # the most # you learned # a lot?*) e, assim, o aluno compreende a intenção comunicativa do professor. No turno 4, o aluno repete, em tom de pergunta, parte da fala do

professor como que para ganhar tempo para pensar (*a lot?*); e, no turno 5, o professor responde positivamente com uma paráfrase da pergunta do aluno (*more than in the others*). No turno 6, o aluno começa a responder (*I think*), mas é interrompido pelo professor que, talvez imaginando alguma dificuldade do aluno em comparar o próprio rendimento nas atividades que realizou, faz com que o aluno considere uma outra possibilidade ao responder (turno 7, *or you think you learned in all of them? the same*). No turno 8, o aluno refuta a possibilidade acenada pelo professor e retoma o projeto de fala iniciado anteriormente (*no # not in all of them but # # the/ the project # I think that # that was better to learn because I was talking to someone else # wasn't just ME # so I/ I could never correct myself*).

Nessa situação, a interação professor-aluno é espontânea e focada no significado e a linguagem, que tem novamente realçada a sua função comunicativa, é utilizada com funções diferenciadas pelo aluno: no turno 2, ele pede esclarecimento (*in all these # you're talking about skills?*); no turno 4, ele pede confirmação e/ou preenche uma pausa necessária à recuperação de uma informação em sua memória (*a lot?*); e, no turno 8, ele fala de sua experiência (*no # not in all of them but # # the/ the project # I think that # that was better to learn because I was talking to someone else # wasn't just ME # so I/ I could never correct myself*). Cada uma dessas funções específicas que a fala do aluno admite está (naturalmente) associada à função primeira que a situação privilegia e que também se realiza com frequência nas interações nessa sala de aula, a função comunicativa da linguagem.

O recorte 37 põe em evidência de duas formas o fato de que o aluno é o centro da abordagem pedagógica nesse contexto de pesquisa: no convite ao aluno para que ele participe discursivamente e no teor das perguntas feitas pelo professor. De um modo e de outro, o aluno é envolvido na construção do discurso e ainda tem a sua contribuição valorizada naquela situação comunicativa.

Como nessas circunstâncias está sendo priorizado o uso lingüístico com funções comunicativas reais, é com essa finalidade que o aluno é levado pelo professor a desenvolver a sua competência comunicativa na língua estrangeira – para se comunicar.

Definida a função principal da linguagem nas interações entre o professor observado e seus alunos, analiso, no tópico adiante, de que modo o ensino dialógico ministrado contribui para o desenvolvimento da autonomia desses mesmos alunos em sua aprendizagem.

3.3.2 O ensino dialógico e a transferência de responsabilidade pela aprendizagem

Um dos princípios da teoria sociocultural é que o desenvolvimento cognitivo, e conseqüentemente a aprendizagem, tem início em um contexto social. Para Vygotsky (1998), cujo trabalho fundamenta a teoria sociocultural, as funções psicológicas superiores têm origem na interação entre indivíduos (nível interpsicológico) antes de se transformarem em um processo intrapessoal (nível intrapsicológico). Isto é, o desenvolvimento cognitivo e comportamental procede do social para o individual ou do dialógico para o monológico.

O processo de mudança de funções do plano social para o plano cognitivo é dirigido pela linguagem que, por sua vez, assume três funções regulatórias principais: regulação do objeto, regulação do outro e auto-regulação (VYGOTSKY, 1998). Isso equivale a dizer que, em uma situação comunicativa envolvendo duas ou mais pessoas interagindo face-a-face, a fala dos interlocutores evidencia algum dos três tipos de regulação – ou controle – mencionados (AHMED, 1994). Em uma sala de aula, por exemplo, a interação entre professor e alunos caracteriza um tipo de relação dialógica onde, inicialmente, o professor exerce controle sobre os alunos.

O desenvolvimento cognitivo pode ser explicado como sendo a internalização dos processos estratégicos do companheiro mais competente por parte do aprendiz. Isso acontece porque, durante a execução de uma atividade com um companheiro mais competente, o aprendiz entra na área dos processos estratégicos para a resolução do problema que o outro põe em ação (DONATO, 1994). Por essa razão, Lantolf e Appel (1994) afirmam que o fator mais importante em uma atividade interpessoal são os processos superiores que surgem como resultado da interação, e não a resolução da tarefa em si. Esses processos superiores correspondem ao crescente controle ou regulação que o aprendiz vai conquistando sobre seus processos estratégicos mentais, ou, em outras palavras, ao início de sua auto-regulação. Conseqüentemente, a auto-regulação equivale ao controle que o aprendiz exerce sobre a tarefa e sobre si mesmo (AHMED, 1994). De modo contrário, afirma Ahmed (1994), quando o aprendiz não consegue resolver o problema, tem-se uma situação em que o indivíduo é controlado pelo objeto. O recorte a seguir exemplifica uma situação em que o aluno tem dificuldades para resolver a tarefa inicialmente, mas, com o suporte do professor, começa a desenvolver os processos intramentais necessários para completar a questão:

Recorte 38

Essa situação é a mesma ilustrada no recorte 17. O professor distribui um cartão para cada aluno e, em seguida, pede que eles descrevam para a turma o problema que a pessoa da figura em seu cartão possui. Os alunos têm que fazer isso sem mostrar a sua figura para os colegas.

- (1) Carlos: (...) Lis # what is the problem in your picture?
 (2) Lis: (rain) and everyday
 (3) Carlos: yes # but make a sentence # please
 (4) Lis: but I don't know
 (5) Carlos: # # # any kind of sentence # rain and everyday
 (6) Lis: ((2,4 seg.)) é::
 (7) Carlos: ((6,5 seg.)) () # ok # don't worry about # () adjectives # just make a sentence using RAIN and everyday
 (8) Lis: # # # actually # é:: ((4,5 seg.)) I forgot
 (9) Carlos: it # # has
 (10) Lis: it has # # # it has been # não # tem chovido como é que fala?
 (11) Carlos: rained everyday
 (12) Lis: ah:: (it has been) rained everyday

No turno 1, o professor pede que a aluna diga qual é o problema ilustrado no cartão que ela está segurando. No turno 2, a aluna menciona quais são as duas palavras que estão escritas em seu cartão, mas não concretiza o objetivo da atividade que é formar uma sentença utilizando-as. O professor repete para a aluna o que deve ser feito, já que ela é a primeira a interagir com o professor nessa atividade (turno 3, *yes # but make a sentence # please*). No turno 4, Lis revela a sua dificuldade (*but I don't know*) e, no turno seguinte, Carlos a estimula a tentar responder (turno 5, *any kind of sentence # rain and everyday*). No turno 6, Lis parece encorajada, mas vacilante ainda (*é::*). Em seguida, Carlos percebe a necessidade de diminuir a ansiedade da aluna e a encoraja novamente (turno 7, *ok # don't worry about # () adjectives # just make a sentence using RAIN and everyday*), contudo, Lis recua (turno 8, *actually # é:: ((4,5 seg.)) I forgot*). Nesse momento, Carlos decide auxiliar a aluna a construir a solução necessária (turno 9, *it # # has*); ela reconhece o suporte que Carlos oferece e repete a fala dele (turno 10, *it has # # # it has been # não # tem chovido como é que fala?*). Após receber outro auxílio que havia solicitado, a aluna sinaliza, no início do turno 12, ter desenvolvido os processos cognitivos necessários para conseguir, enfim, controlar a tarefa e concluir sua resposta (*ah:: (it has been) rained everyday*).

Nessa situação, como é possível verificar, ocorre a mudança do controle do ambiente externo (já que a aluna era controlada pelo objeto) para a mente do indivíduo (que consegue encontrar a solução de que precisa com o auxílio da linguagem, isto é, por meio do suporte oferecido pelo professor na interação).

Na situação retratada no recorte 38, enquanto no plano social ocorre um convite para a aluna participar da interação, no plano cognitivo há um desafio para a aluna refletir sobre a forma estudada. O professor provoca a atividade mental da aluna a respeito do conteúdo trabalhado ao pedir que ela apresente uma solução e, considerando sempre aquilo

que a aluna é capaz de produzir dentro de sua zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998), oferece o suporte necessário até que ela consiga realizar a atividade.

No recorte a seguir, destaco outra situação em que o professor desafia os alunos a descobrirem a segunda forma adjetiva de um determinado item lexical.

Recorte 39

Essa situação é o início da que está descrita no recorte 8. O professor está trabalhando adjetivos terminados em -ing e -ed e pede que os alunos exercitem essas formas gramaticais em sentenças criadas por eles mesmos.

- (1) Carlos: (...) the first one # we have annoyed # do you understand annoyed?
 (2) Ester: yes
 (3) Carlos: **what's annoyed?**
 (4) A: (hate)
 (5) Carlos: **hã?**
 (6) A: angry
 (7) Carlos: angry # very difficult right ((sorrindo)) () # ok # so # **what would be the other adjective # using i-n-g (for annoyed)?**
 (8) A: annoying?
 (9) Carlos: **ANNOYING # right?** # so do I say: ah:: # # that # strange man # was very # annoying # when he came to my house # or very annoyed? no sorry # it's not a good example because both # are acceptable # ok? # so: ah:: # # let me see # **the situation was very annoyed # or very annoying?**
 (10) A: annoying
 (11) A: [annoying
 (12) Rafael: [() (the situation was very annoying)
 (13) A: ()
 (14) Carlos: **and who was annoyed?**
 (15) AA: ((2 seg.)) the situation?
 (16) Carlos: **hã?**
 (17) A: me
 (18) Carlos: **no # the situation is annoying # and I am annoyed # with the [situation**
 (19) A: [yes # ã-hum
 (20) Carlos: yeah? # # # let's see more examples # # (...)

No início do recorte 39, o professor pergunta aos alunos se eles sabem o significado de uma determinada palavra (turno 1, *do you understand annoyed?*) e eles respondem que sim. Para ter certeza de que os alunos realmente sabem o significado da palavra, o professor pede, então, que eles o expliquem (turno 3, *what's annoyed?*). Com essa pergunta, Carlos não apenas oferece oportunidade para que os alunos participem mais ativamente da interação como também os estimula a organizar o conhecimento que têm para elaborarem a resposta solicitada. Um dos alunos dá uma resposta inadequada (turno 4, *hate*) e Carlos sinaliza que a resposta está incorreta utilizando um marcador discursivo para solicitar que dêem outra resposta (turno 5, *hã?*). No turno 6, o mesmo aluno responde novamente a pergunta do professor (*angry*); no turno seguinte, o professor confirma a resposta, repetindo-a, e brinca com os alunos a respeito da dificuldade que tiveram para responder (turno 7, *angry # very difficult right ((sorrindo)) () # ok # so # what would be the other adjective # using i-n-g (for annoyed)?*). Nesse mesmo turno, como é possível ver, o professor pergunta aos alunos qual é a outra forma adjetiva de *annoyed* e um aluno responde, em tom indagatório (turno 8), *annoying?*. No turno 9, o professor confirma a

resposta do aluno, novamente usando-se da repetição e propõe outra questão. Elevando o nível de dificuldade, o professor cria uma oportunidade para que os alunos utilizem o conhecimento das duas formas – *annoyed* e *annoying* – em um contexto de uso real (turno 9, so: ah:: # # let me see # the situation was very annoyed # or very annoying?). Os alunos respondem corretamente (turnos de 10 a 13) e o professor faz outra pergunta (turno 14, *and who was annoyed?*). No turno 14, os alunos respondem incorretamente (*the situation?*) e o professor sinaliza a inadequação (turno 16, *hã?*). O professor parece não ter ouvido a resposta dada por um aluno e, no turno 18, ele mesmo dá a solução (*no # the situation is annoying # and I am annoyed # with the [situation]*).

É possível perceber que, também nessa situação apresentada no recorte 39, o professor leva os alunos a encontrarem as soluções sozinhos. Por meio de suas perguntas, o professor oferece um tipo de suporte coletivo e desencadeia, com isso, a compreensão dos alunos acerca do conteúdo. Nesse caso, houve até mesmo uma gradação no nível de dificuldade das tarefas: primeiramente, os alunos tiveram de encontrar a forma gramatical solicitada e, posteriormente, tiveram que relacionar os dois adjetivos a um sujeito de modo apropriado.

