

-- SEÇÃO VI --

**INTERAÇÃO NA SALA DE AULA E CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO**

SIMPÓSIO*

INTERAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Branca Falabella FABRÍCIO (UFRJ)

ABSTRACT: The main purpose of the present study was to present and evaluate, through ethnographic micro-analysis, the proposal of new methodological procedures regarding the teaching/learning process in EFL. The theoretical framework adopted derives from Pragmatism, Socio-Interactional Theory of learning and Discourse Analysis. Focusing on the oral skill, the micro-analysis conducted pointed towards the possibility of change in the educational context when teachers and pupils engaged themselves in a process of metacognition concerning human communication and interaction.

0. Introdução

Quando indivíduos estão engajados numa interação face a face, eles acionam uma série de esquemas de conhecimento (Tannen & Wallat, 1987) cultural e socialmente situados para interpretar o contexto da mesma, isto é, "O que está acontecendo aqui e agora?" (Rech, 1992). Estes ditarão o comportamento verbal e o não-verbal a serem utilizados pelos participantes e comporão as suas expectativas quanto a um determinado evento comunicativo. Entretanto, muito freqüentemente, os interactantes não compartilham os mesmos esquemas e, conseqüentemente, as mesmas expectativas. Essa é uma situação que precisa ser considerada quando a interação em contexto educacional está sendo investigada.

Edwards e Mercer, em seu livro *Common knowledge* (1987), fazem uma crítica ao estilo tradicional de educação, no qual os professores, visando ao conhecimento factual, tentam impô-lo aos alunos. Essas considerações trazem à luz duas questões que têm sido amplamente discutidas em diversas áreas de conhecimento, tais como Língua Aplicada, Análise do Discurso, Psicologia e Educação: a questão da interação no contexto educacional e a questão das expectativas de alunos e professores quanto à sala de aula (Moita Lopes, 1995). Dentro dessa perspectiva, a aprendizagem é vista como fruto de um trabalho integrado, no qual o conhecimento é construído interacionalmente através do uso da linguagem.

Vários estudos têm sido produzidos no sentido de entender a interação entre mestres e aprendizes e a co-construção do conhecimento em diversos espaços de aprendizagem, como, por exemplo, na aula de língua estrangeira e na de língua materna (Moita Lopes, 1995) e na aula de Geografia (Rech, 1992), entre outros. Todos esses trabalhos, ao apontarem elementos causadores de problemas para a interação, ressaltam semelhanças quanto ao quadro que a envolve: independentemente da especificidade de cada disciplina e do conteúdo a ser transmitido, o ensino é essencialmente controlado pelo professor, que, ao interagir com os alunos sem se dar conta do distanciamento entre o seu "universo" e o "universo dos aprendizes", acaba criando impedimentos à aprendizagem. Desse contexto, muito freqüentemente, surge um alunado passivo e desmotivado, o qual, imerso num ambiente de pouca troca e envolvimento, pode gerar expectativas,

* Simpósio "Interação e Construção de Conhecimento".

quanto ao processo educacional, que não são produtivas, por serem paralisadoras. Se refletirmos sobre essa situação com relação à interação na sala de aula de Língua Estrangeira (de agora em diante L.E.), cujo intuito é a formação de usuários competentes da língua, a postura de não participação é bastante problemática, pois inviabiliza o processo de aprendizagem. Impõe-se, assim, uma nova abordagem da relação mestre-aprendiz capaz de mitigar as dificuldades apontadas. Esta é a busca que estamos empreendendo em nossa tarefa docente (Falabella, 1996). Dela recortaremos dois aspectos para apresentação neste simpósio: o relato da nossa proposta de inovação para a sala de aula de L.E. e os resultados de sua aplicação durante dois anos junto a um grupo de alunos adoescentes de um curso livre de inglês do Rio de Janeiro.

