

Conversa institucional na aula de língua estrangeira: o papel do professor

Denise Barros Weiss (UFJF)

RESUMO: Neste artigo apresentamos uma análise qualitativa de interações ocorridas em conversas institucionais em duas aulas de português como língua estrangeira, a partir da Análise da Conversa etnometodológica. Descrevemos a atuação de duas professoras que empregam estratégias diferentes para a correção de erros cometidos pelos alunos sem quebra do fluxo do tópico, para verificar como essas estratégias interferem na dinâmica da interação. Observamos que, independentemente da estratégia empregada pela professora para a correção dos erros dos alunos, permanece a assimetria entre professor e alunos.

Palavras-chave: conversa institucional, língua estrangeira, análise da conversa.

Introdução

A aula de língua estrangeira se caracteriza, em termos interacionais, por sua complexidade. Trata-se de um ambiente institucional, no qual as relações entre o professor e os alunos são estabelecidas a partir da função daquele encontro: ensinar e aprender uma língua. Mas trata-se, igualmente, de um espaço de prática social, no qual ocorrem interações orais nas quais a língua alvo é empregada como meio de expressão de todos os participantes. Nessa interação, o professor exerce funções múltiplas. Entre elas, destacamos as de facilitador de aprendizagem, oferecendo aos alunos as oportunidades de contato com a língua alvo de modo sistematizado, de corretor dos alunos e de animador da conversa, promovendo e estimulando a participação dos alunos nas atividades.

É durante a atividade didática de conversação que a complexidade da tarefa do professor se mostra mais claramente. Durante essa conversa institucional, ele precisa dar conta de, ao mesmo tempo, criar na sala de aula uma situação social o mais semelhante possível à de uma conversa espontânea – o que significa assumir uma posição mais simétrica em relação aos alunos e de, ao mesmo tempo, assumir as tarefas esperadas de sua função na sala: informar seus alunos sobre aspectos da língua, corrigir sua produção oral e avaliá-la, o que exige dele uma postura diferente da dos alunos – assimétrica, portanto. Para desempenhar essas tarefas, o professor emprega estratégias específicas, que ora procuram tornar opacas para o aluno as atividades mais propriamente acadêmicas, de modo a forjar uma situação pretensamente mais semelhante à da conversa espontânea, ora deixam transparecer completamente essa dimensão da sua atividade.

Neste artigo, analisaremos as estratégias empregadas por duas professoras de português como língua estrangeira para levar a efeito suas funções precípuas – informar, corrigir, avaliar, durante a conversa institucional.

Os dados aqui apresentados são parte de uma pesquisa levada a efeito durante o processo de elaboração da tese de doutoramento da autora (WEISS, 2007). Na tese, foram analisados episódios de interação entre professores e alunos de duas turmas de português como língua



estrangeira, de modo a evidenciar características dessa relação nos níveis interpessoal e institucional.

1. Quadro teórico

Esta pesquisa se insere no quadro de referência da análise da conversa etnometodológica. O nosso interesse é reconhecer padrões interacionais que distinguem a conversa institucional conhecida nos meios educacionais como “atividade de conversação”, da conversa espontânea.

A análise da conversa etnometodológica é uma linha de pesquisa eminentemente sociológica, cujo interesse é o “estudo da ação humana situada no espaço e no decorrer do tempo real”. (Loder e Jung, 2008, p. 17). Nessa perspectiva teórica, procura-se descrever e explicar as competências que se usam e das quais dependem os falantes ao participar de interação inteligível e socialmente organizada.

Garcez (2008) informa que “a análise da conversa baseia-se na observação de dados de ocorrência natural de uso de linguagem”, sob uma perspectiva êmica: trata-se de se analisar “a articulação dos métodos de ação social humana (...) segundo a perspectiva dos participantes dessa ação”. Essa linha está inscrita dentro do âmbito mais geral do interacionismo social. Segundo Bronckart (1991), essa expressão designa uma posição epistemológica geral, que têm em comum o fato de considerarem as propriedades específicas das condutas humanas como “resultado de um processo histórico de socialização, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.”

2. A conversa institucional na sala de aula

O presente estudo tem como foco uma modalidade de fala-em-interação específica de um ambiente institucional (a aula de língua estrangeira), que surgiu como decorrência da mudança de paradigma no ensino de línguas estrangeiras, que opôs as metodologias centradas em atividades voltadas exclusivamente ao treinamento de estruturas morfológicas / sintáticas na língua como sistema a uma metodologia que tem como foco atividades que privilegiem oportunidades de conversa. Essa fala-em-interação será aqui tratada como conversa institucional, já que tem objetivos específicos, oriundos da situação de comunicação que lhe deu origem: a aula de língua estrangeira, orientada por um professor, cujo objetivo é dar condições aos alunos de exercitar suas habilidades de expressão oral.

Na conversa institucional que analisamos neste artigo, o objetivo é criar, no ambiente escolar, sob a tutoria do professor, uma situação social que mimetize a da conversa. Na interação daí resultante, instrumentalmente motivada, a estrutura de participação é modificada. Em Weiss (2009), apontamos para algumas dessas modificações. Neste artigo, concentramo-nos nas estratégias do professor para dar conta de, enquanto exerce suas funções de correção e de avaliação, previstas pelo contrato didático, manter-se como participante ativo da atividade que monitora.



Esta pesquisa está em conformidade com a proposta apresentada, entre outros, por Garcez: observar a conversa institucional como uma atividade interacional derivada da conversa, mas diferenciada dela, calcada que é em um propósito específico.