Com essa abordagem de ensino do tipo proléptico (ANTÓN, 1999), em que os alunos têm que pressupor uma solução antes de o professor oferecê-la, o professor cria condições para que os alunos usem a língua para aprender e não apenas para mostrarem o que têm aprendido. Ao criar essas condições favoráveis, o professor está, na verdade, oferecendo um suporte metacognitivo na estruturação da tarefa e na definição do problema a que os alunos são convidados a resolver. É nessa relação dialógica que o professor consegue realizar os ajustes necessários ao tipo de orientação que oferece aos seus alunos. Na situação em destaque, por exemplo, o professor faz os três tipos de modificações identificadas por Lynch (1996) enquanto interage com seus alunos: (1) o professor modifica o modo de produção de insumo por meio de alterações no tom de voz: diante de uma resposta inadequada do aluno (turnos 5 e 16, quando sinaliza indiretamente que quer outra solução) e diante de uma resposta adequada (turnos 7 e 9, quando repete a resposta do aluno); (2) o professor modifica o modo de interação: quando verifica a compreensão do aluno acerca de uma expressão que utilizou (turno 1) e quando pede para que os alunos expliquem o significado da expressão (turno 3); (3) o professor modifica o modo de disponibilização da informação: quando explicita aspectos implícitos (turno 18).

É possível verificarmos que a contribuição dos alunos é determinante nas três formas de modificação discursiva do professor, uma vez que a partir da resposta dos alunos é que o professor elabora seu plano discursivo no momento em que interage com eles. Aqui, retomo Bakhtin ([1929] 1992), segundo quem toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém em função de quem é gerada, o que significa dizer que, na situação sob

análise no recorte 37, a palavra do professor é gerada em função do aluno. E essa palavra só pode ser gerada em função do aluno porque o projeto de fala do professor está fundamentado na avaliação que ele faz do comportamento desse mesmo aluno (BRAIT, 2003).

Além desses aspectos interacionais, é preciso que seja considerada também a negociação de responsabilidade pela resolução do problema que ocorre na situação do recorte 37. Como foi dito anteriormente, a abordagem do professor caracteriza uma instrução dialógica e proléptica (ANTÓN, 1999) em que o aluno primeiramente hipotetiza as regras e conceitos lingüísticos antes de o professor defini-los claramente. Com isso, o professor não só envolve o aluno na construção do discurso de sala de aula como também divide com ele a responsabilidade pela construção de seu próprio conhecimento.

A transferência de responsabilidade do professor para o aluno é uma característica essencial da instrução proléptica e, conseqüentemente, de uma abordagem pedagógica focalizada no aluno. É na relação dialógica com o professor que o aluno se apropria das estratégias cognitivas necessárias à resolução da tarefa (DONATO, 1994) e, quando isso acontece, foi alcançado, então, o objetivo do ensino. Objetivo esse que há de se sobrepor sempre ao interesse primeiro de que o aluno consiga completar alguma tarefa em favor da finalidade maior que deve ser a construção da autonomia desse mesmo aluno em sua relação com o conhecimento.

Ensinar se define, neste trabalho, como a prática de dar suporte ao outro no desenvolvimento de seu potencial cognitivo (VYGOTSKY, 1998), um constante capacitar para. Por isso, “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 1996). E aprender criticamente é, para Paulo Freire (1996), aprender exercitando a própria autonomia.

Sob esse prisma, o ensino de línguas se coloca como “uma abertura significativa do leque de possibilidades de aquisição e construção de conhecimento, acesso a informações e conhecimentos antes não disponíveis devido à incapacidade de leitura/compreensão auditiva/fala/escrita na LE” (fala do professor em uma entrevista, ver ANEXO F). Isso implica dizer que o ensino de línguas se coloca, de fato, como um ensino para a comunicação (WIDDOWSON, 1991).

CAPÍTULO 4

CONCLUSÃO

(...) ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Paulo Freire (1996, p. 25, grifo do autor)

Neste capítulo, retomo as perguntas de pesquisa que motivaram este estudo e discuto as implicações de seus resultados para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Apresento, ainda, algumas limitações deste trabalho, sugestões para novas pesquisas e, para concluir, minhas considerações finais.

4.1 Respondendo as perguntas de pesquisa

Nesta seção, respondo a cada uma das perguntas apresentadas na parte introdutória deste trabalho tomando como base os resultados obtidos por meio da análise dos dados. As perguntas e suas respectivas respostas foram dispostas nos três tópicos a seguir:

4.1.1 Quais são as estratégias discursivas de suporte ao desenvolvimento sócio-lingüístico dos alunos na língua-alvo que o professor utiliza na interação em sala de aula?

Para identificar as estratégias discursivas de suporte utilizadas pelo professor na interação com os alunos tomei como referência, inicialmente, as seis funções de suporte sugeridas por Wood et al. (1976): (1) recrutamento; (2) redução do nível de liberdade; (3) manutenção do direcionamento; (4) marcação das características críticas; (5) controle da frustração; e (6) demonstração. Posteriormente, com base no referencial teórico

apresentado no capítulo 1 e, sobretudo, nos dados obtidos durante a investigação, propus uma nova função, que designei de (7) estímulo à participação discursiva.

Essas funções foram transformadas, neste estudo, em grupos nos quais aloquei dezenove estratégias discursivas aqui apresentadas como tipos de suporte. O critério utilizado para a formação de cada um dos grupos de funções de suporte foi a condição de afinidade entre o tipo identificado e o grupo em que foi classificado.

Com relação às estratégias discursivas utilizadas pelo professor com a intenção de oferecer suporte aos alunos, estas foram identificadas no *corpus* tendo como base o trabalho de Gumperz ([1982] 1994), a respeito das pistas de contextualização, o trabalho de Marcuschi (1986), a respeito dos marcadores discursivos, e o trabalho de Dörnyei e Scott (1997), a respeito das estratégias de comunicação. Além desses trabalhos, tiveram fundamental importância, também, os estudos de Antón (1999) e de Hall e Walsh (2002), que investigaram o uso das funções de suporte e a estrutura de participação discursiva em sala de aula, respectivamente.

Desse modo, das dezenove estratégias discursivas de suporte identificadas neste estudo, oito estão fundamentadas na taxonomia das estratégias de comunicação apresentada por Dörnyei e Scott (1997) e as onze estratégias restantes no referencial teórico mencionado (GUMPERZ, [1982] 1994; MARCUSCHI, 1986; ANTÓN, 1999; HALL e WALSH, 2002).

A análise dos dados feita neste estudo evidenciou, sobretudo, o caráter singular do caso observado, uma vez que as situações comunicativas destacadas no capítulo anterior tratam-se de episódios interacionais situados em um contexto sócio-histórico específico. Esse fato, contudo, não impede que o uso das estratégias discursivas de suporte identificadas possam ser encontradas em outras salas de aula de LE. Este estudo também não sugere que uma categorização completa desse tipo de estratégia discursiva tenha sido alcançada aqui. Aliás, é possível até que nem todas as estratégias de suporte discursivo utilizadas pelo professor participante desta pesquisa tenham sido registradas ou, quem sabe, percebidas nas informações coletadas.

Tendo feito essas considerações, apresento a seguir, em sete grupos de funções diferenciadas, as dezenove estratégias discursivas de suporte identificadas neste trabalho:

(1) Função de recrutamento:

- pedido de atenção;
- verificação da compreensão;
- direcionamento de turno;

(2) Função de redução do nível de liberdade:

- reestruturação;
 - uso de marcadores discursivos que sinalizam mudança de enquadramento;
- (3) Função de manutenção do direcionamento:
- pedido direto de solução;
 - pedido indireto de solução;
- (4) Função de marcação das características críticas:
- reparo da fala do aluno;
 - expressão de não-entendimento;
 - resposta-reparo;
- (5) Função de controle da frustração:
- paráfrase da mensagem produzida pelo aluno;
 - encorajamento do aluno;
- (6) Função de demonstração:
- mímica;
 - exemplificação;
- (7) Função de estímulo à participação discursiva:
- negociação de significado;
 - humor nas trocas verbais;
 - prontidão em auxiliar nas dificuldades com o léxico;
 - uso de marcadores discursivos com função de assentimento; e
 - avaliação positiva.

Conforme é possível verificar nas discussões feitas em torno dos dados no capítulo 3, em algumas situações, o professor pode utilizar mais de uma estratégia discursiva de suporte com a intenção de facilitar o máximo possível a tarefa para o aluno. Isso acontece, por exemplo, na situação em destaque a seguir:

Recorte 3

O professor pede que os alunos organizem as sentenças de um parágrafo de modo a torná-lo coerente.

- (1) Carlos: ah: # so (read here) in pairs # put () summary in the correct order # **do you understand summary?**
- (2) AA: ã-hum
- (3) Carlos: summary # is # a kind of # # ok # you said understand
- (4) AA: yes
- (5) Carlos: **explain this Tarsila # what's the summary?** don't use portuguese # please
- (6) Tarsila: it's # a:/a little text # that hã: talk about other: big text
- (7) Carlos: **yes # did you understand?**
- (8) A: yes
- (9) Carlos: **yes?** # ok # so # (...)

No recorte 3, analisado no capítulo anterior, podemos identificar pelo menos duas estratégias discursivas de suporte utilizadas pelo professor. Primeiramente, o professor verifica a compreensão dos alunos (função de recrutamento) e, logo em seguida, faz um pedido direto de solução (função de manutenção do direcionamento) a um deles. Essa situação salienta o interesse do professor de que os alunos consigam aprender o que está sendo trabalhado em sua aula. Isso fica explícito quando o professor diz, na entrevista formal concedida, que tem “uma vontade muito grande que os alunos realmente aprendam!” (ver ANEXO F).

A vontade de que os alunos realmente aprendam é, de modo decisivo, a estratégia maior que, em sala de aula, faz do professor um facilitador da construção do conhecimento do aluno.

4.1.2 Como o discurso é construído em sala de aula?

Foram três os fatores considerados na análise de como o discurso é construído na sala de aula: (1) o princípio pedagógico, (2) a estrutura de participação discursiva e (3) o gerenciamento da aula. Para melhor detalhamento dos resultados obtidos, cada um desses fatores será discutido separadamente a seguir:

(1) A análise dos dados revelou, de modo marcante, que a abordagem pedagógica do professor tem por princípio o foco no aluno. Isso é percebido nos papéis que professor e alunos desempenham na sala de aula, no modo como interagem entre si e até mesmo nas atividades desenvolvidas na aula.

Com relação aos papéis dos participantes, plano no qual são perceptíveis as principais diferenças entre o ensino de línguas tradicional e aquele que tem sua pedagogia centrada no aluno, algumas características se destacaram. É possível verificar que o professor tem uma postura reflexiva (quando pede que os alunos avaliem qual atividade favoreceu maior aprendizado, por exemplo) e que ele estimula os alunos a desenvolverem uma atitude crítica diante da própria aprendizagem. Em contrapartida, encontramos um aluno que participa ativamente da construção do próprio conhecimento (quando testa suas hipóteses acerca de algum conteúdo, por exemplo) e, conseqüentemente, da construção do discurso em sala de aula.

Com relação ao modo como os participantes interagem entre si, destaco o relacionamento amistoso que dá liberdade a que professor e alunos brinquem uns com os outros e que desenvolvam conversações entusiasmadas (na língua-alvo!) durante algumas atividades. Enfim, uma relação favorável à contribuição de todos.

Com relação às atividades desenvolvidas na aula, o foco no aluno é perceptível em dois momentos: no planejamento do que será realizado e no desenvolvimento do que foi planejado. No primeiro momento, há um interesse do professor em oferecer ao aluno oportunidades para que ele vá exercendo um crescente controle da tarefa ao longo da aula, o que é conseguido por meio das atividades planejadas. No segundo momento, o interesse do professor é facilitar o desenvolvimento sociolingüístico do aluno por meio de suportes que oferece no desenvolvimento das atividades. Nessas duas situações, é o aluno que motiva o fazer do professor.

(2) O modo como o professor organiza a interação entre os participantes em sala de aula varia segundo a natureza da atividade a ser realizada, o que justifica os diferentes tipos de estrutura de participação discursiva encontrados nos registros. As atividades realizadas, por sua vez, estão subordinadas ao objetivo pedagógico de cada aula, do curso e das necessidades dos alunos (percebidas nas dificuldades que evidenciam na aula), e, de um modo geral, oscilam entre um menor ou maior controle da tarefa por parte do aluno, que pode participar individualmente, em pequenos grupos ou com a turma inteira, direta ou indiretamente com o professor.