Um dos pontos desta nova diretriz, foi reorientar o trabalho com a habilidade oral, focalizando a competência comunicativa (Hymes, 1972b) e fazendo com que a comunicação em sala de aula (que é geralmente, a maior parte do tempo, formal e artificial) se aproximasse mais da comunicação em contexto informal, envolvendo e motivando efetivamente os interlocutores. O trabalho, portanto, faz parte da tradição de estudo do processo de ensino/aprendizagem de línguas do tipo *pesquisa de intervenção*, "cujo foco é colocado na investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula" (Moita Lopes, 1992b:4). O estudo seguiu a tendência atual de pesquisas qualitativas na área de Lingüística Aplicada, optando pela pesquisa etnográfica, mais especificamente a microanálise etnográfica (Erickson, 1991), para avaliar a intervenção e perceber como o novo referencial proposto afeta a qualidade da interação. Descreveremos, outrossim, os procedimentos de intervenção e apresentaremos os resultados alcançados, os quais mostram como novos significados a respeito da interação em sala de aula podem ser construídos e percebidos pelos participantes.

1. Referencial teórico

O processo reflexivo e o processo de desenvolvimento de metachecimento têm sido considerados essenciais ao processo de ensino/aprendizagem e à formação/desenvolvimento do professor e do aluno (Van Lier, 1994; Magalhães, 1994; Moita Lopes, 1992). Se ambos tiverem uma percepção mais clara dos tipos de conhecimento relevantes ao processo educacional, poderão buscar conjuntamente a construção de conhecimento de princípio, que, como dito anteriormente, é essencial para a autonomia e emancipação do aprendiz.

Ao trazermos essa visão para a nossa prática, fica patente a necessidade da utilização de estratégias/procedimentos para levar os alunos a um processo de metacognição em relação à linguagem, à interação e à aprendizagem. Ancorados na tese pragmática e sua concepção de que a realidade é lingüística, utilizamos como técnica, para interferir nos processos interpessoais da sala de aula, a prática de municiar os aprendizes com categorias de análise sobre a interação. Estas, ao permitirem que os alunos descrevam as atividades nas quais estejam engajados,

propiciam a formação de um novo ponto de vista a respeito do contexto educacional, propondo regras diferentes das usuais para o mesmo.

Entretanto, para que o professor possa ter tal atuação junto aos alunos, é essencial que ele compreenda com clareza as principais diferenças entre a interação num contexto não-institucional (e mais informal) e a interação no contexto escolar da sala de aula de inglês como língua estrangeira - objeto precípua do estudo em questão- e reflita, através da leitura e discussão de textos teóricos, sobre crenças e intenções a respeito da aprendizagem, para poder ampliar as perspectivas sobre o ensino e a Educação como um todo, questionar fundamentadamente o senso comum e perceber os pressupostos teóricos por trás de ações e objetivos, examinando as conseqüências, na prática, de diferentes pontos de vista metodológicos (Bredo e Feinberg, 1982). Só após o mestre ter passado por esse processo de reflexão crítica sobre a própria prática, ele terá subsídios para implementar/negociar eficientemente os processos interpessoais que listaremos no item 3.

Ao elaborarmos os novos procedimentos, tivemos em vista a tese pragmática de construção do conhecimento/atribuição de significado (Wittgenstein, 1953) e a possibilidade de construção e desconstrução de identidades através do discurso. Wittgenstein nos diz que a realidade é uma questão semântica e nos introduz à noção de que não existe uma Linguagem com letra maiúscula, mas sim diversos jogos de linguagem dos quais aprendemos a participar (Moreno, 1986). O jogo "ensinar e aprender é um deles". Esses jogos são regidos por regras de ação cujo sentido é cambiante, pois se acham atrelados aos seus usos dentro de diferentes contextos. Os seus sentidos, portanto, variam de pessoa para pessoa. Entretanto, apesar dessas regras serem instáveis, elas são passíveis de descrição e, conseqüentemente, de redescricao, também. Foi essa concepção pragmática da mobilidade e flexibilidade do processo de atribuição de significado que nos pareceu extremamente importante quando se almeja uma mudança/redescricao no contexto educacional, já que estamos lidando com "movimentação de significados". Assim, este processo de redescricao é da máxima importância e o que promove esta redefinição é o discurso. É nossa convicção de que mestres e estudantes devem continuamente descrever suas regras de ação para que possam redescrivê-las na busca de um padrão interacional na sala de aula que seja mais favorável ao processo de ensino/aprendizagem. Tal padrão exige mudanças que enumeraremos no item 3.