Atualmente, procura-se definir, então, quais propriedades da conversa cotidiana sofrem modificações naquilo que poderia ser reconhecido como uma forma institucional de fala-em-interação, assim como também as maneiras em que tais modificações se dão e que conseqüências elas têm em termos de constrangimentos e possibilidades para a conduta e a ação social. Assim, se faz mesmo sentido falar de fala-em-interação de sala de aula como algo que tem realidade conversacional para os participantes das ações nesse cenário, perguntas relevantes passam a ser: Como é que essa forma de fala-em-interação difere das outras, principalmente da conversa cotidiana? Como os participantes demonstram que isto é sala de aula e o que isso significa para suas possibilidades de ação pelo uso da linguagem em um tal cenário? (GARCEZ, 2006, p. 67)

Tratando dessa ordem de encontros sociais, Coupland explica que eles “envolvem, de modo geral, uma dialética entre enquadres institucionais (por exemplo, enquadres médicos, legais, pedagógicos ou comerciais) e enquadres de conversa”. (COUPLAND, 2000, p. 6)

A conversa institucional na aula de língua estrangeira pode ser considerada uma situação social de caráter complexo, já que seus “propósitos sociais e pedagógicos estão freqüentemente fundidos.” (COUPLAND, 2000, p. 34). Diferentemente da conversa ou interação face-a-face, da qual deriva, ela tem um objetivo externo, que é o treino. Durante essa atividade, os participantes, professor e alunos, negociam identidades, resolvem problemas de comunicação, protegem suas faces e as dos demais, assim como o fariam em outras situações sociais não-marcadas institucionalmente. Mas não apenas isso: é também uma atividade didática, na qual professor e alunos têm funções específicas, ditadas pelas regras da sala de aula e cujo objetivo final é o aprimoramento das habilidades de compreensão e produção oral em uma língua estrangeira.

Dabène (1984) explica que nas trocas lingüísticas na sala de aula existe um duplo nível de comunicação. O primeiro nível corresponde à troca de informações entre os participantes. Em um segundo nível, subjaz a preocupação com a metalinguagem. Trata-se, assim, de uma troca cujo tema é a troca em si. Para dar conta dessa complexidade, propomos que essa atividade seja analisada como sendo formada por um conjunto de camadas.

O conceito de camadas foi inicialmente proposto por Clark (2000). Esse autor apresenta as camadas como palcos de teatro construídos uns sobre os outros. Para ele, há uma primeira camada, no nível do solo, que representa o mundo “de fato”, e uma segunda camada ou camadas superiores construídas por recursividade, que são um palco temporário, construído sobre a primeira camada para representar outros domínios.

Propomos uma reformulação dessa imagem, de modo a pensarmos as camadas como elementos que se coadunam para formar um conjunto maior. Por isso, pensamos as camadas não como palcos diferentes (imagem que nos remete a um isolamento entre os diferentes planos), mas como partes de um mesmo desenho, registradas em papéis diferentes, todos transparentes; se observarmos cada papel, veremos apenas partes do desenho, às vezes pouco



significativas. Entretanto, quando superpomos todos os papéis, encontramos o desenho completo. Na conversa institucional em sala de aula, essas camadas correspondem aos diferentes enquadres que se intercalam na construção do discurso.

As camadas correspondem a um aspecto da interação que Vion (1978) procura apreender propondo uma distinção entre *relação social* e *relação interlocutiva*. A relação social encontra-se refletida no reconhecimento, pelos participantes da interação, do enquadre em que se desenvolve a troca verbal. A relação social diz respeito ao tipo de relação (ou vínculo) existente entre os interagentes, assim como ao seu propósito, e é dentro do reconhecimento dessas características que se definem os papéis que eles atribuem a si próprios e ao outro. Já a relação interlocutiva, embora apoiada na relação social, é construída ao longo da atividade lingüística e através dela. É uma atividade que, ao atualizar a relação social, pode construir um ordenamento potencialmente diferente daquele previsto por ela. Segundo Vion, as relações sociais e interlocutivas não são nem mutuamente exclusivas nem totalmente independentes, mas elementos co-existentes em toda interação.

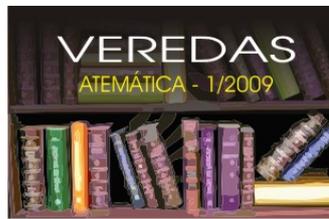
A interpenetração desses dois níveis de relação forma como que um tecido, em que os fios da relação social professor-aluno, fixa e com regras mais rígidas de estruturação, se entrelaçam com os das relações interlocutivas estabelecidas *ad hoc* pelos participantes, relações estas caracterizadas por uma variedade maior de papéis, por um lado, e pela efemeridade desses mesmos papéis, por outro. A relação estável é a institucional (ou social), por isso ela subjaz à interlocutiva, mais frágil e sujeita a variações de contexto. Assim, foram-se a estrutura da conversa institucional.

Dada a especificidade da relação professor / aluno na atividade de sala de aula, chamaremos à relação social, presente na terminologia de Vion, camada didática. Já à relação interlocutiva chamaremos camada relacional.

A camada do contrato didático corresponde à situação comunicativa que deu origem à atividade, e que se define em função do seu objetivo básico: a relação de ensino / aprendizagem envolvendo professor e alunos. Nessa camada, está preservada a hierarquia, assim como a discrepância entre as posições, os direitos e deveres, distinguindo-se claramente, portanto, o papel de um e de outros.