Em se considerando a estrutura da interação do professor com os alunos, de modo mais específico, o padrão que mais se destaca na sala de aula observada é o Iniciação-Resposta-*Follow-up* (IRF). Isso acontece porque, ao invés de concluir a troca de turnos tripartite com uma avaliação da fala do aluno (segundo o modelo proposto por SINCLAIR e COULTHARD, 1975), o professor costuma oferecer algum tipo de estímulo que valoriza e/ou promove a participação/contribuição do aluno. Dessa forma, o professor cria na sala de aula um ambiente motivador da aprendizagem por meio de estratégias discursivas de suporte que encorajam o aluno a participar discursivamente.

(3) O modo como o professor utiliza a linguagem para planejar e executar o ensino define a dinâmica da comunicação em sala de aula, e isso equivale a dizer que é o professor quem gerencia a própria aula. Essa responsabilidade do professor no gerenciamento da aula, entretanto, não neutraliza o fato de que a aula é um evento socialmente construído tanto pelo professor quanto pelos alunos. E isso se dá em qualquer sala de aula, seja o professor mais ou menos democrático.

Na sala de aula que é foco deste estudo, podemos observar que o professor desempenha o papel de gerenciador da aula dando lugar a uma estrutura de participação discursiva flexível, aberta e favorável às contribuições dos alunos. Assim, o professor atua como um facilitador da aprendizagem dos alunos e delega a eles grande responsabilidade pelos processos que envolvem a sua aprendizagem.

O fato de os alunos se organizarem em semicírculo durante grande parte do tempo (essa disposição costuma ser alterada em função da atividade realizada) também é um elemento que favorecia a aproximação de todos os participantes entre si, alunos-alunos e alunos-professor – Schiffrin (1996) diz que essa disposição reduz a distância entre os papéis de professores e alunos imposta por uma abordagem em que o ensino é centrado no professor. Esse tipo de organização espacial promovia uma atmosfera inclusiva que, em meio a uma cumplicidade conquistada, dava liberdade aos participantes para falarem de suas experiências e até de suas frustrações com relação à aprendizagem da língua-alvo, utilizando, para isso, a própria LE.

Foi possível verificar, ainda, que houve negociação com os alunos a respeito das regras de algumas atividades realizadas (como o modo de desenvolvimento da leitura do livro *Great Expectations*, por exemplo), o que facilitou o comprometimento deles com o desenvolvimento da tarefa.

Posso dizer, enfim, que, sob a perspectiva da dialógica bakhtiniana, o professor compartilhava o gerenciamento da aula com os alunos, o que fazia do discurso construído na sala de aula um produto da interação entre ambos.

4.1.3 Como se caracteriza a comunicação na sala de aula?

Durante a análise das características da comunicação em sala de aula, dois aspectos se destacaram nos registros: (1) a função comunicativa da linguagem e (2) o ensino dialógico ministrado pelo professor. Para facilitar a discussão a respeito do que foi observado nesses dois aspectos, trato cada um deles separadamente logo a seguir:

(1) Ainda no período em que os registros eram feitos, pude verificar que a abordagem pedagógica do professor estava em sintonia com o objetivo do Centro de Línguas da UFG, que é promover a competência comunicativa dos alunos (ver *folder* no ANEXO D). Isso foi percebido, principalmente, na postura de facilitador da aprendizagem assumida pelo professor (ver tópico 4.1.1, em que apresento as estratégias discursivas de suporte utilizadas pelo professor) e na natureza das atividades propostas em sala de aula.

A atmosfera favorável e motivadora da participação discursiva dos alunos possibilitava que o uso da língua-alvo nas interações se configurasse uma prática realmente comunicativa, e não uma repetição mecânica de estruturas ou formas gramaticais trabalhadas. Nesse sentido, a função comunicativa da linguagem era valorizada, uma vez que os alunos manifestavam a necessidade e também o desejo de se comunicarem utilizando a língua estrangeira.

Outro fator a ser considerado é que o professor oferecia muitas oportunidades para que os alunos interagissem com ele e participassem das práticas comunicativas promovidas na aula. Nesses momentos, a interação tendia a ser focada no significado e as instruções relacionadas ao uso da LE fluíam como comportamento comunicativo. Desse modo, priorizando o uso lingüístico com funções comunicativas reais ou muito próximas das reais, o professor conduzia o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno na língua-alvo criando ou favorecendo situações em que ele tivesse que utilizar a língua-alvo para se comunicar (dando grande abertura para que os alunos expressassem suas idéias e impressões a respeito de alguma discussão, por exemplo).

(2) Adotando uma abordagem pedagógica cujo foco estava centrado no aluno, o professor estabelecia um tipo de ensino dialógico no qual o aluno era participante ativo da construção do próprio conhecimento. Isso acontecia por meio de uma instrução proléptica em que o professor levava os alunos a hipotetizarem regras e conceitos lingüísticos da LE antes que ele os definisse claramente. Ou seja, o professor induzia os alunos a descobrirem por eles mesmos aspectos da matéria que ainda seriam trabalhados.

Assim, o professor conseguia fazer com que o aluno se tornasse não apenas envolvido, mas comprometido com a construção do discurso em sala de aula. Com isso, o professor dividia com o aluno (ou transferia para ele) a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem até que, conquistando o almejado controle da tarefa, o aluno conquistasse, conseqüentemente, sua própria autonomia cognitiva com relação ao conteúdo trabalhado.

Enfim, dando lugar à função comunicativa da linguagem nas interações em sala de aula, o professor desenvolvia um ensino dialógico e proléptico que transferia aos alunos a responsabilidade pela aprendizagem. Essa transferência de responsabilidade pela aprendizagem, contudo, surgia como conseqüência daquele que é o objetivo do ensino de língua estrangeira: o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos na língua-alvo.

4.2 Implicações para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras

Foi possível observar, por meio deste estudo, que o professor utiliza variadas estratégias discursivas na interação com seus alunos tendo como propósito oferecer suporte discursivo a eles. Oferecer suporte aos alunos, aliás, apresenta-se como a função a ser desempenhada pelo professor no processo de ensino e aprendizagem (WOOD et al., 1976).

Todas as estratégias de suporte utilizadas pelo professor, entretanto, só puderam fazer sentido porque os alunos estavam interagindo com ele e, por esse motivo, recebiam dele uma assistência direcionada às suas necessidades no momento em que utilizavam a língua-alvo. Nesses momentos, o sucesso do suporte oferecido pelo professor era evidente no modo como os alunos prosseguiam na interação. Isso acontecia porque, segundo Lynch (1996), a interação genuína favorece que as modificações (tipos de suporte) operadas na fala do professor sejam compreendidas pelo aluno.

A interação em sala de aula tem sido apontada por muitos pesquisadores (ALLWRIGHT, 1984; SCARCELLA e OXFORD, 1992; KASPER e KELLERMAN, 1997; HALL e WALSH, 2002; entre outros) como um fator determinante no processo de ensino-aprendizagem. Allwright (1984), por exemplo, afirma a necessidade de que os professores não vejam a interação como um aspecto da metodologia de ensino que pode ou não ser usada, mas como algo inerente à própria pedagogia de sala de aula.

O fato de o papel do professor em uma abordagem centrada no aluno poder ser implementado por meio da interação professor-aluno (ANTÓN, 1999) abre espaço para um repensar das práticas discursivas de ensino na sala de aula. E foi justamente esse o propósito deste estudo ao propor a investigação dos modos de assistência que o professor disponibiliza aos seus alunos.

Conforme é possível verificar no capítulo em que é feita a análise dos dados, o professor em questão neste estudo implementava o seu papel de facilitador da aprendizagem dos alunos por meio de variadas estratégias de suporte que punha em ação na sua interação com eles. Ao fazer isso, o professor acabava por desencadear um processo complexo que, enquanto o definia como mediador da aprendizagem (VYGOTSKY, 1991, 1998), reforçava a condição do aluno de co-produtor do discurso de sala de aula (ALLWRIGHT, 1984) e desenvolvia nele a responsabilidade pela própria aprendizagem (ANTÓN, 1999).

Assim, os resultados obtidos nesta pesquisa mostram que a linguagem utilizada pelo professor em sala de aula definia o foco de sua abordagem (o aluno); a estrutura de participação discursiva de sua interação com os alunos e dos alunos entre si; o seu modo de gerenciar a aula (ensino dialógico); o papel da linguagem no local (função fundamentalmente comunicativa); e o processo de transferência de responsabilidade pela aprendizagem. Tudo isso por meio de sua atuação discursiva.

Feitas essas considerações, defino como implicações desta pesquisa para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras o conhecimento: (1) dos elementos que a fala do professor mobiliza em sala de aula e (2) da influência deles no alcance da finalidade da instrução em LE – a competência comunicativa dos alunos.

4.3 Limitações desta pesquisa

Esta pesquisa, como qualquer outra, possui limitações. Uma delas é o fato de que não foram feitos registros em vídeo na sala de aula investigada. Embora as anotações no diário de campo tenham favorecido a consideração de alguns aspectos relacionados à linguagem não-verbal utilizada pelo professor (tais como mímicas utilizadas durante a explicação de uma atividade), certamente uma atenta observação das aulas gravadas em vídeo possibilitaria leituras mais ricas e outras descobertas acerca das estratégias de suporte investigadas.

Outra limitação seria a não-observação, nesta investigação, das situações em que o suporte oferecido pelo professor fracassa no propósito de auxiliar o aluno no desenvolvimento de sua aprendizagem. Além disso, como esta pesquisa se trata de um estudo de caso, seus resultados não podem ser generalizados a outros contextos de ensino e aprendizagem de LE.

4.4 Sugestões para futuras pesquisas

O fato de que este trabalho não tem a pretensão de propor uma categorização completa e absoluta de toda forma de suporte oferecido pelo professor sinaliza muitas possibilidades de investigação dessa questão, nas variadas formas em que a atividade de ensino se manifesta, seja na língua materna ou na língua estrangeira.

Considerando, também, uma das limitações apontadas neste estudo, percebo a necessidade de que investigações sejam feitas acerca das situações em que dispositivos de suporte desencadeiam uma reação negativa por parte do aluno. Situações tais como uma excessiva resistência do aluno a participar discursivamente, por exemplo.

Outra questão que poderia ser investigada está relacionada à ciência que o professor possui acerca das implicações e responsabilidades inerentes ao papel que desempenha no processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, uma investigação em torno de como o professor percebe suas ações no contexto pedagógico em que se situa. O que poderia ser enriquecido, ainda, com uma investigação sobre o que o aluno, por sua vez, também percebe acerca dessa mesma atuação do professor.

Por fim, também merece investigação o papel do aluno que está inserido em um contexto pedagógico que o tem por foco da abordagem. Essa questão, aliás, apresenta-se como complementar à que foi proposta neste trabalho que teve como ponto de partida o papel do professor como mediador da aprendizagem na sala de aula.

4.5 Considerações finais

Buscando investigar o papel da interação professor-alunos na constituição de uma pedagogia de sala de aula centrada no aluno, defini como objetivos iniciais deste estudo (1) identificar os recursos utilizados pelo professor para tornar os alunos participantes ativos na construção do discurso de sala de aula e (2) fornecer subsídios para uma melhor compreensão das implicações envolvidas na interação de professor e alunos.

Tendo alcançado os dois objetivos propostos inicialmente, posso afirmar, nesse momento em que finalizo este estudo que, se é importante que a abordagem pedagógica seja centrada no aluno, é igualmente importante que a interação seja entendida como algo inerente à própria pedagogia de sala de aula (ALLWRIGHT, 1984). Somente essa compreensão pode promover o professor da condição de ser ele sempre o transmissor de conhecimentos à condição de facilitador da aprendizagem de seus alunos. Somente essa compreensão pode permitir que, em uma abordagem pedagógica que se diga centrada no aluno, o foco consiga permanecer no aluno no desenvolvimento da aula. Afinal, é em função do aluno que existe o próprio fazer do professor.