Dessa forma, três noções básicas subjazem a este estudo:

- a) o entendimento de que a palavra é performática e de que seu uso dá forma a maneiras de agir (Wittgenstein, 1953), mostrando que podemos redefinir o contexto educacional através do discurso e construir novas expectativas a respeito do processo de ensino/aprendizagem de L.E., concebendo-o sob uma nova luz;
- b) a idéia de que a construção de um discurso que descreva os processos interpessoais da sala de aula (metacognição e metacomunicação) é

- fundamental para a prática de ensinar e aprender (Van Lier, 1994), indicando que a compreensão, por parte dos alunos e professores, do "como" e do "porquê" das atividades educacionais nas quais se envolvem é de extrema importância na sala de aula; e, finalmente,
- c) a visão de que a interação social pode ter um impacto decisivo (facilitador ou impedidor) no processo de ensino/aprendizagem (Vygotsky, 1978), apontando para a necessidade da investigação dos tipos de interação que são mais favoráveis à aprendizagem.
2. Princípios e procedimentos para a construção de um novo referencial para a sala de aula de L.E.

Na busca de um resultado positivo em relação à situação descrita anteriormente, chegamos à formulação de uma série de procedimentos metodológicos, para o professor e para os alunos, que nos parecem produtivos em relação ao contexto educacional em questão (ensino de L.E.), pois engendram possibilidades de novas correlações entre o ato de aprender e a comunicação.

Os procedimentos listados a seguir são apenas sugestões para o encaminhamento de um processo de co-construção de um conhecimento a respeito da comunicação. Não devem, portanto, ser entendidos como categorias essencialistas, que têm garantia de significado e eficácia. Não devem, tampouco, ser encarados como um ritual a ser seguido, que produzirá resultados específicos. É nossa convicção que a relação do educador com o mencionado referencial deve pautar-se na compreensão de que:

- ele não é um modelo rígido a ser conduzido passo a passo;
- ele não propõe técnicas de ensino, mas sim procedimentos que podem promover mudanças de expectativas e de regras de ação com relação ao contexto educacional, porque convidam educador e educandos a articular novos significados para o jogo de linguagem "ensinar e aprender";
- ele depende de um contexto emergente, ao qual o professor deve estar sempre atento, e, portanto, não acena com respostas previsíveis.

3.1 Mudanças de procedimento do professor

3.1.1 Mitigação do poder absoluto do professor na sala de aula

A comunicação em contexto educacional é caracterizada por um alto grau de previsibilidade, já que ela está atrelada à execução do plano de aula do professor, que, atendo-se aos objetivos de um programa geralmente extenso, segue fielmente sua agenda na busca de eficiência, procurando executar todas as tarefas propostas. Para que o cumprimento de tal programa seja possível, o planejamento e a realização de todas as atividades em sala de aula têm que ter o controle absoluto do professor, afastando-se, assim, da comunicação em contexto não-institucional. O ensino de um discurso mais informal, porém, em sala de aula de L.E. é incompatível com a postura tradicional do professor e sua percepção de eficiência. Sugerimos, então, que o professor, tendo refletido sobre a

complexidade da interação face a face, liberte-se em alguns momentos de sua "camisa de força" e abra mão do seu controle, buscando uma simetria maior com os alunos, aceitando suas sugestões (Falabella, 1995).

3.1.2 Validação das contribuições espontâneas dos alunos

Ao aproveitar, na medida do possível, os tópicos introduzidos livremente pelos alunos, mesmo que estes não estejam previstos em sua agenda o professor pode diminuir a formalidade da interação em sala de aula, permitindo que os alunos usem a língua mais espontaneamente.

3.1.3 Eliminação do "eco"

Se o professor não ecoar as palavras dos alunos durante a correção de exercícios (repetindo todas as respostas dadas em voz alta), o grupo poderá se envolver mais nessa atividade, conduzindo-a interacionalmente de forma diferente, exercitando assim diferentes formas de participação, alternando papéis de falantes/ouvintes primários/secundários.

3.1.4 Não interrupção da conversação para correções

No nosso entender, interrupções para correções não são características da conversa espontânea e prejudicam o fluxo do pensamento, interrompendo a linha de raciocínio do falante.