A camada relacional é aquela em que são atualizadas (e negociadas) as regras, os direitos e os deveres dos participantes. Essa camada permite uma forma um pouco mais homogênea de participação, em que professor e alunos podem competir pela posse do turno sem que a hierarquia própria da situação didática interfira de modo decisivo nesse processo. É nessa camada que são propostas e/ou assumidas diferentes identidades dos participantes da interação, além daquela estabelecida pelo contrato didático (professor e aluno).

Cicurel (2002) se refere a esse movimento, mostrando que essa atividade faz emergir um duplo quadro de participação. Segundo a autora, há um primeiro quadro, formado pelo contexto didático da instituição, cujas normas, rotinas e programação são compartilhadas por professores e alunos. Sobre esse primeiro quadro, vem-se transplantar um segundo, que é formado pela “palavra em representação”. Esse segundo quadro mimetiza o mundo real e tem a função de “explicar, situar, provocar o reemprego de termos, especialmente nas atividades didáticas que fazem intervir simulações do tipo dramatúrgicas.” (CICUREL, 2002:185-6).



Como as transições entre os dois mundos – o da escola e o das emulações de situações fora dela – se sucedem com grande rapidez e frequência, torna-se difícil a demarcação entre eles.

Não parece adequado estabelecer propriamente uma hierarquia entre as camadas, mas um entrelaçamento. Os participantes mobilizam as duas camadas, evocando os direitos de uma ou de outra, conforme seus interesses e necessidades. Isso não quer dizer, contudo, que não haja momentos de tensão entre as duas formas de participação. Há situações em que diferentes participantes estão em diferentes camadas, e nesse caso ocorre um processo de decisão – vai se privilegiar a manutenção do fluxo do tópico ou se vai atender às demandas de um aluno que tem dúvida sobre o significado de uma palavra? A decisão de modo geral cabe ao professor.

Outro efeito relevante desse entrelaçamento entre as camadas na atividade didática é a diferente visão da atividade por parte dos participantes. Nem sempre os participantes percebem essa mescla de interesses e funções ao longo da conversa institucional. Um dos pilares da didática de língua estrangeira indica que o uso de estratégias que coloquem o aluno em contato com a língua em situação de uso próxima daquelas por que ele passará fora da sala de aula é grandemente produtiva e desejada. Há casos, porém, de alunos que consideram a atividade uma perda de tempo, algo que, a seu ver, não difere em nada da conversa que eles têm com um colega brasileiro em uma situação social. A não-percepção dos procedimentos de correção feitos levados a efeito pelo professor, assim como do propósito mais geral da conversa naquele contexto, o leva a pensar dessa maneira. Soma-se a isso o fato de que ele não está acostumado a tomar iniciativas durante as aulas, já que é treinado para agir de acordo com o padrão de passividade dele exigido na escola.

Há dois resultados possíveis para essa incompreensão: o primeiro é aquele em que o aluno reage às demandas do professor durante essa conversa institucional exatamente da mesma maneira como o faria em uma conversa espontânea. Se o objetivo é, por um lado, mimetizar as condições de conversa, o fato de o aluno ignorar a face acadêmica do processo – a camada didática – gera uma situação em que ele não se sente aprendendo alguma coisa, mas apenas matando tempo. Uma outra situação diametralmente oposta, é a do aluno que continua a agir durante a atividade exatamente como o faz no restante da aula. Esse ignora a camada relacional. Seu comportamento é marcado pela passividade, contentando-se em cumprir as tarefas que o professor lhe apresenta – respondendo às perguntas, por exemplo, sem considerar essas perguntas como oportunidade de estabelecer um diálogo efetivo. Preso ao padrão pergunta-resposta-avaliação, ele apenas cumpre sua obrigação como estudante. Ambos os modos de reagir contribuem para a ineficácia do processo. No primeiro, temos um aluno que ignora toda e qualquer correção do professor, perdendo oportunidades de se desenvolver e, ao mesmo tempo, não dando valor à atividade. O segundo, temos um aluno que se mostra incapaz de se manifestar e empregar estratégias discursivas adequadas à ocasião.

Assim, é relevante que o professor, em primeiro lugar, se torne mais consciente dos processos que subjazem à conversa institucional. A partir daí, ele poderá orientar melhor sua atividade, de modo a deixar claro para o aluno seus objetivos e conseguir dele uma melhor adesão a ela.

Neste artigo, observaremos especificamente duas maneiras pelas quais o professor pode acessar a camada didática. Uma professora tende a empregar uma variação do padrão IRA,



entremeada por intervenções mais características da conversa. Outra emprega a técnica do revozeamento.

3. Padrão IRA na sala de aula

A sala de aula pode ser vista como uma “arena micropolítica” (Garcez, 2006). Na sala, como em outras relações marcadas institucionalmente, a relação entre professor e aluno é estabelecida *a priori* pela diferença de funções, que, no entanto, é percebida pelos participantes como uma diferença de poder. Sob esse ponto de vista, portanto, o professor é quem detém o poder, enquanto cabe ao aluno uma das duas alternativas: submeter-se a esse poder ou resistir a ele. É nesse quadro que se insere a forma mais comum de organização da fala-em-interação na sala: a sequência iniciação – resposta – avaliação. Essa sequência, descrita inicialmente por Sinclair e Coulthard (1975), destaca-se da conversa espontânea por apresentar características peculiares. É sempre o professor quem inicia a sequência. O aluno responde à pergunta do professor e este avalia a resposta dada. É uma característica dessa sequência o fato de o iniciador saber de antemão a resposta daquilo que pergunta. Essa situação, que seria um disparate, ou, minimamente, um evento que causa estranheza e desconforto na conversa espontânea, justifica-se pela intenção dessa fala: saber se o outro sabe a resposta. Tal movimento é padrão nas aulas de um modo geral e é igualmente freqüente nas aulas de língua estrangeira.