Acredito que esta pesquisa pode favorecer reflexões acerca da prática do professor que são tão necessárias ao profissional que já está atuando quanto ao que ainda está se preparando para atuar. Reflexões que podem favorecer uma consciência das implicações do papel do professor e do poder de alcance de suas ações no universo da sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGAR, Michael H. *The professional stranger: an informal introduction to ethnography*. London: Academic Press, 1980.

AHMED, Mohammed K. Speaking as cognitive regulation: a vygotskian perspective on dialogic communication. In: LANTOLF, James P.; APPEL, Gabriela. *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. cap. 8, p. 157-171.

ALLWRIGHT, Richard L. The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, vol. 5, n. 2, p. 156-171, 1984.

ANTÓN, Marta. The discourse of a learner-centered classroom: sociocultural perspectives on teacher-learner interaction in the second-language classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 3, p. 303-318, 1999.

BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].

BIALYSTOK, Ellen. *Communication strategies*. Oxford: Blackwell, 1990 *apud* DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. Review Article – Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, v. 47, n. 1, p. 173-210, mar. 1997.

BIALYSTOK, Ellen. Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In: FÆRCH, C.; KASPER, G. (Eds.). *Strategies in interlanguage communication*. Harlow, UK: Longman, 1983. cap. 6, p. 100-118.

BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, Dino. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas FFLCH / USP, 2003. cap. 9, p. 215-244.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação em sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. (Orgs.). *Cenas de sala de aula*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003 [2001]. cap. 5, p. 125-159.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, p. 1-47, 1980.

CANALE, Michael. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Eds.). *Language and communication*. Harlow, UK: Longman, 1983. cap. 1, p. 2-27.

CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

COHEN, Andrew D. *Strategies in learning and using a second language*. New York: Longman, 1998.

CONSOLO, Douglas Altamiro; VIANA, Nelson. Aspectos pragmáticos da pesquisa em sala de aula: o observador observado. *Ensino & Pesquisa 1*, Belo Horizonte, APLIEMGE, p. 123-132, 1997.

COOK, Vivian. Evidence for multicompetence. *Language Learning*, v. 42, n. 4, p. 557-591, dez. 1992.

COOK, Vivian. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 185-209, 1999.

CORDER, S. Pit. Strategies of communication. [1978]. In: FÆRCH, C.; KASPER, G. (Eds.). *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman, 1983. cap. 2, p. 15-19.

COULTHARD, Malcom. *An introduction to discourse analysis*. London: Longman, 1985.

DAVIS, Kathryn A. Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, v. 29, n. 3, p. 427-453, 1995.

DICKENS, Charles. *Great Expectations*. Versão adaptada por Latif Doss. Edinburgh: Pearson Educational Limited, 1999.

DONATO, Richard. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J.; APPEL, G. (Org.). *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994, p. 33-53.

DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. Communication strategies: an empirical analysis with retrospection. In: TURLEY, J. S.; K. LUSBY, K. (Eds.). *Selected papers from the proceedings of the 21st Annual Symposium of the Deseret Language and Linguistics Society*. Provo, UT: Brigham Young University, 1995a. p. 155-168 *apud* DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. Review Article – Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, v. 47, n. 1, p. 173-210, mar. 1997.

DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. Communication strategies: what are they and what are they not? In: *ANNUAL CONFERENCE OF THE AMERICAN ASSOCIATION FOR APPLIED LINGUISTICS (AAAL)*. Long Beach, CA. Mar. 1995b *apud* DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. Review Article – Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, v. 47, n. 1, p. 173-210, mar. 1997.

DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. Review Article – Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, v. 47, n. 1, p. 173-210, mar. 1997.

ELLIS, Rod. Second language acquisition and research: an overview. In: _____. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985. cap. 1, p. 11-40.

English File Intermediate Student's Book. Oxford: Oxford University Press, 1999.

FÆRCH, C.; KASPER, G. Plans and strategies in foreign language communication. In: _____. (Eds.). *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman, 1983a. cap. 3, p. 20-60.

FÆRCH, C.; KASPER, G. *Strategies in interlanguage communication*. Harlow, UK: Longman, 1983b.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Spain: Edelsa, 1997.

FLOWERDEW, J.; TAUROZA, S. The effect of discourse markers on second language lecture comprehension. *SSLA*, v. 17, p. 435-458, 1995.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Nos textos de Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997. p. 311-330.

GASS, Susan M. The role of interaction. In: _____. *Input, interaction, and the second language learner*. United States: Lawrence Erlbaum Associates, 1997. cap. 5, p.104-133.

GOFFMAN, Ervin. *Frame analysis: an essay on organization of experience*. New York: Northeastern University Press, 1986 [1974].

GUMPERZ, John J. Contextualization and understanding. In: DURANTI, A.; GOODWIN, C. (Eds.) *Rethinking context: language as an interactive phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. cap. 8, p. 229-252.

GUMPERZ, John J. *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994 [1982].

GUMPERZ, John J. Interactional sociolinguistics in the study of schooling. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. cap. 3, p. 45-68.

HALL, J. K.; WALSH, M. Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, p. 186-203, 2002.

HALL, Joan Kelly. Classroom interaction and language learning. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 41, p. 17-39, 2001.

HYMES, Dell H. Introduction. In: CAZDEN, C.; JOHN, V. P.; HYMES, D. H. (Eds.). *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press, 1972.

HYMES, Dell H. On communicative competence. [1966]. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Orgs.). *Sociolinguistics: selected readings*. Great Britain: Hazell Watson and Viney Limited, 1986. cap. 18, p. 269-293.

JIN, L.; CORTAZZI, M. The culture the learner brings: a bridge or a barrier? In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Eds.) *Language learning in an intercultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. cap. 5, p. 98-118.

JOHNSON, D. *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman, 1992.

JOHNSON, Karen E. *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

KASPER, G.; KELLERMAN, E. Introduction: approaches to communication strategies. In: _____. (Eds.). *Communication strategies: psycholinguistic and sociolinguistic perspectives*. New York: Longman, 1997. p. 1-13.

KELLERMAN, Eric. Compensatory strategies in second language research: a critique, a revision, and some (non-) implications for the classroom. In: PHILLIPSON, R. *et al.* (Eds.). *Foreign / second language pedagogy research: a commemorative volume for Claus Færch*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1991. p. 142-161 *apud* DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. Review Article – Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, v. 47, n. 1, p. 173-210, mar. 1997.

KLEIMAN, Ângela B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Fapesp, 1998. cap. 1, p. 267-302.

KLEIMAN, Ângela B. Interação e produção de texto: elementos para uma análise interpretativa crítica do discurso do professor, *Delta*, v. 9, n. 3, p. 417-436, 1993.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. Theoretical framework: an introduction to Vygotskian approaches to second language research. In: _____. (Eds.). *Vygotskian approaches to second language research*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. cap. 1, p. 1-32.

LARSEN-FREEMANN, D.; LONG, M. H. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman, 1991.

LARSEN-FREEMANN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEVINSON, Stephen C. Contextualizing 'contextualization cues'. In: EERDMANS, S.; PREVIGNANO, C.; THIBAUT, P. (Eds.) *Language and interaction: discussions with John J. Gumperz*. Amsterdam: Benjamins, 2002. cap. 3, p. 31-39.

LYNCH, Tony. *Communication in the language classroom*. New York: Oxford University Press, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: SAGE Publications, 1997.

MEHAN, Hugh. *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979 *apud* GUMPERZ, John J. Interactional sociolinguistics in the study of schooling. In: COOK-GUMPERZ, Jenny. *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. cap. 3, p. 45-68.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. "O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês": eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de *ESL* de uma "escola bilíngüe". Campinas, São Paulo, 2002. Tese (Doutorado) – UNICAMP.

MENDONÇA, L. M. N.; ROCHA, C. R. R.; GOMES, S. H. A. *Guia para apresentação de trabalhos acadêmicos na UFG*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos de identidades em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. São Paulo: Fapesp, 1998. cap. 2, p. 303-330.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.

PARIBAKHT, Sima Tahereh. Strategic competence and language proficiency. *Applied Linguistics*, v. 6, p. 132-146, 1985 *apud* DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. Review Article – Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, v. 47, n. 1, p. 173-210, mar. 1997.

PHILIPS, Susan U. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: CAZDEN, C. B.; JOHN, V. P.; HYMES, D. *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press, 1972. p. 370-394.

POULISSE, Nanda. A theoretical account of lexical communication strategies. In: SCHREUDER, R.; WELTENS, B. (Eds.). *The bilingual lexicon*. Amsterdam: John Benjamins, 1993. p. 157-189 *apud* DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. Review Article – Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, v. 47, n. 1, p. 173-210, mar. 1997.

POULISSE, Nanda. Problems and solutions in the classification of compensatory strategies. *Second Language Research*, v. 3, p. 141-153, 1987 *apud* DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. Review Article – Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, v. 47, n. 1, p. 173-210, mar. 1997.

PRETI, Dino. Alguns problemas interacionais da conversação. In: _____. (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas FFLCH / USP, 2003. cap. 2, p. 45-66.

RICHARDS, J.C.; PLATT, J.; PLATT, H. (Org.). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Longman, 1992.

SAVIGNON, Sandra J. What's what in communicative language teaching. *English Teaching Forum*, v. 25, n. 4, p. 16-21, oct. 1987.

SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. Language-promoting interaction. In: _____. *The Tapestry of Language Learning*. Boston: Heinle e Heinle Publishers, 1992. cap. 3, p. 29-50.

SCHIFFRIN, Deborah. Interactional sociolinguistics. In: MCKAY, Sandra Lee; HORNBERGER, Nancy H. *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. cap. 9, p. 307-328.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

SELINKER, Larry. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, p. 209-231, 1972.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, R. M. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press, 1975.

SPRADLEY, James P. *Participant observation*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers, 1980.

SPRADLEY, James P. Step 2 and step 3. In: SPRADLEY, James P. *The ethnographic interview*. New York: Holt Rinehart, & Wiston, 1979, p. 55-77.

STONE, C. Addison. What is missing in the metaphor of scaffolding? In: FORMAN, E.; MINICK, N.; STONE, C. A. (Org.). *Context for learning sociocultural dynamics in children's development*. Oxford: Oxford University Press, 1993, p. 169-183.

STURM, Luciane. A competência comunicativa e as estratégias comunicativas. In: _____. *Ensino de língua estrangeira: estratégias comunicativas*. Passo Fundo: Editora UPF, 2001. cap. 1, p. 21-49.

SULLIVAN, Patricia. Spoken artistry: performance in a foreign language classroom. In: HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. S. (Eds.). *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. p. 73-90 *apud* HALL, J. K.; WALSH, M. Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, p. 186-203, 2002.

SWAIN, Merrill. Three functions of output in second language learning. In: COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Eds.). *Principle e practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1995. cap. 8, p. 125-144.

TARONE, E.; COHEN, A. D.; DUMAS, G. A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. [1976]. In: FÆRCH, C.; KASPER, G. (Eds.). *Strategies in interlanguage communication*. New York: Longman, 1983. cap. 1, p. 4-14.

TARONE, Elaine. Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. *Language Learning*, v. 30, p. 417-431, 1980.

TARONE, Elaine. Conscious communication strategies in interlanguage: a progress report. In: BROWN, H. D.; YORIO, C. A.; CRYMES, R. C. (Eds.). Washington: TESOL '77, p. 194-203, 1977 *apud* DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. Review Article – Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, v. 47, n. 1, p. 173-210, mar. 1997.

TARONE, Elaine. Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL QUARTELY*, v. 15, n. 3, p. 285-295, sep. 1981.

TSUI, Amy B. M. *English conversation*. London: Oxford University Press, 1995.

VYGOTSKY, Levy S. O instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança. In: _____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. cap. 1, p. 25-40.

VYGOTSKY, Levy S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WATSON-GEGEO, Karen Ann. Ethnography in ESL: defining the essentials. *TESOL Quartely*, v. 22, n. 4, p. 575-592, 1988.

WELLS, Gordon. Reevaluating the IRF sequence: a proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, v. 5, p. 1-7, 1993 *apud* HALL, J. K.; WALSH, M. Teacher-student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 22, p. 186-203, 2002.

WIDDOWSON, Henry G. *O ensino de línguas para a comunicação*. São Paulo: Pontes, 1991.