3.1.5 Observação arguta do trabalho, tanto lingüístico quanto interacional, dos alunos

O objetivo desta estratégia é permitir que o mestre tenha instrumentos para comentar e descrever a performance dos alunos num posterior exercício de análise de erros (verificar próximo item). Para tornar mais eficaz esta tarefa de observação/comentários, torna-se essencial que o professor tenha a seu dispor certas categorias de análise, tais como *piso conversacional* (Schultz, Florio & Erickson, 1982), *estrutura de participação* (Schultz, Florio & Erickson, 1982), *dueto* (Falk, 1979), *alinhamento* (Goffman, 1981; Ribeiro, 1991), *enquadre* (Tannen & Wallat, 1987), *direção do olhar* etc.

3.1.6 Análise de erros

Uma vez que consideramos que a ocorrência de erros faz parte integrante do processo de ensino/aprendizagem (Richards, 1974), entendemos que mestres e aprendizes podem deles tirar partido, utilizando-os como ferramenta para a construção do conhecimento. Assim, o tipo de atividade que descreveremos neste item parte do princípio de que os erros são parte inerente ao processo educacional. Recomendamos que a tarefa de análise de erros seja proposta sempre após um momento de atividade oral (apresentação de diálogos, discussões em grupo, debates e apresentação de tarefas) ou escrita (composições), para levar os alunos a refletirem sobre sua performance ao nível lingüístico e interacional. Entretanto, com relação às atividades orais especificamente, ampliamos a noção de análise de erros introduzida por Richards

(1974), considerando também problemas quanto ao vocabulário, à pronúncia, à utilização de português e ao trabalho interacional como um todo.

3.1.7 Instruções claras e precisas associadas à possibilidade de conhecimento de princípio

Segundo Shultz, Florio e Erickson (1982:199), "os processos interacionais podem ser renegociados na sala de aula. Entretanto, para que isto aconteça, o professor tem que comunicar com muita clareza as exigências interacionais de uma tarefa de aprendizagem." Este procedimento também está associado à possibilidade de desenvolvimento de conhecimento de princípio, que faz com que o aprendiz se engaje conscientemente numa atividade proposta.

3.1.8 Inclusão nos programas (como conteúdo a ser aprendido) de estratégias de criação/manutenção de envolvimento durante a interação e de estratégias de gerenciamento da conversação (tomada de turno, retroalimentação, introdução de tópicos relacionados etc.) para a criação de um estilo mais conversacional.

Torna-se essencial para a construção desse novo modelo de referência a inclusão destas estratégias de comunicação no programa, como conteúdo a ser aprendido e reciclado (Hall, 1993), freqüentemente, através de atividades orais que as coloquem em prática: diálogos, discussões em grupo sobre temas atuais e polêmicos, apresentação oral pelos alunos de tarefas realizadas fora do contexto institucional (leituras de artigos de revistas e jornais estrangeiros, filmes e reportagens em vídeo etc.), debates e discussões sobre experiências pessoais, entre outros.

3.1.9 Investigação das estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos

Tal procedimento só é possível se o professor fizer com que os estudantes descrevam suas regras de ação. O exemplo a seguir, que consta das nossas notas de campo, é interessante:

Preocupada em desconstruir a crença essencialista de que alguns aprendizes são mais talhados para línguas que outros, pedi aos dois alunos mais fluentes da turma (rotulados pela mesma de "aqueles que têm mais facilidade para aprender") que fizessem um diário durante um mês, anotando/descrevendo todo o contato que tivessem com a língua inglesa fora do contexto educacional. Através da leitura desses diários, consegui constatar que o processo de aprendizagem de L.E. desses dois alunos não se limitava só à sala de aula. Muito pelo contrário, eles mantinham-se constantemente envolvidos com a língua inglesa através de leituras, cartas, computador, canções, filmes e vídeos, utilizando sempre estratégias de compreensão oral e escrita e de aprendizagem de vocabulário. Esse relato foi compartilhado com todo o grupo e alguns de seus componentes foram motivados a mudar de estratégias de aprendizagem e reconheceram que elas extrapolam os limites da sala de aula.

O relato dos dois alunos ajudou os participantes a desconstruírem a idéia de que há uma predisposição (que alguns têm e outros não) para a aprendizagem de línguas, substituindo-a por uma outra com efeitos bem mais interessantes para o processo educacional: o grau de aprendizagem não é determinado por um dom específico para aprender línguas, mas sim pela motivação do aprendiz (Gilette,

1994) e pelas estratégias de aprendizagem das quais ele faz uso (Gumperz, 1982). Acreditamos que, ao estabelecermos paralelos entre aprendizagem e motivação/estratégias, convidamos os participantes a configurarem o jogo "ensinar/aprender uma L.E." de forma mais positiva para o contexto em questão.