O reconhecimento imediato das sequências IRA como modelo de interação em sala de aula explica o modo como determinados alunos reagem quando se pretende modificar esse padrão. O aluno está acostumado a ver a sala de aula como um local em que o professor detém o comando. Tende a não julgar necessária qualquer participação. A rigor, ele é amplamente estimulado a assumir esse papel. Nessa arena, seu modo de agir pode variar da atitude passiva, em que ele espera que tudo venha do professor – comandos, ações, cabendo a ele apenas reagir, ou nem isso, ou uma atitude de revolta contra o poder do outro que, ironicamente, pode redundar na mesma atitude: passividade silenciosa.

A conversa entre alunos na sala é de modo geral não-autorizada. Os alunos que tomam a palavra sem ter sido convidados a isso pelo professor o fazem de modo furtivo, cientes de que estão cometendo uma transgressão. Daí as vozes mais baixas, o tom mais rápido, e os modos silenciosos, com poucos gestos e expressões faciais menos marcadas. Situações em que esse modo de agir não é adotado pelos alunos tendem a ser percebidas pelo professor como um gesto de desafio a sua autoridade. Faz parte de sua função estabelecer sanções, que vão do olhar de reprovação ao pedido para que os alunos se retirem da sala. Assim, não surpreende que o padrão da aula seja o silêncio, quando o professor pede que o aluno se manifeste. É o que explica Garcez:

se é verdade que a sequência IRA é um método altamente eficaz e econômico de apresentar informação nova aos alunos e/ou de verificar em que medida eles dispõem de certas informações e assim por diante, também é verdade que se trata de um modo eficaz e econômico de reproduzir



conhecimento, não exigindo necessariamente um engajamento dos participantes que produzem os turnos em segunda posição na efetiva construção do conhecimento em pauta, ao menos não no sentido de torná-lo seu. (GARCEZ, 2006, p. 69)

Em termos das relações interlocutivas, essa conformação da sala de aula pode ser descrita com um sistema em leque. O professor é o ponto para o qual convergem as atenções e o controlador da conversa. Assim, mesmo quando um aluno fala com outro, sua atenção permanece voltada para o professor, seja procurando dar a sua fala a menor repercussão possível, se ela é paralela, seja buscando atender ao comando do professor em caso de fala autorizada. Esse sistema de interação tem enorme influência mesmo nas situações em que o professor pretende deixar que a fala seja compartilhada de modo mais igualitário entre ele e seus alunos.

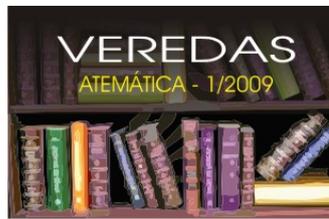
4. Metodologia de pesquisa

Os dados apresentados neste texto são parte do corpus analisado na pesquisa de doutorado da autora (Weiss, 2007). Para este texto foram selecionadas duas das aulas analisadas. Ambas as aulas foram ministradas em turmas multiétnicas, cujos alunos estavam há pelo menos cinco meses e no máximo há um ano no Brasil.

A primeira, (identificada aqui como aula 1), foi ministrada na UFJF pela professora Diane e gravada originalmente em vídeo. O grupo de alunos participantes da aula era composto de cinco alunos japoneses, um ganês, um neozelandês e um norte-americano. Essa aula foi gravada em vídeo por dois alunos brasileiros, previamente conhecidos dos alunos. A segunda (identificada como aula 2), foi ministrada na UFF pela professora Rita e gravada em áudio pela professora e pelos próprios alunos. A aula transcrita corresponde a um trecho de aproximadamente 25 minutos de duração, registrado em fita cassete pelos próprios participantes.

Após a transcrição integral das aulas, foi feita uma seleção dos trechos em que se observou haver uma fala-em-interação entre alunos e professor cujo universo da referência é o mundo exterior. Depois dessa seleção, procurou-se localizar sequências de turnos que guardassem uma unidade temática. As aberturas e fechamentos de tópicos foram as balizas conversacionais que determinaram, respectivamente início e fim de bloco. A partir dessa segmentação foram observadas as intervenções das professoras e como essas intervenções repercutiam nos turnos dos alunos. Neste texto, foram selecionados eventos que exemplificam os elementos analisados. Não se trata, portanto, de uma apresentação exaustiva dos dados de pesquisa.

Essa pesquisa tem caráter qualitativo e etnográfico: a intenção é descrever as atividades que têm lugar em determinado espaço e tempo, observando como os atores sociais percebem e reagem uns aos outros nessas interações. As interações se desenvolvem segundo uma complexidade de fatores que tornam difícil a generalização. Adota-se uma perspectiva êmica, já que se pretende observar exclusivamente aquilo que os participantes entenderam do que se



passou naquele momento, evitando todo tipo de interpretação do que o participante quis ou tentou dizer.

5. As aulas

Nessa seção, apresentamos uma visão geral de cada uma das aulas analisadas.

O objetivo da aula 1, ministrada pela professora Diane, era apresentar aos alunos um texto e através dele explicar os usos do pretérito imperfeito. Antes, porém, ela fez um exercício de sensibilização dos alunos para o tema a ser trabalhado e propôs uma breve atividade oral sobre o tema brincadeiras de infância. Nesse exercício, que corresponde a um período de aproximadamente dezessete minutos da aula, mantém-se um enquadre característico da conversa institucional, próximo ao de uma situação de entrevista, durante o qual a professora conduz as intervenções dos alunos de modo a mantê-las em um nível mais igualitário de participação (de modo semelhante ao que faz o mediador em um debate formal).