WILLEMS, Gerard M. Communication strategies and their significance in foreign language teaching. *System*, v. 15, p. 351-364, 1987 *apud* DÖRNYEI, Z.; SCOTT, M. L. Review Article – Communication strategies in a second language: definitions and taxonomies. *Language Learning*, v. 47, n. 1, p. 173-210, mar. 1997.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

YULE, G.; TARONE, E. The other side of the page: integrating the study of communication strategies and negotiated input in SLA. In: PHILLIPSON, R. *et al.* (Eds.). *Foreign / second language pedagogy research: a commemorative volume for Claus Færch*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1991. cap. 12, p. 162-171.

ANEXOS

ANEXO A

QUADRO 6 - Inventário das estratégias de comunicação com descrições ou definições baseadas em Dörnyei e Scott (1995a, 1995b) e indicações de outras taxonomias em que são mencionadas (T = Tarone, 1977; F&K = Færch e Kaper, 1983a; B = Bialystok, 1983; P = Paribakht, 1985; W = Willems, 1987; N = Grupo de Nijmegen – baseado em POULISSE, 1987; KELLERMAN, 1991 –; POULISSE, 1993), às vezes com nomes diferentes ou apenas com características semelhantes às da estratégia indicada.

(Continua)

Estratégia	Descrição	Outras taxonomias
(1) Abandono da mensagem	Deixa a mensagem incompleta em virtude de alguma dificuldade lingüística.	T, F&k, W
(2) Redução da mensagem (evitamento do tópico)	Redução da mensagem pelo evitamento de estruturas lingüísticas ou tópicos considerados problemáticos devido à falta de recursos lingüísticos.	T, F&K, W
(3) Substituição da mensagem	Substituição da mensagem original por outra causada pelo sentimento de incapacidade do falante para produzi-la.	F&K, W
(4) Circunlocução (paráfrase)	Exemplificação, ilustração ou descrição das propriedades de um objeto ou de uma ação.	T, F&K, W, P, B (“descrição”), N (“estratégias analíticas”)
(5) Aproximação	Uso de um único item lexical alternativo que compartilha características semânticas com a palavra ou estrutura-alvo.	T, W, B e P (“contigüidade semântica”), F&K (“generalização”), N (“estrutura holística”)
(6) Substituição de palavra específica	Utilização de um item lexical mais geral e vazio de significação no lugar de palavra específica para designar atos ou objetos.	W (“resmungo”)
(7) Criação de palavras	Criação de uma palavra não existente na L2 pela aplicação de uma regra da L2 responsável pela formação de uma palavra existente.	T, F&K, B, W, N (“criatividade morfológica”)
(8) Reestruturação	Abandona a execução de um plano verbal por causa de dificuldades lingüísticas e comunica a mensagem pretendida por meio de um plano alternativo.	F&K, W (“auto-reparo”)
(9) Tradução literal	Tradução literal de um item lexical, uma expressão idiomática, uma palavra composta ou estrutura da L1 para a L2.	T, W, N, F&K (“transferência interlingüística”), P e B (“transliteração”)
(10) Estrangeirismo	Ajustamento de uma palavra da L1 à fonologia e / ou morfologia da L2.	B, W, F&K (“transferência interlingüística”), N (“transferência”)
(11) Mudança de código	Uso de palavras ou partes de sentenças da L1 no discurso da L2.	T, F&K, B, W, N (“transferência”)
(12) Uso de palavras com sons semelhantes	Uso de um item lexical (existente ou não) cujo som é mais ou menos semelhante ao item almejado da língua-alvo a respeito do qual o falante tem dúvidas quanto à forma.	-
(13) Resmungo	Resmungar uma palavra (ou parte dela) de modo inaudível por não estar seguro a respeito de sua forma correta.	-
(14) Omissão	Deixa uma lacuna na fala porque não conhece a palavra que se adequaria à mensagem e continua o discurso como se a houvesse dito.	-
(15) Recuperação do item lexical desejado	Produção de uma série de formas incompletas ou erradas e estruturas como tentativas de se recuperar um item lexical desejado.	-
(16.a) Auto-reparo	Produz a correção de sua própria fala.	W
(16.b) Reparo da fala do interlocutor	Repara algo na fala do interlocutor.	-
(17) Auto-reelaboração	Repetição de um termo com modificações feitas pela adição de algum item ou pelo uso de paráfrase.	Tarone e Yule (1987)
(18) Prolixidade	Uso de mais palavras para alcançar um determinado objetivo comunicativo do que seria comum em situações semelhantes na L1.	Tarone e Yule (1987)

(Fonte: DÖRNYEI e SCOTT, 1997, p. 188-194 – Adaptado.)

QUADRO 6 - Inventário das estratégias de comunicação com descrições ou definições baseadas em Dörnyei e Scott (1995a, 1995b) e indicações de outras taxonomias em que são mencionadas (T = Tarone, 1977; F&K = Færch e Kaper, 1983a; B = Bialystok, 1983; P = Paribakht, 1985; W = Willems, 1987; N = Grupo de Nijmegen – baseado em POULISSE, 1987; KELLERMAN, 1991 –; POULISSE, 1993), às vezes com nomes diferentes ou apenas com características semelhantes às da estratégia indicada.

(Conclusão)

Estratégia	Descrição	Outras taxonomias
(19) Mímica	Descreve conceitos de modo não-verbal ou acompanha uma estratégia verbal com uma ilustração visual.	T, F&K, B, P, W, N ("estratégias analíticas ou holísticas")
(20) Uso de complementos	Uso de determinados itens lexicais ou expressões (tais como <i>well, it's a good question</i>) no preenchimento ds pausas com a finalidade de ganhar tempo para manter aberto o canal comunicativo e o discurso em momentos de dificuldade.	-
(21.a) Auto-repetição	Repetição de uma palavra ou de uma seqüência de palavras imediatamente após elas terem sido ditas.	Tarone e Yule (1987)
(21.b) Repetição da fala do interlocutor	Repetição de algo dito pelo interlocutor com a finalidade de se ganhar tempo.	-
(22) Simulação de compreensão	Simulação de compreensão de algo dito pelo interlocutor com a intenção de continuar a conversação.	-
(23) Marcadores estratégicos verbais	Uso de sentenças que atuam como marcadores verbais antes ou após uma estratégia para sinalizar que a palavra ou estrutura não concretizou o significado pretendido na L2 (tais como <i>I mean, you know, some kind of</i>).	-
(24.a) Apelos diretos por ajuda	Pedido explícito para que o interlocutor o auxilie no preenchimento de uma lacuna no seu conhecimento da L2.	T, F&K, W
(24.b) Apelos indiretos por ajuda	Evidencia indiretamente haver problemas com relação a algum item da L2, seja verbalmente ou não, com a intenção de obter auxílio do interlocutor.	T, F&K, W
(25) Pedido de repetição	Pede que repitam quando não ouve ou não compreende o que foi dito.	-
(26) Pedido de esclarecimento	Pede explicação do significado de uma estrutura não-familiar.	W
(27) Pedido de confirmação	Verifica se o interlocutor ouviu ou compreendeu algo corretamente (ex.: <i>you said...?, do you mean... ?</i>).	W
(28) Adivinhação	Difere do pedido de confirmação por revelar um real desconhecimento da informação que se pretende obter.	-
(29) Expressão de não-entendimento	Expressa verbalmente ou não que não compreendeu algo adequadamente.	-
(30) Paráfrase da mensagem produzida pelo interlocutor	O falante parafraseia a mensagem do interlocutor para verificar se compreendeu a mensagem que ouviu.	W
(31) Verificação da compreensão	Faz perguntas para verificar se o interlocutor o está compreendendo.	W
(32) Verificação da exatidão	O falante pergunta explicitamente ou repete o que disse com entonação de questionamento para verificar se o que foi dito está correto ou não.	-
(33.a) Resposta-repetição	Repete a pergunta feita pelo interlocutor, às vezes seguida de alguma correção que faz e da forma correta que indica.	-
(33.b) Resposta-reparo	Sinaliza alguma incorreção na pergunta feita pelo interlocutor de modo a permitir que o mesmo repare o que disse.	-
(33.c) Resposta-reelaboração	Sinaliza o desejo de que o interlocutor reelabore a pergunta que fez.	-
(33.d) Resposta-expansão	Sinaliza o desejo de que o tópico envolvido na pergunta feita pelo interlocutor seja explicado primeiramente.	-
(33.e) Resposta-confirmação	Confirma o que o interlocutor afirmou ou sugeriu.	-

(Fonte: DÖRNYEI e SCOTT, 1997, p. 188-194 – Adaptado.)

ANEXO B

QUADRO 7 – Taxonomias das estratégias de comunicação que serviram de pesquisa para o inventário de Dörnyei e Scott (1997).

(Continua)

Tarone (1977)	Færch e Kasper (1983a)	Bialystok (1983)	Paribakht (1985)	Willems (1987)
<p>EVITAMENTO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Evitamento de tópico; ▪ Abandono da mensagem. <p>PARÁFRASE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aproximação; ▪ Criação de palavras; ▪ Circunlocução. <p>TRANSFERÊNCIA CONSCIENTE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tradução literal; ▪ Mudança de linguagem. <p>MÍMICA</p>	<p>REDUÇÃO FORMAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Fonológica; ▪ Morfológica; ▪ Sintática; ▪ Lexical. <p>REDUÇÃO FUNCIONAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Redução da ação; ▪ Redução do modo; ▪ Redução do conteúdo proposicional: evitamento de tópico; - abandono de mensagem; - substituição da mensagem. <p>ESTRATÉGIAS DE ALCANCE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Estratégias de compensação:</i> mudança de código; - transferência interlingüística; - transferência intra-/interlingüística, estratégias baseadas na interlíngua: <ul style="list-style-type: none"> a. generalização; b. paráfrase; c. criação de palavras; d. criação de palavras; e. reestruturação. - Estratégias de cooperação; - Estratégias não-lingüísticas. ▪ <i>Estratégias de recuperação.</i> 	<p>ESTRATÉGIAS BASEADAS NA L1:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Mudança de linguagem; ▪ Estrangeirização; ▪ Transliteração. <p>ESTRATÉGIAS BASEADAS NA L2:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contigüidade semântica; ▪ Descrição; ▪ Criação de palavras. <p>ESTRATÉGIAS NÃO-LINGÜÍSTICAS</p>	<p>ABORDAGEM LINGÜÍSTICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Contigüidade semântica:</i> <ul style="list-style-type: none"> - subordinação; - comparação; a. comparação positiva; b. analogia; c. sinonímia. - Comparação negativa: <ul style="list-style-type: none"> a. contraste e oposição; b. antonímia. ▪ <i>Circunlocução:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Descrição física: <ul style="list-style-type: none"> a. tamanho; b. forma; c. cor; d. material. - Características constitutivas: <ul style="list-style-type: none"> a. características; b. características elaboradas. - Propriedades de localização; - propriedades históricas; - outras características; - descrição funcional; ▪ <i>Pistas metalingüísticas.</i> <p>ABORDAGEM CONTEXTUAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contexto lingüístico; ▪ Uso de expressões idiomáticas e provérbios da L2; ▪ Transliteração de expressões idiomáticas e provérbios da L1; ▪ Transferência idiomática. <p>ABORDAGEM CONCEITUAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Demonstração; ▪ Exemplificação; ▪ Metonímia. <p>MÍMICA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recolocação da produção verbal; ▪ Acompanhamento da produção verbal. 	<p>ESTRATÉGIAS DE REDUÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Redução formal: <ul style="list-style-type: none"> - Fonológica; - morfológica; - sintática; - lexical. ▪ Redução funcional: <ul style="list-style-type: none"> - abandono da mensagem; - substituição da mensagem; - evitamento do tópico. <p>ESTRATÉGIAS DE ALCANCE:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratégias paralingüísticas; ▪ Estratégias interlingüísticas: <ul style="list-style-type: none"> - mudança e empréstimo de código; - tradução literal; - estratégias de estrangeirização - aproximação; - criação de palavras; - paráfrase: <ul style="list-style-type: none"> a. descrição; b. circunlocução; c. exemplificação. ▪ Smurfing; ▪ Auto-correção; ▪ Pedidos de ajuda: <ul style="list-style-type: none"> a. explícitos; b. implícitos; c. perguntas de verificação. ▪ Reparo inicial.