3.1.10 Formação da cidadania

Consiste na inclusão nos programas de temas polêmicos, oriundos de diferentes campos do conhecimento, envolvendo os alunos em algum tipo de confronto em que necessariamente haja negociação de pontos de vista divergentes (Forman e Cazden, 1985). É preciso, entretanto, ter em mente que a postura do alunado é geralmente passiva, estando este acostumado a ser objeto da interação em sala de aula e não agente da mesma. Tal comportamento, que, como já vimos, é problemático na sala de aula de L.E., também é indesejável se pensarmos em termos mais amplos, pois leva à formação de cidadãos apáticos e inativos social e politicamente. Como, claramente, não é este o perfil de aluno que acreditamos ser importante num país que precisa da implementação de mudanças em todas as esferas e que parece estar passando por um processo de aculturação (pois consome a cultura americana de forma acrítica), defendemos a formação de um aprendiz participante e reflexivo, para que seja possível que ele se transforme, no futuro, num indivíduo ativo em qualquer contexto no qual esteja inserido. Se esta é uma meta a ser atingida, o professor se encontra numa posição privilegiada para ajudar na formação da cidadania de seus alunos.

3.2 Mudanças de procedimentos do aluno promovidas pelo professor

Esta seção mostrará como certos procedimentos pedagógicos podem colaborar na construção de uma nova compreensão da interação em sala de aula por parte dos educandos. Ao propormos que os aprendizes tenham ao seu dispor categorias de análise que lhes permitam ter uma outra percepção da comunicação e do processo de ensino/aprendizagem de L.E., estimulamos que eles movimentem o seu "móvil" de expectativas quanto ao jogo "ensinar/aprender" e modifiquem sua configuração. A tentativa de levar os alunos a transitar de uma malha de significados para outra só será possível se compreendermos que o sentido atribuído às coisas é cambiante e pode ser revisitado através do discurso. Uma das técnicas por nós encontradas para este "caminhar" é desenvolver junto com os alunos uma outra abordagem para o contexto educacional. Assim, todas as categorias enumeradas devem ser consideradas como uma "mera fabricação" que possibilita a construção de um novo olhar para o contexto educacional. Não são, de maneira alguma, proposições essencialistas, que, por terem um significado único, produzirão sempre os mesmos efeitos.

3.2.1 Prática da tomada de turno

Ao deixar o turno em aberto, propiciamos uma oportunidade aos estudantes de prática da estratégia de auto-seleção. Quando o mecanismo de tomada de turno é compartilhado, a turma tem que assumir uma perspectiva coletiva, exercitando diversas relações discursivas. Passamos, em certo momento, ao

papel de ouvinte secundário, o que possibilita aos alunos participar primariamente. Esta situação pode ser possível se abrimos mão, temporariamente, do controle do sistema de troca de turnos e de nossa agenda pedagógica.

3.2.2 Metacomunicação na sala de aula

Sugerimos que o professor, aos poucos, sensibilize os alunos para as estratégias envolvidas na comunicação espontânea (necessidade de contato visual entre os participantes, uso de linguagem não-verbal e expressão facial adequados, introdução/ desenvolvimento/fechamento do tópico, uso de mecanismos de retroalimentação, técnicas de como manter o envolvimento entre os participantes, técnicas de tomada de turno, etc.). Para isto, é preciso engajar o aluno em atividades de metacomunicação.

3.2.3 Metacomunicação fora da sala de aula

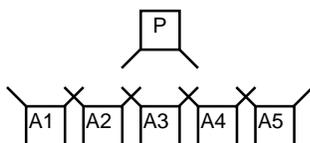
Propor a todos os participantes que assumam o papel de etnógrafos através de tarefas de observação e reflexão de como a interação se dá em diversos contextos e de percepção de seus papéis discursivos é um instrumento valioso na construção do conhecimento sobre a comunicação, que possibilita a descrição de novas regras de ação (cf. item anterior).

3.2.4 Reciclagem constante das estratégias conversacionais

É muito importante reciclar, sempre, as estratégias conversacionais introduzidas antes de cada atividade oral. A formação de um novo modelo de referência para a sala de aula é lenta e este conhecimento tem que ser construído/retomado, pouco a pouco, a cada aula, para que seja incorporado ao discurso dos alunos.

