

ELEMENTOS ESTRUTURADORES DA AULA (OU ESTRUTURADOS NA AULA) DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA

Ana Sílvia Moço APARÍCIO (Universidade Estadual de Campinas)
anaparicio@uol.com.br

ABSTRACT: *The objective of this paper is identify the ways that a teacher and his students discursively construct the objects of teaching in a class of Linguistic Analysis. O objetivo deste trabalho é identificar os modos como professor e alunos constroem discursivamente os objetos de ensino em aula de Análise Lingüística.*

KEYWORDS: *Grammar Teaching; Linguistic Analysis; Classroom Interaction. Ensino de Gramática; Análise Lingüística; Interação em Sala de Aula.*

0. Introdução

O que pretendemos com este trabalho é identificar os procedimentos pelos quais professor e alunos constroem discursivamente os objetos de ensino em uma aula de Análise Lingüística (doravante AL)¹ ministrada por uma professora disposta a inovar sua prática pedagógica de ensino de gramática.

Para a análise da interação em sala de aula, recorreremos inicialmente aos conceitos de Goffman (1998) referentes aos papéis que falantes e ouvintes podem assumir em uma dada situação social, bem como aos alinhamentos e mudanças de alinhamentos (*footing*) que são projetados pelos interlocutores em relação um ao outro e em relação ao que está sendo dito. A utilização desses conceitos, para analisar os papéis assumidos pelo professor e pelos alunos e as mudanças de alinhamento efetuadas por eles no curso da aula, nos permite visualizar melhor o que está acontecendo “aqui e agora” na aula e o que está sendo feito pelos participantes sob o ponto de vista dos mesmos. Dito de outra forma, é relevante em nosso trabalho a focalização dessas “estruturas de participação” no sentido de que estão associadas ao processo dinâmico de construção de significados pelos participantes (Goffman, 1970).

Um segundo modo que adotamos, de observação da interação em sala de aula, é prestar atenção às marcas lingüísticas deixadas pelas operações discursivas e que são imprescindíveis para que os participantes produzam inferências, contextualizem e, assim, interpretem o que está acontecendo numa interação. Para isso, nos pautamos nos estudos de Gumperz (1998) sobre as pistas de contextualização que incluem aspectos paralingüísticos, que podem ser de caráter prosódico, como o tempo da fala, a entoação, a acentuação e a altura da voz, o ritmo, a hesitação, risos, entre outros; e lingüísticos que podem ser de natureza lexical ou sintática.

1. Metodologia, coleta e caracterização dos dados

Situamos este trabalho no campo da Linguística Aplicada, tendo em vista o interesse dessa área por práticas reais e específicas de uso de uma língua falada por falantes reais. Para o tratamento dos dados, adotamos a metodologia da pesquisa interpretativista de base etnográfica, considerando que essa tendência metodológica, mais voltada para o acontecimento, permite a focalização dos processos em andamento (cf. Signorini, 1998).

O corpus considerado neste artigo refere-se a uma aula de AL com aproximadamente 40 minutos de duração. Essa aula, gravada no primeiro semestre de 2002, foi ministrada em uma 8^a. série da rede pública estadual no interior paulista por uma professora de língua portuguesa licenciada em Letras em 1992 em uma faculdade particular também do interior do estado de São Paulo. Essa professora caracteriza-se como uma profissional que, após a conclusão da licenciatura, continuou freqüentando cursos de capacitação na área de ensino de língua. Além disso, afirma que está tentando transformar sua prática pedagógica e que organiza suas próprias aulas a partir da seleção de diversos materiais didáticos e não-didáticos.

Para melhor visualização dos dados da aula que estamos considerando neste artigo, apresentamos o Quadro I a seguir:

Quadro I

Aula/Série/Prof.	Conteúdo	Descrição Sumária da Aula
2/8 ^a ./Eni	Preposição	A partir da leitura de parte um texto de Mário Perini ⁱⁱ sobre o fato de que não basta o conhecimento lingüístico para atribuímos sentidos aos textos, o professor discute os exemplos sugeridos pelo autor de diferentes contextos de uso da preposição <i>de</i> . Com isso, o professor pretende: 1) que os alunos entendam que, para reconhecer as diferentes relações de sentido expressas por esse elemento gramatical, é preciso compreender adequadamente o contexto, o que requer não apenas conhecimentos lingüísticos, mas também conhecimento de mundo; 2) que os alunos sejam capazes de resolver exercícios de vestibular sobre a preposição <i>de</i> .