(Fonte: Dörnyei e Scott, 1997, p. 196 e 197 – Adaptado.)

QUADRO 7 – Taxonomias das estratégias de comunicação que serviram de pesquisa para o inventário de Dörnyei e Scott (1997).

(Conclusão)

Bialystok (1990)	Grupo de Nijmegen	Poullisse (1993)	Dörnyei e Scott (1995a, 1995b)
<p>ESTRATÉGIAS BASEADAS NA ANÁLISE</p> <p>ESTRATÉGIAS BASEADAS NO CONTROLE</p>	<p>ESTRATÉGIAS CONCEITUAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Analíticas; ▪ Holísticas. <p>ESTRATÉGIAS LINGÜÍSTICAS / DE CÓDIGO:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Criatividade morfológica; ▪ Transferência. 	<p>ESTRATÉGIAS DE SUBSTITUIÇÃO</p> <p>ESTRATÉGIAS DE MAIOR SUBSTITUIÇÃO</p> <p>ESTRATÉGIAS DE RECONCEITUALIZAÇÃO</p>	<p>ESTRATÉGIAS DIRETAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Estratégias relacionadas a deficiência de recursos:</i> <ul style="list-style-type: none"> - abandono de mensagem; - redução da mensagem; - substituição da mensagem; - circunlocução; - aproximação; - substituição de palavra específica; - criação de palavras; - reestruturação; - tradução literal; - estrangeirização; - mudança de código; - uso de palavras com sonoridade semelhante; - resmungo; - omissão; - imitação. ▪ <i>Estratégias relacionadas ao problema da própria performance:</i> <ul style="list-style-type: none"> - auto-reelaboração; - auto-correção. ▪ Estratégias relacionadas a outros problemas de performance: <ul style="list-style-type: none"> - outros reparos. <p>ESTRATÉGIAS INTERACIONAIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estratégias relacionadas a deficiência de recursos: <ul style="list-style-type: none"> - pedidos de ajuda. ▪ Estratégias relacionadas a problemas da própria performance: <ul style="list-style-type: none"> - verificação da compreensão; - verificação da própria acuidade. ▪ Estratégias relacionadas a outros problemas de performance: <ul style="list-style-type: none"> - pedido de repetição; - pedido de esclarecimento; - pedido de confirmação; - adivinhação; - demonstração de não-entendimento; - paráfrase da mensagem produzida pelo interlocutor; - respostas. ▪ ESTRATÉGIAS INDIRETAS: <ul style="list-style-type: none"> - uso de complementos; - repetições. ▪ Estratégias relacionadas a problemas da própria performance: <ul style="list-style-type: none"> - marcadores estratégicos verbais. ▪ Estratégias relacionadas a outros problemas de performance: <ul style="list-style-type: none"> - simulação de compreensão.

(Fonte: Dörnyei e Scott, 1997, p. 196 e 197 – Adaptado.)

ANEXO C

(Continua)

QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ALUNOS

Nome: _____ Data: ____/____/____

Diga o que você costuma fazer quando está nas seguintes situações:

1. Durante a apresentação da aula ou de uma unidade do livro, você percebe que não sabe uma determinada palavra em inglês que precisa usar, aí...
 - a. Fala em português mesmo.
 - b. Pedir ajuda ao professor ou colega.
 - c. Faz gestos e mímicas.
 - d. Desiste de falar o que pretendia dizer.
 - e. Decide falar sobre outro assunto do livro ou da unidade.
 - f. Fala apenas o que consegue sobre o assunto, às vezes omitindo detalhes.
 - g. Fala como imagina que a palavra pode ser, às vezes semelhante ao português.
 - h. Usa sinônimos ou faz circunlóquios (rodeios).
 - i. Usa outra estratégia. Qual? _____

2. O professor explica como deve ser feito um determinado projeto, mas você não consegue compreender algumas informações que parecem importantes, aí...
 - a. Você solicita que o professor explique novamente ou tire suas dúvidas.
 - b. Você fica calado(a) esperando que o professor explique outra vez ou que alguém pergunte.
 - c. Você pergunta a um colega o que o professor disse.
 - d. Você usa outra estratégia. Qual? _____

3. Diga qual dessas alternativas justifica o fato de você estar estudando inglês:
 - a. Para crescimento profissional.
 - b. Para melhorar as notas na escola.
 - c. Para o vestibular.
 - d. Para conseguir um emprego melhor.
 - e. Para poder viajar.
 - f. Porque a graduação exige.
 - g. Para conhecer pessoas de outros países.
 - h. Porque lhe dá prazer.
 - i. Outra razão. Qual? _____

4. Indique o nível de importância que as atividades abaixo têm para você (1= pouco importante, 5= muito importante) e o quão proficiente você deseja se tornar nelas (pouco, médio, muito).

Habilidade	Importância (de 1 a 5)	Proficiência almejada
------------	------------------------	-----------------------

<i>Listening</i>	_____	_____
<i>Speaking</i>	_____	_____
<i>Reading</i>	_____	_____
<i>Writing</i>	_____	_____

5. *Listening* (uma atividade em que você ouve uma fita ou cd contendo conversações, música, diálogos sobre determinados temas etc ou a fala do professor e dos colegas de sala)

- a. Quando o professor está explicando alguma atividade em sala de aula, normalmente quanto você consegue compreender (menos da metade, mais da metade, tudo)?

(Continua)

- b. Que porcentagem de uma atividade de *listening* feita em sala você costuma compreender (menos da metade, mais da metade, tudo)?

- c. Com relação à sua capacidade de entender o que ouve em inglês, você acha que ela está mais desenvolvida agora do que estava no início do semestre?

- d. Normalmente, você consegue identificar o significado do que o seu professor (ou seu colega) lhe fala em inglês?

- e. Que tipos de pistas ou recursos comunicativos o seu professor utiliza durante as aulas para facilitar a sua compreensão da mensagem?

- f. Tendo por base as suas respostas anteriores com relação à compreensão auditiva, que avaliação você faria de seu desempenho?
- () Está bom, de acordo com o esperado.
 () Não está tão bom, mas nada preocupante.
 () Está com sérios problemas.

6. *Reading*

- a. Ao fazer a leitura de um capítulo do livro *Great Expectations*, por exemplo, quanto você normalmente conseguia compreender (menos da metade, mais da metade, tudo)?

- b. Quando seu professor lhe entrega uma atividade escrita ou lhe pede para fazer alguma leitura em sala de aula, quanto normalmente você compreende do texto (menos da metade, mais da metade, tudo)?

- c. Com relação à sua capacidade de entender o que lê em inglês, você acha que ela está mais desenvolvida agora do que estava no início do semestre?

- d. Normalmente, você consegue identificar o significado do que seu professor (ou colega) escreve em inglês?

- e. Tendo por base as suas respostas anteriores com relação à compreensão de leitura, que avaliação você faria de seu desempenho?
- () Está bom, de acordo com o esperado.
 () Não está tão bom, mas nada preocupante.
 () Está com sérios problemas.

7. *Speaking*

- a. Quando você fala com seu professor em inglês, ele costuma compreender quase tudo o que diz sem pedir que você repita?

- b. Seus colegas de sala costumam compreender o que você fala em inglês?

(Continua)

- c. Quando eles não compreendem, que tipos de dicas ou recursos comunicativos você utiliza para se fazer compreender?

- d. Você acha que a sua fala em inglês está melhor agora do que estava no início do semestre com relação à qualidade e à quantidade?

- e. Você encontra outros meios para expressar uma idéia oralmente quando não conhece todas as palavras de que precisa? Quais? Que recursos você utiliza?

- f. Tendo por base as suas respostas anteriores com relação ao desempenho verbal, que avaliação você faria de seu desempenho?

- () Está bom, de acordo com o esperado.
 () Não está tão bom, mas nada preocupante.
 () Está com sérios problemas.

8. *Writing*

- a. Quando escreveu seu projeto, seu professor conseguiu compreender as suas idéias sem dificuldade?

- b. Quando seus colegas leram o seu projeto em sala de aula, eles conseguiram compreender as suas idéias sem dificuldade?

- c. Você acha que sua escrita está melhor agora do que estava no início do semestre com relação à qualidade e à quantidade?

- d. Você encontra outros meios para expressar suas idéias na escrita quando não sabe todas as palavras de que precisa? Que tipos de recursos você utiliza? Por exemplo, você usa a palavra que não sabe em português mesmo ou você recorre ao dicionário ou inventa uma palavra aproximada do inglês?

- e. Tendo por base as suas respostas anteriores com relação à escrita, que avaliação você faria de seu desempenho?

- () Está bom, de acordo com o esperado.
 () Não está tão bom, mas nada preocupante.
 () Está com sérios problemas.

9. Agora, com relação às quatro habilidades mencionadas anteriormente (*listening, reading, speaking, writing*), faça uma avaliação do progresso que tem alcançado em seu desempenho **GERAL** em inglês:

- () Está bom, de acordo com o esperado.
 () Não está tão bom, mas nada preocupante.
 () Está com sérios problemas.

(Conclusão)

10. Como você costuma se sentir em sala de aula?

- Feliz Confiante Impaciente Tímido
 Interessado Desanimado Ansioso Confuso
 Aborrecido Cansado Inseguro Triste
 Tranquilo Estimulado Introverso Extroverso

Outros sentimentos. Quais? _____

11. Como você costuma se sentir em sala de aula com relação a atividades propostas que envolvam as habilidades mencionadas anteriormente (*listening, reading, speaking, writing*)?

12. Com que outro nome você gostaria de ser apresentado na pesquisa?

Muito obrigada!

ANEXO D – FOLDER DO CENTRO DE LÍNGUAS

(Continua)



VALOR DO CURSO

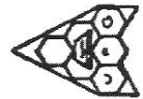
Faculdade de Letras: funcionários, professores e alunos.	Taxa única de R\$ 120,00
Comunidade Universitária: funcionários, professores e alunos.	Taxa única de R\$ 190,00
Comunidade Geral: pessoas sem vínculo com a UFG	Taxa única de R\$ 240,00

LISTA DE ENDEREÇOS UFG - CAMPUS II - SAMAMBAIA

Centro de Línguas - Faculdade de Letras
Sala 26
Fones: (062) 521-1412 e 521-1135
Fax: (062) 521-1135
E-mail: clin@letras.ufg.br
Homepage: <http://www.letras.ufg.br>

FUNAPE

Centro de Convivência s/n - Campus II
Caixa Postal: 684
Goiânia - GO
CEP: 74001-900
Fone: (062) 521-1372
Fax: (062) 205-2386
Homepage: <http://www.funape.ufg.br>



IMPORTANTE

DATA	EVENTO	LOCAL	HORÁRIO
28/02 e 01/03	Inscrição para exame de nível	Secretaria do Centro de Línguas	8h às 16h
03/03	Aplicação dos exames de nível: Inglês II e III e demais disciplinas.	Verificar na Secretaria do CL	14h às 16h
04/03	Aplicação dos exames de nível: Inglês IV, V, VI e VII.	Verificar na Secretaria do CL	14h às 16h

1 - Se você não tem nenhum (ou tem muito pouco) conhecimento da língua, não será preciso fazer o teste de exame de nível.