3.2.5 Mudança nos arranjos espaciais da sala de aula

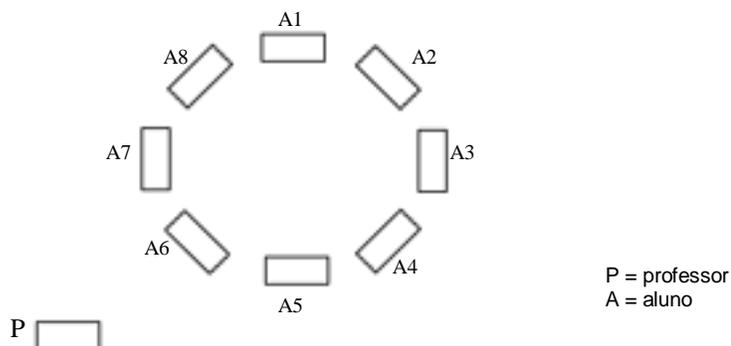
Durante as atividades que envolvam a prática da habilidade oral, o professor deve encorajar a modificação do arranjo espacial da sala de aula para que todos os participantes possam manter contato visual com seus interlocutores. Segundo Kendon (1990), diferentes arranjos espaciais influenciam o tipo de acesso que os participantes têm à interação, pois caracterizam a situação interacional, ou seja, fornecem o enquadre, organizando o comportamento dos interlocutores. Assim, se queremos propiciar diferentes tipos de relações discursivas e interacionais, temos que modificar o arranjo espacial da sala de aula tradicional, onde os alunos só mantêm contato visual com o professor, como nos mostra o desenho abaixo:



P = professor A=aluno

Tal disposição dos interagentes parece favorecer mais os tipos I e II de estrutura de participação (Schultz, Florio & Erickson, 1982). Como parece haver

uma relação sistemática entre arranjos espaciais e modos de interação desenvolvidos (Kendon, 1990), sugerimos que, durante atividades orais, os alunos trabalhem num círculo fechado que não inclua o mestre, como ilustrado no desenho abaixo:



É importante que o professor não faça parte dessas atividades e participe apenas como ouvinte sub-reptício (Goffman, 1981), deixando assim a organização tática da interação nas mãos dos alunos. Dessa forma, ele tem a oportunidade de colocar-se numa posição privilegiada de observador, podendo entender melhor o processo de negociação dos interactantes e os tipos de participação emergentes, verificando, por exemplo, se a sua figura não está sendo substituída pela de um aprendiz (geralmente mais competente que os outros) a quem o grupo atribui parte das funções do professor (por exemplo, a alocação dos turnos). Os itens 2.1.5 e 2.1.6 introduzidos acima não só sugerem como o professor pode proceder quando não está participando da conversa, primária ou secundariamente, como também mostram suas anotações quanto ao evento observado.

3.2.6 Metaconhecimento a respeito das atividades propostas em sala de aula

Creemos ser essencial estimular que os próprios estudantes sempre analisem a validade de uma atividade de *speaking*, bem como o seu desempenho como parceiros conversacionais durante a mesma, formulando seu próprio discurso.

3.2.7 Tarefas de observação na sala de aula

Caminha de mãos dadas com o processo de metaconhecimento que acabamos de descrever. O processo de reflexão de cada aluno a respeito do desempenho dos colegas consiste em incentivar os aprendizes a desenvolverem a habilidade de interpretar e criticar a maneira como os recursos lingüísticos são utilizados na interação, fazendo com que eles se movam do papel de participantes de um evento comunicativo para o de observadores críticos do mesmo.

3.2.8 Negociação de esquemas sobre a natureza da sala de aula de L.E.

É fundamental que o professor crie espaços em sua agenda para que todos os participantes negociem seus esquemas na construção de mutualidade de perspectivas e do conhecimento sobre a comunicação, ao mesmo tempo que refletem sobre eles e suas ações.