Esse modo de a professora conduzir a atividade guarda semelhanças com o padrão iniciação-resposta-avaliação no que se refere à estrutura de participação. É a professora inicia as trocas perguntando a um aluno em especial como foi sua infância e quais as brincadeiras de que gostavam. O que segue é uma troca em que a professora deixa a fala para o aluno, com intervenções cujos objetivos são, basicamente, o de apoiar essa fala, de suprir faltas ou falhas e de fechar o tópico, usualmente com um comentário de teor avaliativo.

Na aula 2, ministrada pela professora Rita, a maior parte da interação se desenvolve entre a professora e os participantes senegaleses.

O mote para a conversa foi a apresentação de uma imagem representativa de uma cena do Brasil colonial. Inicialmente a professora perguntou a cada aluno o que ele pensava sobre a imagem apresentada a eles e sobre como eram as relações familiares em seu próprio país. Maria se manifesta e faz uma leitura do que vê no quadro apresentado. A partir dessa imagem, a professora introduz o tema da situação social no Brasil atual, comparando-a com a descrita no quadro. A professora conduz as trocas, perguntando à aluna Maria como era a situação das famílias em seu próprio país (Senegal). Maria faz uma explanação e Rita seleciona o aluno William para participar, pedindo igualmente que ele se manifeste sobre o tema, no que é atendida.

A intervenção de Maria, que volta a se manifestar, ao explicar a situação da mulher em seu país, acaba por promover uma modificação na dinâmica da discussão. Se, no primeiro momento, as intervenções de Rita proporcionavam uma estrutura de participação dos alunos equilibrada, agora esse ritmo se modifica para permitir um novo arranjo, bem menos previsível. Enquanto a professora mantém a estratégia de repetir ou parafrasear todas as informações dadas pelos alunos, de modo a poder corrigir eventuais inadequações e dar aos alunos o crédito de sua participação – processo conhecido como revozeamento, os alunos vão encaminhar a discussão no sentido de uma disputa pessoal: como dois dos alunos são irmãos (Maria e Paulo), as falas de Maria começam a gerar uma situação de possível agressividade, devidamente controlada pela professora.



6. A conversa institucional na sala de aula - modificação do padrão IRA

Nesta seção observaremos como se dá a intervenção da professora Diane na conversa institucional em sua aula de português como língua estrangeira. Essa atividade didática se caracteriza por uma construção colaborativa do tópico. Assim sendo, é de se esperar que ocorra aí uma subversão ao padrão IRA. A primeira característica do padrão IRA é a previsibilidade da resposta – o professor já conhece previamente o tema e, portanto, pode se ater somente ao modo como essa resposta foi dada. No seu turno, seu papel será informar ao aluno, por meio, de modo geral, de uma resposta padrão, se ele foi feliz na tarefa ou, se isso não aconteceu, fornecer uma correção. Na conversa institucional, esse padrão deixa de funcionar, já que as perguntas do professor terão como resposta a opinião sincera do aluno. Se o tema é ligado à sua vida pessoal, o aluno tende a ser sincero no que diz, mesmo quando essa resposta pode incomodar de alguma maneira. E aí caberá ao professor dar conta do resultado de sua pergunta, construindo o tópico. Esse movimento é grandemente imprevisível.

Embora haja uma subversão do sistema iniciação – resposta – avaliação, especialmente no que ele tem de previsível quanto à sua estrutura, as intervenções da professora mantêm bem claros dois dos pilares sobre os quais se assentam a sua atividade na sala de aula: a correção e a avaliação do desempenho do aluno.

Trecho 1

- 1 Dia Quais as coisas que vocês se lembram (.) mais (.) que eram mais
ne comuns (.) quando vocês eram crianças?
2 (.)
3 Dia Ade, >você se lembra de alguma coisa<?
ne
4 Ade [É::]
5 Ade É:: quando eu era criança eu (.) chupava me:u (.)dedo
6 Dia Hum hum
ne
7 Ade E chorava (.) chorava muito também, qualquer coisa eu
8 Dia [qualquer coisa você
ne chorava
9 Ade [É. Començava a
chorar.
1 Dia E você costumava brincar de que?
ne
1 Ade Bri::ncar? De (..) olha eu não me lembra non, porque que essa coisa
de: é: brinquedos non tinha, que eu morei com minha avó, hhhh porque
meus pais °não moravam comigo° Sabe como é morar com avós.
1 Dia ((Risos)) não, eu não morei com avó.
ne
1 Ade [É.



-
- 1 Dia É mais difícil?
ne
- 1 Ade Não, é: é ss(.) Eles sempre quer você ao lado deles, né?
1 Dia [Hum hum]
ne
- 1 Ade Então chupando dedo, dormi:ndo, né? Contar histórias. E eu ria
muito, né?
1 Dia [Hum hum]
ne
- 1 Dia Eles contavam histórias?
ne
- 2 Ade É. Contavam histórias né, bem tradicionais e eu ri ri
2 Dia Ria
ne
- 2 Ade [Ria]
2 Dia Muito
ne
- 2 Ade Muito
2 Dia >Muito bom...
ne
- 2 Dia Bom, é um bom jeito de passar a infância. (.) E você, Donald?
ne

Aula 1, turnos 1 a 26

Nesse trecho temos um exemplo de como foi construído o tópico nessa conversa institucional. A professora abre o tópico explicitando a tarefa que irão efetuar: falar sobre a infância e as brincadeiras (turno 1). O que se segue é um silêncio, quebrado pela professora, que convida um aluno (Ade) a falar. Esse turno, que funciona como iniciação, tem uma resposta algo desconcertante (“eu chupava o dedo”) que, observada junto às falas seguintes do aluno, aponta para um encaminhamento diferente do previsto, já que chupar o dedo não é uma brincadeira. A professora produz um turno de apoio e o aluno continua, explicando que chorava muito.