Pelo Quadro I acima podemos observar que a aula focalizada contempla o estudo de elementos gramaticais (preposição) abrangendo os níveis morfológico, sintático, semântico e pragmático da língua. Tendo em vista a forma como a professora procura introduzir o conteúdo para atingir os objetivos da aula, podemos admitir que essa aula se aproxima mais do que estamos considerando como AL do que das típicas aulas de gramática tradicionais caracterizadas por apresentação e definição da categoria gramatical estudada, para posterior identificação e classificação pelo aluno (cf. Moura Neves, 1990; Aparício, 1999).

Para identificar, então, os modos pelos quais professor e alunos constroem os objetos de ensino em aula de AL, desenvolvemos a análise que apresentamos a seguir.

2. Análise

O ponto de partida que propomos para o estudo que desenvolvemos é a consideração da aula como um acontecimento interacional ordenado, cujo desenvolvimento é estruturado seqüencialmente pela coordenação local dos participantes. Essa coordenação geralmente se apóia na fala do professor que como um “ator” se dirige a uma “platéia”, isto é, a um conjunto de ouvintes ratificados mais comprometidos com o que está sendo falado e que têm mais direito de ser ouvidos do que geralmente acontece em entretenimentos de palco (Goffman, 1998).

Desse modo, podemos dizer que a regulação e a organização da aula são, principalmente, gerenciadas pelo professor. Porém, ao definir para os alunos o que está sendo feito e o que está sendo dito, o professor projeta alinhamentos e mudanças de alinhamentos, os quais são negociados interacionalmente e tematicamente com os alunos. Esses ajustes permitem aos participantes (professor e alunos) estabelecerem conjuntamente o sentido do “que está acontecendo aqui e agora” (Goffman, 1981).

Assim, a análise dessas projeções permanentemente elaboradas e reelaboradas pelos participantes pode tornar mais evidentes os modos como são constituídos/construídos interativamente os objetos de ensino na aula. De acordo com Mondada (2001), é no discurso e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos, transformados, os objetos de discurso que não lhe preexistem e que não têm uma estrutura fixa, mas que ao contrário emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva. Os objetos de discurso são, segundo a autora, os elementos aos quais o discurso faz referência, ou seja, aquilo que os participantes reconhecem como sendo o que estrutura sua enunciação. (Mondada, 1997) Nesse sentido, podemos entender que os objetos de ensino são objetos de discurso e que geralmente é em torno desses objetos que professor e alunos constroem interacionalmente e tematicamente a aula.

A aula que consideramos para análise neste trabalho, conforme demonstra o Quadro I, tem como tema principal **as diferentes relações de sentido expressas pela preposição de**, cuja finalidade é a resolução, pelos alunos, de duas questões sobre tal assunto, em forma de teste, extraídas de um exame de vestibular. Considerando a organização seqüencial da aula, estabelecemos, em função do tratamento dado ao tema principal, três etapas: **Abertura, Desenvolvimento e Encerramento**.

A **Abertura** corresponde à preparação para a introdução do tema da aula, ou seja, é quando um aluno faz a leitura do texto de Mário Perini e em seguida a professora inicia a discussão sobre o assunto do texto: a idéia de que o significado de um enunciado não se baseia somente nos elementos lingüísticos que o constituem, mas também em informações extralingüísticas.

O **Desenvolvimento** corresponde à explicitação, compreensão e avaliação da compreensão do tema. Nessa etapa a professora discute os exemplos, sugeridos pelo texto lido, de enunciados em que aparecem a preposição *de*; avalia, oralmente, a compreensão dos alunos sobre a definição/função da “preposição” a partir da discussão desenvolvida; resolve a primeira questão juntamente com os alunos; estabelece um tempo para os alunos resolverem a segunda questão.

O **Encerramento** corresponde a uma espécie de conclusão com um efeito retrospectivo em relação ao que foi discutido em torno do tema principal. Antes de uma rápida correção da segunda questão, o professor esclarece os objetivos das questões desenvolvidas e a importância do que foi realizado na aula para melhor compreensão de textos. Finalizando a aula, o professor sugere, como tarefa, um outro exercício de identificação dos sentidos expressos pela preposição *de*, a partir de frases que apareceram na segunda questão já resolvida.