3.2.9 Criação de envolvimento e formação de espírito colaborativo entre os alunos

O incentivo à formação de espírito colaborativo entre os alunos, de forma que os participantes têm que ajudar uns aos outros a resolver problemas de ordem lingüística, gramatical, fonética ou interacional, constitui-se num interessante instrumento pedagógico. Este comportamento pode ser estimulado durante o encaminhamento de qualquer atividade oral ou escrita, independentemente do seu objetivo (prática oral, prática de compreensão oral/escrita, prática da escrita, prática gramatical, correção de exercícios, apresentação de tarefas etc.). Se o professor deixar o turno em aberto, sinalizando flexibilidade da estrutura de participação, ele pode encorajar os alunos a reverterem papéis interacionais, para que eles possam ter, ao negociarem diferentes níveis de ZPD (Bruner, 1985), a oportunidade de atuarem como par mais competente (Bruner, 1985).

3.2.10 Redescritção de identidades enunciadas como estáticas

É de extrema importância levar os alunos a analisarem significados cristalizados, percebendo, segundo Bourdieu e Passeron (1977), a incoerência entre seus conhecimentos declarativos (o que), procedimentais (o como) e metacognitivos (o porquê e o quando). Observemos no exemplo a seguir, tomado às nossas notas de campo, como levamos uma aluna que julgava ter muita dificuldade de aprendizagem a refletir sobre essa crença:

Durante a correção de um exercício de preparação para o exame da Universidade de Cambridge (First Certificate), uma aluna (a mais velha da turma) desesperou-se. Ela logo expressou que "o que" causava tal ansiedade era sua crença de que nunca teria competência para passar em tal exame, já que havia errado a maior parte das questões. Imediatamente expliquei os objetivos do exercício (o "porquê") e sua importância, bem como as estratégias que os alunos deveriam utilizar para realizá-lo satisfatoriamente (o "como"). A seguir, pedi que a aluna descrevesse "quando" havia feito o exercício e o seu procedimento. Ao fazê-lo, ela própria chegou à conclusão de que o fracasso no exercício não se devia nem ao exercício em si nem à sua própria incapacidade, mas sim ao "modo" como realizou a tarefa. Como eu havia explicado à turma, as questões eram complexas e exigiam tempo para reflexão, o que não aconteceu, já que a estudante as fez em 10 minutos, à 1 hora da manhã, impossibilitada de raciocinar e concentrar-se após um dia exaustivo de trabalho.

Ajudamos a aluna que acreditava ter uma identidade estática e imutável - "tenho dificuldades para aprender línguas" - a desconstruir essa idéia, apontando a incoerência do seu próprio discurso. Para poder atuar performativamente na desconstrução de significados cristalizados pelos alunos, torna-se fundamental que o aprendiz coloque em palavras (isto é, no discurso) o seu modo de agir, ou seja, que ele explicita suas regras de ação. Ao escutar atentamente, o professor poderá perceber inconsistências e apontá-las aos estudantes, fazendo com que reflitam sobre suas ações e vislumbrem a mudança. Também auxilia este

processo investigar quais as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos participantes (cf. item 2.1.9).

3.2.11 Estímulo a que os alunos tenham contato com a L.E. fora do contexto educacional

Acreditamos que a aprendizagem não se dá apenas no contexto institucional (como pudemos observar no item 2.2.3), entendemos que é papel do professor estimular os alunos a procurarem manter o máximo de contato possível com a L.E. lendo livros, artigos de revistas e jornais estrangeiros, assistindo a programas de TV e filmes em inglês, concentrando-se no universo lingüístico ali apresentado, prestando atenção a letras de canções do seu interesse, mantendo correspondência com *pen-friends*, etc.

Os procedimentos listados até aqui têm como propósito mudar algumas das práticas de ensino de L.E. (ou seja, das regras de ação comuns nesse contexto) que são correntes hoje em dia, localizando o espaço da aprendizagem na interação engajada e responsável de todos os participantes em atividades que são co-construídas a partir de um processo de reflexão contínua, utilizando o discurso como instrumento de ação. Embora estejamos cientes de que são apenas sugestões que conduzem a um determinado olhar para a sala de aula, os resultados obtidos mostram-se satisfatórios. No contexto específico deste estudo, verificamos mudança de expectativas dos alunos ao longo de dois anos de contato com esta proposta de trabalho, bem como constatamos como o processo de aprendizagem pode ser beneficiado pelo uso constante desses procedimentos, pois levou os aprendizes a poderem fazer escolhas como agentes responsáveis, autonomamente, fundamentados em seu próprio discurso.