Aqui observamos a imprevisibilidade característica da camada relacional: o aluno não fala de sua infância da maneira convencional (postura adotada por outros alunos dessa turma), e cabe à professora lidar com essa situação. Ela insiste na pergunta básica, que seria feita a outros alunos: E você costumava brincar de quê? (turno 10), desviando-se de comentar as razões pelas quais o aluno chorava. A pergunta parece causar estranheza, pois o aluno começa seu turno repetindo-a. (“Brincar?”) e na frase seguinte explica que não tinha brinquedos, por que morava com a avó. (turno 11). A possível dramaticidade da situação é minimizada por ele mesmo com risadas rápidas, que serão acompanhadas por outros alunos, numa quebra de tensão. No turno 17, a frase “Eu ria muito, né?” corrobora esse efeito.



O fechamento do tópico (turno 26) é feito pela professora, que procura valorizar o que o aluno apresentou de bom na sua exposição e evita delicadamente qualquer comentário mais específico, que enseje novos desdobramentos: “Bom, é um bom jeito de passar a infância.”

No que respeita à correção, pode-se observar nesse trecho um exemplo das decisões tomadas pela professora durante a interlocução. Quando é preciso uma palavra para a manutenção do fluxo do tópico, a professora a fornece (turno 8). Entretanto, ela nem sempre interrompe o fluxo para corrigir a pronúncia. É o que se vê no turno seguinte (turno 9). Essas decisões apontam para uma preferência da professora pelo prosseguimento do fluxo, privilegiando, assim, a camada relacional, em detrimento da correção de elementos que não afetam a compreensão (o que seria típico de sua ação na camada didática).

Trecho 2

4 Dia tá certo (.) e você, Roy?
7 ne

4 Roy quando eu era (.) um criança eu:: (..) é (.) eria
8

4 Dia era?
9 ne

5 Roy era
0

5 Roy foi, era.
1

5 Dia ia. fui, ia.
2 ne

5 Roy eu ia para escola, descalço.
3

5 Dia descalço?
4 ne

5 Roy é
5

5 Dia coisa bo:a e podia? a professora deixava?
6 ne

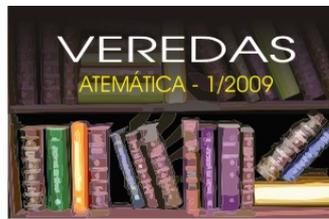
5 Roy é. até eu ter (.) oito, nove anos, sempre.
7

5 Dia que coisa interessante, hhhhh ta: certo.
8 ne

5 Dia e essa é a coisa que você mais lembra na sua da sua =infância?
9 ne

6 Dia do que você brincava?
0 ne

6 Roy brincava (..) não sei. Todos os:: () (.)
1



-
- 6 Dia não tinha uma brincadeira favorita?
2 ne
6 Roy não sei, brincav- brigava com meus irmãos.
3
6 Dia ah, >isso costuma ser uma brincadeira comum<.
4 ne
6 Dia ((virando-se e olhando para Hazel)) E você o que você gostava de
5 ne fazer?

Aula 1, turnos 47 a 65

No trecho destacado acima, podemos verificar como é conduzida a correção da professora. No turno 48, o aluno tenta empregar um verbo “eria” e a professora sugere uma possibilidade de correção baseada na similaridade de forma: “era”. O aluno não fica satisfeito e sugere outra possibilidade, empregando o verbo em dois tempos. A professora compreende seu raciocínio e refaz sua sugestão, agora interpretando “eria” não como era, mas como “ia” e o aluno, finalmente, utiliza o verbo corretamente em sua frase. (turno 53) Observe-se que essa negociação explícita é característica da conversa institucional nesse contexto – a função da professora é de corrigir, e isso não causa qualquer constrangimento no aluno. Mais uma vez, observa-se que o movimento da professora é o que tornar clara a fala do aluno, permitindo que ele consiga dizer o que pretende.

7. O revozeamento

O revozeamento consiste no “redizer do turno anterior para reexame pelo seu produtor, que recebe crédito pela autoria da articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo”. (GARCEZ, 2006, p. 72).

Enquanto o padrão IRA cria um tipo de quadro de participação em que o aluno é posicionado como aprendiz, o revozeamento cria um quadro em que o aluno é tratado como co-apresentador das informações em circulação na sala de aula. Ao empregar essa técnica, o professor promove um efeito de responsabilização do aluno pelo que ele diz, ao mesmo tempo em que, reelaborando o que foi dito, pode introduzir correções que, de outro modo, poderiam deslocar o foco das atenções daquilo que o aluno disse para o modo como ele o fez. O revozeamento é uma forma de o professor conduzir a atividade na sala de aula. Em intervenções nas quais ele repete parte do que foi dito pelo aluno, o professor introduz modificações, indicando uma correção, sem, entretanto, negar o valor do que foi dito previamente. Ao fazê-lo, o professor valoriza a participação do aluno, colocando-se de modo mais igualitário na relação, e evita exibir sua superioridade em termos do acesso à informação. Negociando com o aluno, pode-se provocar reflexões, ensejar situações de auto-correção (sempre mais desejáveis, se o que se pretende é emular uma conversa) e, por outro lado, manter a capacidade de monitoramento da situação.