De modo geral, podemos dizer que, embora estejamos focalizando as ações do professor, essa organização seqüencial da aula é co-construída pelos participantes que, como já apontamos anteriormente, estão constantemente negociando no discurso e pelo discurso a construção dos objetos de ensino.

Considerando, então, os alinhamentos projetados pelo professor nessa organização seqüencial da aula, procuramos observar a relação entre a construção de diferentes papéis pelo professor e a construção dos objetos de ensino. Inicialmente, tendo em vista as formas de participação da interação propostas por Goffman (1998) para o plano do falante, verificamos que a fala do professor é marcada por alterações de alinhamentos em função dos diferentes papéis sociais por ele assumidos no curso da aula: *animador*, *autor* e *responsável*. O papel de *animador* é desempenhado em toda a fala do professor, simplesmente por ser um indivíduo que fala, um corpo envolvido em uma atividade acústica. Observando as palavras enunciadas por esse *animador*, vemos que ele emprega diferentes pronomes pessoais na construção de seu discurso dirigido aos alunos: *nós*, *a gente*, *você*, *vocês*, *eu*, *ele*. O que de fato ocorre é que ao selecionar essas diferentes pessoas do discurso, o professor está introduzindo a função pela qual fala (alinhamento) e se esforçando para estabelecer uma base recíproca de identificação correspondente para aqueles a quem tal tomada de posição é endereçada (Goffman, 1998).

Na Abertura da aula, na preparação para introdução do assunto principal, após a leitura do texto por um aluno, já é possível verificar a projeção de um desses papéis pelo professor. Observemos o trecho a seguirⁱⁱⁱ:

Exemplo 1 (Abertura)

- 1.P: (...) qual que é afinal a moral da história que ele ((o autor do texto
- 2.lido)) está tentando passar pra **gente**?
- 3.A1: o conhecimento que precisamos ter pra entender as coisas.
- 4.P: que pra conhecer e entender até um aspecto gramatical é preciso
- 5.também ter conhecimento de...
- 6.A2: gramática
- 7.P: MUN-DO...é mundo...

Como vemos, o professor utiliza a expressão “**a gente**” (linha 2) para se referir a ele e aos alunos, isto é, para sinalizar aos alunos que ambos são interlocutores do texto lido e, portanto, devem estar interessados na “moral da história”. Nesse caso, no papel de *responsável*, aquele que endossa implicitamente uma posição que não é só sua ou que não é sua, o professor estabelece um alinhamento que sinaliza uma aproximação dos alunos em relação ao que está sendo feito/dito no momento. Com esse alinhamento, e através de uma pergunta

para verificar a compreensão do texto pelos alunos (linhas 1e 2), o professor introduz um objeto de ensino que é preciso se transformar em objeto do saber dos alunos, para a introdução do tema principal da aula (um outro objeto de ensino). Em outras palavras, o professor está introduzindo a noção da importância do conhecimento de mundo para a compreensão de elementos gramaticais em uso, tendo em vista levar os alunos a reconhecer e identificar as diferentes relações de sentido expressas pela preposição *de*, de acordo com o contexto em que aparecem.

Considerando, então, essa seqüência da Abertura da aula, podemos notar que o tópico “moral da história” (linha 1), introduzido pelo professor, ao ser caracterizado, ainda que genericamente, por A1(linha 3), adquire status de objeto de ensino e, portanto, se constitui em uma resposta esperada pelo professor. O professor, por sua vez (linha 4), tentando especificar o objeto de ensino, reformula a resposta de A1 realizando uma estrutura de fala típica de sala de aula, do tipo preenchimento de lacuna, contando com uma resposta adequada dos alunos. Porém, isso não ocorre. A2 (linha 6) completa o espaço deixado pelo professor utilizando uma expressão (gramática) que evidencia uma associação a uma situação já conhecida dele, em um tempo anterior ao “aqui e agora” dessa aula, cujo cenário aparentemente pode ser o mesmo: aula de gramática. Em outras palavras, A2 está construindo uma versão do objeto de ensino que está sendo proposto com base em um objeto do seu saber: “para compreender um aspecto gramatical é preciso ter conhecimento de gramática”. Como essa recepção do objeto de ensino pelo aluno é tida como contraditória pelo professor, este corrige em voz alta (linha 7) e ainda repete a expressão que completaria adequadamente a lacuna, com vistas a marcar o objeto de ensino a que intenciona se referir nas linhas 4 e 5: “pra conhecer e entender até um aspecto gramatical é preciso antes de tudo também ter conhecimento de mundo”.