MATRÍCULAS

DATA DA MATRÍCULA	LOCAL	PÚBLICO ALVO	HORÁRIO	LÍNGUA
07/03	Auditorio	Alunos e Veteranos e Professores e funcionários funcionários UFG	8:30h às 16h 13h às 16h	Inglês Inglês
08/03	Auditorio	Alunos e Veteranos e Professores e funcionários UFG	8:30h às 16h 13h às 16h	Demas línguas Demais línguas
09/03	Auditorio	Comunidade Geral	8:30h às 16h	Todas as línguas
10/03	Auditorio	Comunidade Universitária e Alunos UFG	8:30h às 16h	Todas as línguas
14 a 31/03	Secretaria do CL	Para as turmas que ainda oferecem vagas	8:30h às 16h	Todas as línguas

Obs: Início das aulas: 14/03/2005. Término: 08/07/2005

INFORMAÇÕES GERAIS

- A matrícula para os inscrites obedecerá rigorosamente à ordem de chegada dos interessados, para os quais será distribuída uma senha. O CL não se responsabilizará por listas de chamada passadas na fila.
- As senhas serão distribuídas no saguão da FL, no Campus II da UFG, a partir das 8 horas, nos dias de matrícula.
- Cada pessoa só receberá uma senha por língua cursada que só dará direito a uma matrícula.
- O pagamento da taxa de matrícula terá validade para todo o semestre letivo.
- Em hipótese alguma, os valores recebidos serão devolvidos.**
- Se o pagamento da matrícula for feito com cheque, este deverá ser nominal à FUNAPE e devem constar, no verso, as seguintes informações: telefone, língua a ser cursada e a turma. **Só será aceito cheque do próprio aluno.**
- Não serão concedidas bolsas para os cursos.
- Estão sujeitos a alterações o horário dos cursos e a organização das turmas.
- As turmas funcionarão com, no mínimo, 15 (quinze) alunos.**
- Será exigido, para ingresso nos cursos, que o candidato esteja cursando no mínimo o 2º grau, e que no ato da matrícula apresente comprovante de escolaridade.
- Para comprovar vínculo com a UFG, o interessado deverá apresentar, no ato da matrícula, contracheque ou comprovante de matrícula da UFG. **(OBS.: o veterano vinculado à UFG também deverá apresentar o comprovante de vínculo)**
- A frequência mínima exigida é de 75% da carga horária total do curso.
- A confirmação de sua matrícula ficará condicionada à verificação da existência de débitos para com a FUNAPE.

**HORÁRIO DAS TURMAS DO
PRIMEIRO SEMESTRE DE 2005**

INGLÊS

DISCIPLINA	HORÁRIO
Inglês I	Seg-Quar 15:20-17:00
Inglês I	Seg-Quar 17:10-18:50
Inglês I	Seg-Quar 19:00-20:40
Inglês I	Ter-Quin 13:30-15:10
Inglês I	Ter-Quin 15:20-17:00
Inglês I	Ter-Quin 17:10-18:50
Inglês I	Ter-Quin 19:00-20:40
Inglês II	Seg-Quar 15:20-17:00
Inglês II	Seg-Quar 17:10-18:50
Inglês II	Seg-Quar 19:00-20:40
Inglês II	Ter-Quin 13:30-15:10
Inglês II	Ter-Quin 15:20-17:00
Inglês II	Ter-Quin 17:10-18:50
Inglês III	Seg-Quar 19:00-20:40
Inglês III	Seg-Quar 13:30-15:10
Inglês III	Seg-Quar 15:20-17:00
Inglês III	Seg-Quar 19:00-20:40
Inglês III	Ter-Quin 17:10-18:50
Inglês III	Ter-Quin 19:00-20:40
Inglês IV	Seg-Quar 13:30-15:10
Inglês IV	Seg-Quar 15:20-17:00
Inglês IV	Seg-Quar 19:00-20:40
Inglês IV	Ter-Quin 17:10-18:50
Inglês V	Seg-Quar 19:00-20:40
Inglês V	Seg-Quar 13:30-15:10
Inglês V	Seg-Quar 15:20-17:00
Inglês V	Ter-Quin 17:10-18:50
Inglês V	Ter-Quin 19:00-20:40
Inglês VI	Seg-Quar 19:00-20:40
Inglês VI	Seg-Quar 13:30-15:10
Inglês VI	Seg-Quar 15:20-17:00
Inglês VI	Ter-Quin 17:10-18:50
Inglês VII	Seg-Quar 13:30-15:10
Inglês VII	Seg-Quar 15:20-17:00
Inglês VII	Seg-Quar 19:00-20:40
Inglês VIII	Seg-Quar 13:30-15:10
Inglês VIII	Seg-Quar 15:20-17:00
Inglês VIII	Seg-Quar 19:00-20:40
Inglês Instrumental	Ter-Quin 17:10-18:50

ESPAANHOL

DISCIPLINA	HORÁRIO
Espanhol I	Seg-Quar 19:00-20:40
Espanhol II	Ter-Quin 19:00-20:40
Espanhol III	Ter-Quin 13:30-15:10
Espanhol IV	Ter-Quin 13:30-15:10
Espanhol V	Seg-Quar 13:30-15:10

FRANCÊS

DISCIPLINA	HORÁRIO
Francês I	Ter-Quin 19:00-20:40
Francês I	Ter-Quin 13:30-15:10
Francês II	Ter-Quin 15:20-17:00
Francês II	Ter-Quin 19:00-20:40
Francês III	Seg-Quar 13:30-15:10
Francês IV	Seg-Quar 19:00-20:40
Francês V	Seg-Quar 19:00-20:40
Francês VI	Ter-Quin 13:30-15:10
Francês Instrumental	Seg-Quar 17:10-18:50

ITALIANO

DISCIPLINA	HORÁRIO
Italiano I	Seg-Quar 19:00-20:40
Italiano II	Seg-Quar 17:10-18:50

LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

DISCIPLINA	HORÁRIO
Língua Portuguesa: Leitura, Redação e Gramática	Ter-Quin 17:10-18:50

O *Centro de Línguas* é um Projeto de Extensão da Faculdade de Letras, criado em 1995, cujo objetivo principal é oferecer cursos de línguas estrangeiras.

• **Quais os cursos oferecidos ?**

Inglês	8 semestres
Inglês Instrumental	1 semestre
Espanhol	6 semestres
Francês	6 semestres
Francês Instrumental	1 semestre
Italiano	3 semestres
Língua Portuguesa	1 semestre
Mitologia e Literatura	1 semestre

• **Quem são os nossos professores ?**

Os professores do Centro de Línguas são alunos do curso de Letras aprovados em exames de seleção. Antes de assumirem as turmas submetem-se a um curso de aperfeiçoamento no qual noções básicas de técnicas de planejamento e ensino são enfocadas. Todos os professores do Centro de Línguas são continuamente orientados e supervisionados por professores da Faculdade de Letras.

• **Qual a nossa metodologia ?**

Os cursos de línguas estrangeiras do Centro de Línguas têm como objetivo desenvolver a competência comunicativa, que é a habilidade de se comunicar em língua estrangeira conforme suas necessidades. Os cursos abrangem as atividades de produção (fala e escrita) e de recepção (audição e leitura).

Durante o curso, os alunos têm a oportunidade de usar no seu cotidiano as estruturas que aprendem, de fazer uso de seu próprio conhecimento de mundo e também de expressar suas idéias e opiniões.

• **Quem é o nosso público alvo ?**

Alunos, professores e funcionários da UFG, incluindo os alunos do CEPAL.

Alunos da Comunidade em Geral, desde que estejam cursando, no mínimo, o 2º grau.

• **Onde são ministradas as aulas ?**

As aulas são ministradas na Faculdade de Letras, Faculdade de Filosofia - Campus II, nos horários vespertino e noturno.

ANEXO E

(Continua)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás pelo telefone 521-1075 ou 521-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: As convenções de contextualização nas praticas de linguagem de uma sala de aula de língua estrangeira

Pesquisador Responsável: Tatiana do Nascimento Cavalcante

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): XXX-XXXX / XXXX-XXXX

A pesquisa tem como objetivo estudar e analisar aspectos lingüísticos, culturais e identitários de alunos vinculados ao Centro de Línguas da Faculdade de Letras. Esse estudo não tem a finalidade de avaliar questões relativas ao que é 'certo' ou 'errado', 'melhor' ou 'pior', mas de compreender o 'como' e o 'porquê' de determinados fenômenos lingüísticos. A investigação é de cunho qualitativo e usa a abordagem etnográfica de pesquisa, isto é, recorre a instrumentos de pesquisa tais como entrevistas, diários ou relatos de campo, questionários, formulários e observação de campo para, posteriormente, analisar e interpretar as ações dos participantes no momento em que elas ocorrem. Isso implica que você, como participante, poderá ser gravado em áudio ou vídeo, entrevistado e observado durante suas aulas ou em outra situação previamente combinada.

Todos os dados coletados serão inteiramente protegidos e sua privacidade resguardada nos seguintes termos abaixo:

1. Quer escrevendo ou falando sobre esse estudo, jamais usarei seu nome ou quaisquer outros nomes ou indicações que possam revelar sua identidade, salvo com sua expressa permissão.
2. Seu verdadeiro nome será substituído por outro quando da citação do mesmo nesse estudo ou em estudos posteriores.
3. Todos os dados coletados, tais como questionários, formulários, entrevistas e/ou outros, escritos ou gravados, também manterão sua identidade protegida.

Sua participação nessa pesquisa é voluntária e você tem total liberdade de se recusar a participar dela e a responder quaisquer perguntas que possam causar constrangimento ou mesmo deixar de tomar parte nela a qualquer tempo. A coleta de dados se dará nas duas aulas semanais a que você está matriculado no Centro de Línguas, durante o primeiro semestre letivo de 2005. Nem

(Conclusão)

todos os instrumentos de pesquisa acima relacionados precisam ser utilizados caso, por exemplo, você não queira ser gravado em vídeo. Todas as formas de coletas de dados serão previamente negociadas e realizadas conforme sua conveniência. Sua participação é de grande importância para o desenvolvimento da pesquisa em Lingüística em nosso Estado, especialmente naquilo que se refere à aprendizagem de uma língua estrangeira.

A sua assinatura neste formulário certifica que você tem conhecimento dessa pesquisa e dá permissão para a utilização dos dados decorrentes dela na elaboração e veiculação de minha dissertação de mestrado e de outros trabalhos resultantes desse estudo.

Tatiana do Nascimento Cavalcante - Pesquisadora

◆ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG ou CPF n.º _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Assinatura: _____

Nome: _____ Assinatura: _____

Observações complementares.

ANEXO F – ENTREVISTA COM O PROFESSOR

(Continua)

Pesquisadora: Quando você começou e quando parou de lecionar no Centro de Línguas, exatamente?

Carlos: Comecei a dar aulas no Centro de Línguas em agosto de 2004 e saí em junho de 2006.

Pesquisadora: Gostaria que você me falasse um pouco sobre o que se tratava o projeto que os alunos desenvolveram na turma que eu observei (Inglês VI, 1º semestre de 2005, aulas na 2ª e na 4ª).

Carlos: Fizemos dois trabalhos naquela turma. Um deles tratava-se de um projeto literário, em que uma versão adaptada de “Great Expectations”, de Charles Dickens, foi utilizada como forma de promover o uso significativo da língua inglesa. Entrevistas com os alunos mostraram, posteriormente, como a leitura e discussão do livro possibilitou esse uso significativo, já que a língua passou a ser o instrumento para as discussões, e não o objeto de discussão. O segundo projeto tratou-se de um trabalho que visava uma maior autonomia dos alunos na aprendizagem de inglês/LE. Após uma breve discussão em sala acerca do desenvolvimento da habilidade de fala em língua estrangeira, foram estabelecidas, por mim e pelos alunos, 12 horas de prática lingüística que deveriam ser cumpridas em momentos outros que não a aula em si. Assim, o próprio aluno planejava atividades de prática oral para desenvolver (falar ao telefone em inglês com colegas do curso, discutir temas que lhes interessasse em outros locais etc.) Foram atividades bastante relatadas. As atividades planejadas, após executadas, eram avaliadas pelos próprios alunos, que apontavam as dificuldades, as limitações e os ganhos envolvidos nas atividades. As informações sobre o que os alunos faziam para cumprirem as doze horas do projeto eram postas em um formulário/relatório que era então lido e avaliado por mim.

Pesquisadora: Como foi tomada a decisão de trabalhar com *Great Expectations* em suas aulas? Foi sugestão do Centro de Línguas, idéia sua ou sugestão dos alunos?

Carlos: Um semestre anterior ao que trabalhei com essa turma, eu tinha lecionado em uma outra escola e lá *Great Expectations* fazia parte do currículo. Percebi o quanto a leitura e discussão do livro e do filme fazia com que os alunos falassem e escrevessem mais. Assim, decidi trabalhar com o mesmo livro na turma do Centro de Línguas também.

Pesquisadora: Percebi que as alunas desistentes eram as que tinham maior dificuldade em se expressar na LE. Você concorda com isso?

Carlos: Concordo sim. Isto me deixou meio frustrado, já que minha intenção ao tentar exigir um pouco mais era que eles aprendessem, e não desistissem. Talvez tenha faltado uma abordagem mais dirigida dos conteúdos, que atendesse às necessidades e expectativas individualmente.