O uso do revozeamento como técnica de condução garante à professora uma posição estável, que lhe permite manter uma aparente neutralidade diante do que é dito. Ao mesmo tempo, essa técnica escamoteia a camada didática, mantendo a discussão em um formato mais semelhante ao da conversa informal. Tal impressão não resiste, porém, a uma análise mais atenta. São características dessa forma de participação:

1. conter basicamente uma repetição da informação já fornecida pelo interlocutor, que agrega à frase, muitas vezes, palavras ou expressões que o aluno demonstrou desconhecer, ou ainda termos considerados mais adequados à situação, que não foram empregados pelo aluno.

2. ser um direito privativo da posição institucional da professora. Não foi localizada nenhuma instância em que esse comportamento tenha partido de um aluno.

3. ser característica da atuação da professora nessa prática comunicativa. Observou-se nos dados analisados que os alunos trataram a participação sem qualquer demonstração de estranhamento, o que indica familiaridade com o formato.

Ao adotar essa prática, a professora embute em um formato característico da conversa – o comentário sobre o que o outro diz – heterocorreções, indicativas de intervenções do plano didático. Assim, sem quebrar a seqüência enquadrada na camada relacional, ela mantém-se operando como instrutora, exercendo o papel de corretora das estruturas lingüísticas empregadas pelos alunos. Opera, portanto, na camada didática. Esse modo de intervir tem como consequência um efeito de isolamento da professora – ao não emitir suas opiniões, ela mantém-se fora da discussão, ainda que intervindo nela. A rigor, toda a camada relacional está a cargo dos alunos. Os embates são deles. A ela cabe o controle, o ajuste, o apoio. É curioso perceber que, embora a técnica revozeamento dê aos turnos da professora um formato semelhante ao da conversa, torna-os, se observados em conjunto, absolutamente diferentes, em sua essência, daquilo que seria de fato uma intervenção no plano relacional, já que a professora tende a não contribuir com informações novas.

Nos trechos a seguir, analisamos exemplos de como a professora mantém seu papel institucional.

Trecho 4

Ri é assim que você vê (.) as famílias saírem [à rua hoje?=
ta

M =hoje não=

aria

Ri =o chefe na fre::ente. Como é que é isso hoje?

ta

M hoje?

aria

Ri no Brasil.

ta

M hoje não. porque (.) hoje a chef- não tem chefe. eu acho que não tem chefe.

aria

Ri ahah porque?

ta



-
- M porque a:: (.) a escravi escravi escravas escravas
aria
- Al a escravidão
uno
- M a escravidão (0.5) a escravidão (.).hu::m (0.3) a escravidão acabou hoje
0 aria
- Ri acabou hoje. então não tem senhor e não tem escravos. mas a família tem
1 ta chefe ainda?
- M sim, a família tem chefe. chefe é o é a dona de casa
2 aria
- Ri ahn? o chefe
3 ta
- M tem o chefe, o senhor de casa ou a dona de casa
4 aria
- Ri a:h, sim. tem o chefe que pode ser o homem ou a mulher.
5 ta
- M ou a mulher
6 aria
- Ri você tem visto famílias em que o chefe é homem e em que o chefe é mulher
7 ta
- M não, só só homem
8 aria
- Ri só homem? e no seu país quem é o chefe da família?
9 ta
- M lá também o: chefe é é é homem
0 aria
- Ri sempre?
1 ta
- M sempre.
2 aria
- Ri (.)sempre.
3 ta
- M sempre hhhh
4 aria
- Ri e no seu país, Wilson, como é essa questão da: família?
5 ta

Aula 2, turnos 1 a 25

No trecho acima, Rita faz diversas retomadas do que foi dito por Maria. No turno 11, a professora propõe não exatamente correções, mas alternativas ao que a aluna tinha dito, e fornece mais informações (“Então não tem senhor e não tem escravos”). Faz o mesmo no turno 14, retomando o turno 13. Observe-se que Rita mantém o “tom” de conversa, sem fazer nenhuma intervenção de caráter explicitamente metalingüístico e sem fazer correções



explícitas à fala da aluna, o que garante o fluxo do tópico, mas se mantém na posição de controladora dos turnos. O mesmo acontece no trecho abaixo:

- Trecho 5
- 3 Mari antes eu quero falar sobre uma coisa. eu acho aqui que: não é: eles
2 a não vão numa festa mas na igreja.
3 Rita ah você acha que eles estão indo à igreja, e não à festa. tá. por quê?
3
3 Mari porque os negros colocaram os roupas de domingo porque se ahn
4 a seria uma festa ahn os: filhos dos negros não (.) se- não (.)
3 Rita não poderiam ir? é isso?
5
3 Mari é
6 a

Aula 2, turnos 32 a 36

Nesse trecho, mais uma vez Rita e Maria se alternam. No turno 33, Rita repete quase literalmente o que foi dito por Maria, mudando a forma do verbo empregada. Maria havia empregado a forma “vão” e Rita a modifica para a forma “estão indo”. Já no turno 35, Rita completa o que Maria parece ter dificuldade de dizer. Nesse caso, ela fornece à aluna o insumo necessário para que ela complete a informação. Note-se que o emprego de frase interrogativa disfarça o caráter corretivo da intervenção. Observando-se esse conjunto de turnos, poder-se-ia dizer que a professora simplesmente ofereceu ajuda, operando no nível da troca de informações – portanto, na camada relacional da interação. E a reação da aluna, simplesmente concordando com a professora (turno 36), pode confirmar essa leitura.