Vale destacar ainda que nessa formulação inicial do professor, através das expressões “até” e “também”, está implícita a idéia, que contradiz uma visão tradicional de ensino de gramática, de que para o estudo da gramática (no caso a preposição *de*) é preciso considerar outros conhecimentos que não sejam apenas os lingüísticos/gramaticais. Tal fato demonstra que o modo, nesse caso implícito, como o professor e A1 explicitam (categorizam/descrevem) o objeto de ensino em questão não coincide com o de A2: aqueles tomam por base o conteúdo do texto lido; este o conteúdo geral da aula (cenário já conhecido) de ensino de gramática, já que vai se falar da preposição *de*. Como vemos, não se trata simplesmente de pontos de vista distintos, e sim de diferentes formas de racionalidade que, apesar de se apresentarem como incompatíveis, são negociadas na e pela conversação.

Dessa forma, constatamos que a explicitação, bem como a compreensão e a ratificação dos objetos de ensino propostos funcionam como elementos estruturadores da aula (e estruturados na aula) de análise lingüística analisada.

3. Considerações finais

Com base na análise que desenvolvemos sobre a aula selecionada, foi possível verificar que:

- a aula é um acontecimento interacional em que ocorre uma alternância de papéis e de alinhamentos pelos participantes para sinalizar “o que está acontecendo aqui e agora”;
- essa alternância de papéis e de alinhamentos é projetada principalmente pelo professor que, nas posições de animador, autor e responsável, se dirige a uma platéia, estabelecendo aproximações, distanciamentos e separações em relação uns aos outros e em relação ao que está sendo dito;
- essas projeções empreendidas pelo professor estão relacionadas aos procedimentos de introdução, explicitação e comprovação/validação dos objetos de ensino para que sejam transformados em objetos do saber dos alunos;
- esses procedimentos são elementos, ao mesmo tempo, estruturados na aula e estruturadores da aula.

A partir dessas considerações, acreditamos ainda que uma análise desses processos de co-construção dos objetos de ensino para que eles se tornem inteligíveis, ou melhor, para que eles se tornem objetos do saber dos alunos e, às vezes, até do professor, nos ajudará a definir melhor as categorias utilizadas e elaboradas por esses participantes, bem como os dispositivos de categorização à disposição desses interlocutores, para produzir tal inteligibilidade. Pensamos, então, que, é a partir do reconhecimento dessas categorias e da forma como são organizadas, elaboradas no curso da interação que poderemos compreender melhor como professores e alunos se apropriam e constroem os saberes em aulas de AL.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APARICIO, Ana Sílvia M. *A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no Estado de São Paulo*. Dissertação de mestrado inédita. Campinas: Unicamp, 1999
- GOFFMAN, E. *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.
- _____. *Façons de parler*. Paris: Les Editions de Minuit, 1981.
- _____. Footing. In: Ribeiro, Branca Telles & Garcez, Pedro M. (orgs) *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.
- GUMPERZ, J.J. Convenções de contextualização. In: Branca Telles & Garcez, Pedro M. (orgs.) *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: AGE, 1998.
- MONDADA, Lorenza. A Entrevista como acontecimento interacional - Abordagem linguística e conversacional. In: *Revista RUA*, vol. 3:59-86. Campinas, 1997.
- _____. Gestion du topic et organization de la conversation. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 41: 7-36. Campinas, Jul./Dez.2001.
- MOURA NEVES, M. H. de. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: Signorini, I & Cacalcanti, M. (orgs) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

NOTAS

ⁱ Estamos considerando Análise Linguística como as práticas de reflexão sobre a língua em uso, conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

ⁱⁱ Trata-se do texto “As gravatas de Mário Quintana”(p.59-61), In: Perini, M. A . *Sofrendo a Gramática*. São Paulo: Ática, 1997.

ⁱⁱⁱ Adotamos as seguintes convenções para transcrição:

... : pausa nos fluxos de fala;

(()): comentários do analista;

maiúsculas: entonação enfática.