Pesquisadora: Como você definiria o papel do professor e o papel do aluno em uma sala de aula?

Carlos: Os dois são aprendizes permanentes, não só com relação aos conteúdos trabalhados, mas à forma com que nos relacionamos com as pessoas. Por mais inovadora que uma abordagem se proponha a ser, questões de poder perpassam no uso lingüístico, ainda mais no uso de uma língua estrangeira, em que questões de auto-estima, ansiedade, motivação, autonomia etc. estão muito mais afloradas. Aluno e professor precisam lidar com tudo isso em sala de aula, são levados a isso, e aí está o fato de ambos serem aprendizes o tempo todo. Entretanto, uma abordagem com foco maior no aluno é bastante difícil, talvez pela tradição pedagógica, talvez pela comodidade de se receber diretrizes, para os alunos, e dar comandos e fazer tomada de decisões, para os professores. Assim, o professor acaba sendo o controlador – por mais que isto soe pouco democrático – direcionando as atividades, mesmo aquelas que objetivam promover a autonomia e a interação. Alunos, de forma não completamente passiva, são responsáveis por parte do sucesso das atividades propostas, uma vez que são eles quem as executam.

Pesquisadora: O que você identifica como formas de o professor oferecer suporte à aprendizagem do aluno?

Carlos: Através da observação durante as aulas, identificar as principais necessidades dos alunos com relação ao processo de ensino e aprendizagem e posteriormente trabalhar com tais necessidades parece-me ser uma alternativa bastante significativa. Buscar democratizar os turnos de fala e a participação dos alunos em sala de aula com vistas a dar oportunidades iguais e também direcionar o ensino para necessidades também individuais. Aí talvez esteja um dos motivos pelos

quais as duas alunas desistiram, a participação pode não ter sido democratizada. Além disso, é preciso, antes de tudo, querer que o aluno aprenda, e não simplesmente cumprir o plano de aula. É preciso gostar de aprender com a convivência com o outro, emocionar-se com o crescimento mútuo.

Pesquisadora: Você pode descrever como prepara uma aula?

Carlos: Tem várias formas. Uma delas, a mais comum principalmente no início do semestre, é basear-me nos conteúdos apresentados no livro didático do Centro de Línguas. A partir daí, planejo cada parte da aula buscando levar gradativamente à produção livre. Assim, após o estabelecimento do objetivo da aula – o que o aluno alcançará ao final da aula? –, planejo uma atividade de aquecimento – de revisão ou introdução de um conteúdo novo –, a apresentação do conteúdo, atividades de prática – das mais controladas para as menos controladas – e por fim atividades de produção – em que os alunos tem maior liberdade acerca do que dizem/escrevem e não são corrigidos ou apenas recebem *feedback* depois dessas atividades. Depois de planejadas as atividades, preparo o material a ser utilizado. Esse é um formato padrão de aula adotado pelo Centro de Línguas.

Caso eu perceba, na produção dos alunos, a recorrência de dificuldades em comum, parto dessas dificuldades ao invés dos conteúdos apresentados no livro para traçar o objetivo da aula e então seguir os passos anteriormente descritos.

Pesquisadora: Como você decide o que vai fazer em sua aula?

Carlos: Tomando como base o objetivo traçado e considerando o formato de aula proposto pelo Centro de Línguas, com atividades que vão das mais controladas para as menos controladas ou livres.

Pesquisadora: Explique os passos (procedimentos) de uma aula sua.

Carlos: Aquecimento, que é uma atividade curta, para situar o aluno quanto ao tema/conteúdo a ser trabalhado em seguida. Ocorre de o aquecimento ser de revisão, isto é, tratar do assunto visto na aula anterior. Nesse caso, um 'segundo aquecimento' é necessário para situar o aluno com relação ao conteúdo da aula que se seguirá.

Apresentação, que é uma exposição breve, porém significativamente memorável, das estruturas, vocabulário, pronúncia etc. que serão praticadas na aula. Na apresentação, busco fazer perguntas o tempo todo para obter dos alunos aquilo que é necessário para se mostrar o exemplo do conteúdo a ser praticado.

Prática controlada, que é uma parte da aula em que proponho atividades orais ou escritas em que os alunos têm pouca ou nenhuma possibilidade de escolha. Exemplo: *drills*. Os alunos simplesmente repetem o que o professor diz.

Prática semi-controlada – neste ponto, embora tenha múltiplas escolhas, o aluno tem uma gama limitada de uso lingüístico.

Prática livre ou produção, aí busco propor atividades em que os alunos falem de assuntos significativos em sua vida. Dessa forma, não é possível controlar ou pré-estabelecer o que será dito/escrito, uma vez que cada aluno tem sua vida particular e social, cada aluno fará escolhas lingüísticas para posicionar-se e constituir-se de uma forma ou de outra na interação com o grupo ou com o colega.

Pesquisadora: Para você, como deveria ser uma aula ideal?

Carlos: Uma aula de língua ideal é aquela que leva ao uso lingüístico, não ao estudo da metalinguagem. É necessário levar os alunos a usarem a língua, não a analisá-la ou repetir análises já feitas. Somente assim, com o uso efetivo, pode-se dar a oportunidade para que nos constituamos, alunos e professores, lingüisticamente, o que dá sentido à aula de língua, uma vez que é a na língua que nos fazemos como somos.

Pesquisadora: Como você percebe que seus alunos estão aprendendo o que está tentando ensiná-los?

Carlos: A expressão que mostram no rosto é bastante indicativa, embora limitar-se a isto seria um erro incomensurável, já que muitas pessoas fazem expressão de entendimento para satisfazer a quem fala. Perguntas que são feitas pelos alunos mostram se e como estão compreendendo o assunto abordado. Perguntas feitas por mim aos alunos, com relação ao conteúdo abordado, mostram em que medida estão compreendendo. Exercícios de prática escrita e oral também evidenciam a aprendizagem até certo ponto.

Pesquisadora: O que significa para você ser professor?

Carlos: Ser professor de língua? Um agente importante na promoção de novas formas de se ver o mundo, de co-construir com o outro na interação lingüística; agente responsável por uma discussão necessário acerca do porquê de meus alunos estarem estudando o que estudam – mercado de trabalho? pós-imperialismo? vaidade? obrigação? – e, por que não dizer, ser professor pra mim é fazer terapia [risos], apresentar problemas universais que afetam a qualquer pessoa e ficar pasmo com a riqueza de conhecimento e visão de mundo de meus alunos acerca de tais problemas universais.

Pesquisadora: Como você define a aprendizagem de uma língua estrangeira?

Carlos: Processo de aprendizagem de uma nova forma de descre-ver o mundo e de co-construir identidades. Abertura significativa do leque de possibilidades de aquisição e construção de conhecimento, acesso a informações e conhecimentos antes não disponíveis devido à incapacidade de leitura/ compreensão auditiva/ fala/ escrita na LE.

Pesquisadora: Você fala duas línguas estrangeiras. Como foi para você aprender a primeira LE? E como foi a aprendizagem da segunda LE?

Carlos: Uma vez sendo uma língua neolatina, aprender Espanhol para mim foi menos difícil e bastante divertido! Contato com falantes nativos e viagens feitas com o fim quase exclusivo de praticar essa língua me foi bastante enriquecedor. Além disso, não havia a necessidade/ imposição institucional, já que Espanhol não estava na grade de meu curso mais. Eu apenas estudava porque gostava do idioma. Dadas as diferenças acentuadas com o Português, minha língua nativa, Inglês foi um pouco mais difícil. A pronúncia diferente da pronúncia da escrita em Português foi uma dificuldade marcante, porém fui muito ajudado pelo estudo de Fonética e Fonologia. Viajar e morar quase dois anos em um país onde Inglês é falado como língua oficial me foi bastante enriquecedor tanto do ponto de vista lingüístico quanto do ponto de vista de formação pessoal – se é que podemos desmembrar ambos. Uma insatisfação, insegurança e desconforto constante durante o uso das duas línguas foi sempre acentuado, embora com menos força hoje. Ambas me abriram um mundo novo de possibilidades profissionais e pessoais, mas ambas me deixaram, principalmente no começo, “sem chão”, com medo, com um vazio que ao mesmo tempo me impossibilitava ser quem eu era, mas também era exatamente a mola propulsora para que eu tentasse aprender mais.

Pesquisadora: Que funções o conhecimento de língua estrangeira tem em sua vida?

Carlos: Basicamente as mesmas que minha língua materna. Preciso de língua estrangeira para trabalhar, uma vez que trabalho com ensino de línguas. Preciso de língua estrangeira para comunicar-me com muitíssimos amigos que tenho no exterior e que não falam minha língua. Preciso de língua estrangeira para viajar. A maioria dos livros que leio estão em língua estrangeira, então esta se faz bastante necessária também a meus estudos.

Pesquisadora: Você acha que a sua experiência com relação à aprendizagem de uma língua estrangeira tem aspectos em comum com a experiência de seus alunos? Por quê? De que forma?

Carlos: Falemos também das diferenças. Estudei as duas línguas estrangeiras com fins profissionais que tinham as próprias línguas como instrumento e objeto: estudei as línguas para ensinar línguas. Meus alunos não o fazem assim! Estudam inglês por outros motivos – provas de seleção de concurso, mestrado, doutorado, trabalho –, não sendo como professor de línguas. As dificuldades, porém, são parecidas, já que, da mesma forma que eu, a maioria de meus alunos não estudou língua estrangeira na infância e adolescência, ou estudaram muito pouco. Um ponto que acredito relevante são as questões afetivas: muitas pessoas ficam ansiosas, com baixa auto-estima, quando tentam aprender um idioma, outras não. Encaixo-me no primeiro grupo, mas acredito ter feito um uso de certa forma produtivo dessa ansiedade... O fato de ser um estudante de Letras e estudar Fonética e Fonologia me foi muito útil. Meus alunos não têm esse conhecimento antes de iniciarem seus estudos da LE.

Pesquisadora: Verifiquei que você oferece suporte aos seus alunos durante a aprendizagem deles. Você consegue identificar algumas das formas que você utiliza para oferecer esse suporte? Quais são? Isso é planejado?

Carlos: Muitas vezes completo a sentença e/ ou o pensamento dos meus alunos. Não sei bem se isto é um suporte, mas acontece por ansiedade minha e não é planejado. Se peço uma discussão em dupla ou grupo, saio pela sala de aula fazendo ‘visitas’ e participando das discussões. Isto é planejado, sim. Uso a língua materna pra ter certeza de que meu aluno me compreendeu, tanto

quando sou perguntado acerca de determinada palavra quanto quando julgo ser aquela uma palavra ou expressão desconhecida pelo/a aluno/a. Isto é planejado, mas ocorre mais vezes do que o planejado, de forma espontânea. Pergunto “Do you know what this word mean?” quando acredito ser aquela uma nova palavra ou expressão nova para o/a aluno/a, e dou a explicação em inglês. Isto é planejado.

Pesquisadora: Para você, o que significa ensinar? Como você definiria o que é aprender?

Carlos: Ensinar é criar condições para que a aprendizagem ocorra. Isto se consegue levantando e apresentando ‘problemas’ que, partindo do conhecimento que o aluno já tem, exige dele um nível acima, o que fará com que a interação seja necessária para se ‘resolver’ tais problemas.

Pesquisadora: Por que você decidiu fazer o curso de Letras?

Carlos: Queria aprender inglês e ser professor de língua portuguesa e literatura.

Pesquisadora: Você dá abertura para que os alunos avaliem suas aulas. O que eles falam interfere de algum modo no seu planejamento?

Carlos: Dou abertura, sim, e acho que muitas vezes eu, inconscientemente, digo: “Por favor, me ajude a tomar essa decisão”. Entretanto, sou muito sensível a críticas. Assim, dependendo de como a avaliação é feita, eu me abro ou me fecho para as sugestões.

Pesquisadora: Como você se avalia como professor?

Carlos: Tenho uma vontade muito grande que os alunos realmente aprendam! Gosto do que faço e quero continuar trabalhando como professor sempre. Mas sou insatisfeito com grande parte de minha performance, como minha ansiedade, minha desorganização, minha crença de que não vou conseguir fazer com que o aluno aprenda se ele não for altamente motivado.