- Trecho 6
- 2 Rita e no seu país, Gilda
34
2 hhhhh
35
2 Gild isso não é a situação
36 a
2 Rita não <não é essa a situação>
37
2 Gild não
38 a

Aula 2, turnos 234 a 237

No trecho 6 observamos ainda uma vez Rita mantém a técnica de revozeamento, repetindo e reformulando o que a aluna (dessa vez Gilda) diz. No turno 236, Gilda comete um erro, ao



empregar o pronome sem a contração com o artigo. Rita, em sua intervenção, espera o ponto relevante de troca do turno – portanto não interrompe a aluna – e reelabora a frase de Gilda, empregando corretamente a forma do pronome e ajustando sua posição na frase. Trata-se de procedimento de correção, mas organizado de modo a manter o fluxo da informação. Chama a atenção, nessa troca de turnos, a entonação de voz de Rita, que fala compassadamente, como se tentasse confirmar o entendimento da frase pronunciada pela aluna. Tal procedimento deveria levar a aluna a focar sua atenção na frase dita pela professora. Esse procedimento, ao mesmo tempo que reforça o caráter didático da intervenção, denota uma atenção concentrada nas palavras da aluna.

Considerações finais

Neste artigo, procuramos apresentar características da atuação do professor durante a conversa institucional na aula de língua estrangeira. Inicialmente, apresentamos o padrão IRA como organização padrão na sala de aula. A seguir demonstramos como, nessa atividade, esse padrão pode ser modificado, analisando as intervenções de duas professoras de português como língua estrangeira.

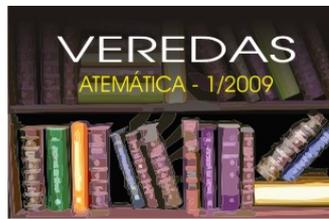
A análise da atuação da professora Diane demonstrou que ela optou por um tipo de intervenção em que fica aparente o caráter didático, corrigindo pronúncias, fornecendo insumo quando o aluno demonstrou não tê-lo, avaliando a fala do aluno. A análise da atuação da professora Rita demonstrou que ela emprega a técnica do revozeamento, adaptando suas intervenções de caráter didático a um formato tal que mantenha o fluxo da fala sem interrupção aparente.

Em ambos os casos, observa-se que as intervenções das professoras, embora fujam ao padrão IRA, guardam características que distinguem qualitativamente sua participação da dos alunos, mantendo clara sobretudo a função institucional das profissionais.

Convenções de transcrição

As convenções empregadas neste artigo correspondem ao formato proposto inicialmente por Jefferson, arrolado em Sacks, Schegloff e Jefferson (2003[1974]) e apresentado também em Gago (2002).

[colchetes]	fala sobreposta
(0.5)	pausa em décimos de segundo
(.)	micropausa de menos de dois décimos de segundo
=	contigüidade entre a fala de um mesmo falante ou de dois falantes distintos.
.	descida de entonação



?	subida de entonação
,	entonação contínua
:	alongamento de som
°palavras	trecho falado mais baixo
>palavras<	fala comprimida ou acelerada
<palavras>	fala desacelerada
<palavras	início acelerado
hhh	aspirações audíveis (riso)
(())	comentários do analista
(palavras)	transcrição duvidosa
()	transcrição impossível

ABSTRACTS: In this paper we presented a qualitative analysis of institutional conversations performed during two classes of Portuguese as a second language, basing on Etnometodological Conversation Analysis. We tried to describe the acts of two teachers which employ different strategies to correct mistakes made by students without breaking topic flow, trying to verify how this interfere in interaction dynamics. We observed that, regardless the strategy employed by teacher in order to correct students mistakes, remains the asymmetry between teacher and students.

Keywords: institutional conversation, foreign language, conversation analysis

Referências bibliográficas

BRONCKART, J. P. *Atividades de Linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC/PUC, 1991.

CICUREL, F. *A dinâmica discursiva das interações em aula de língua*. Gragoatá. Niterói, EdUFF, n. 5, 2º. semestre de 1998.

CICUREL, F. Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues. In : CICUREL, F e VÉRONIQUE, D. (orgs.) *Discours, action et appropriation des langues*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2002.

CLARK, H. H. *O uso da linguagem*. Cadernos da tradução. Porto Alegre, n. 9. Jan-mar, 2000.

DABÈNE, L. Pour une taxonomie des opérations metacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée* 55. 1984.

GAGO, Paulo. C. Questões de transcrição em análise da conversa. *Revista Veredas*. Juiz de Fora, Vol. 6. n. 2, p. 89 – 113. 2002.



GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*. São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

GARCEZ, P. M. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In.: LODER, L.L. & JUNG, N. M. (org.) *Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo : Parábola, 2006.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos na conversa. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, V. 7, n. 1 e 2, p. 9 – 73. 2003.

SCHEGLOFF, E. A. Conversation analysis and socially shared cognition. In.: RESNICK, L; LEVINE, J; & BEHREND, S. (Orgs.), *Perspectives on socially shared cognition* Washington: American Psychological Association, 1991. p. 150-171.

SINCLAIR, J. & COUTHARD, M. *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1975.

VION, R. L'analyse des interactions verbais. CICUREL e BLONDEL. (coord.) *La construction interactive des discours de la classe de langue*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, 1996. Les carnets du CEDISCOR, v. 4, p. 19-31.

VION, R. *La communication verbale: analyse des interactions*. Paris : Hachette, 2000.

WEISS, Denise Barros. *Conversação em aula de português para estrangeiros*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2007.

WEISS, D. B. Aspectos da interação entre aluno e professor nas aulas de conversação em língua estrangeira. VI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN. *Anais...* João Pessoa: Idéia, 2009. CD-ROM. p. 1014-1022.