4. Discussão dos resultados

Os dados apresentados a seguir mostram claramente a possibilidade de redefinição do contexto educacional ao utilizarmos alguns dos procedimentos acima descritos. Eles apontam para os resultados obtidos pelos aprendizes, após dois anos de trabalho com o referencial proposto.

Os dois momentos interacionais retratados a seguir (Seqüências 1 e 2) ilustram parte de uma atividade conversacional na qual os alunos, conscientes das características individuais de cada participante (pois esses alunos tinham por hábito discuti-las em grupo), colaboram/negociam seus esquemas para desenvolverem um evento comunicativo.

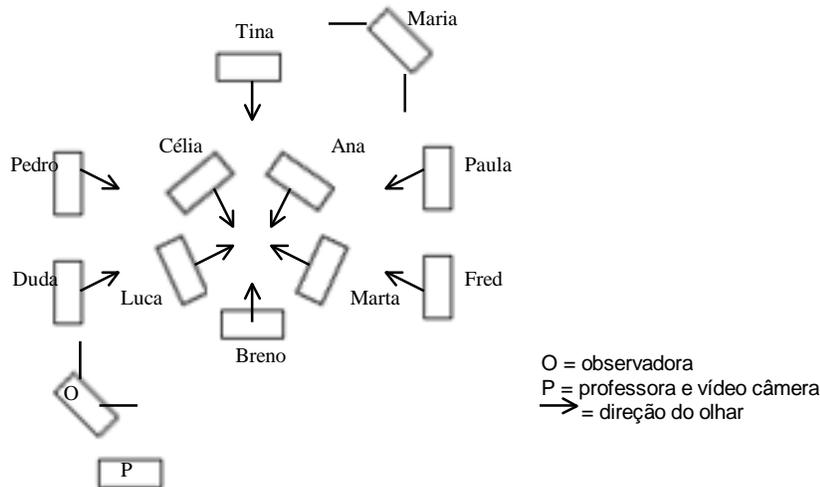
A tarefa proposta envolvia duas etapas: uma discussão em grupo sobre o tema *Story-telling* (introduzido pelo livro didático adotado) e uma tarefa de observação/avaliação da mesma. De acordo com as instruções fornecidas pela professora, os alunos (adolescentes de 15-16 anos de nível intermediário) deveriam dividir-se em dois grupos: um de debatedores e outro de observadores. Aqueles deveriam lançar mão de todas as estratégias conversacionais introduzidas ao longo do curso para o gerenciamento da conversação. Estes, por sua vez, foram instruídos a observar o processo de construção/sustentação do

piso conversacional, o sistema de troca de turnos, a habilidade de redirecionar o tópico, o uso de expressões para gerenciamento da conversação, a habilidade de criar envolvimento entre os participantes, o espírito de colaboração entre os interlocutores e a utilização de um estilo mais conversacional.

4.1 Momento de observação

A interação retratada na seqüência 1 ocorre logo após o primeiro grupo de debatedores (Pedro, Duda, Fred e Paula) e observadores (Ana, Breno, Célia e Luca) terem invertido seus papéis. O novo grupo de debatedores (Ana, Breno, Célia e Luca) tem como tarefa discutir o mesmo tema discutido pelo grupo anterior, levando em conta os problemas levantados por eles em relação ao trabalho interacional desenvolvido, na tentativa de solucioná-los. Cada debatedor será observado por um dos colegas. A tabela e o desenho abaixo procuram captar a nova configuração e o arranjo espacial dos debatedores e observadores:

observadores =>	debatedores
Duda	Ana
Fred	Luca
Pedro	Marta
Paula	Célia
Tina	Breno
Maria & observadora extrema	Todos



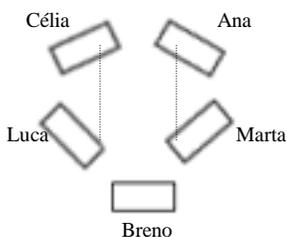
O evento comunicativo que analisaremos a seguir é encaminhado de uma forma muito participativa. Na nossa interpretação, na da observadora externa e na dos alunos, tal situação ocorreu devido principalmente a dois fatores. Em primeiro lugar, os debatedores lucraram com a tarefa de avaliação, ao ter sua atenção voltada para os mecanismos importantes no gerenciamento da conversação. Da mesma forma, como tinham como incumbência incrementar o trabalho interacional do grupo de debatedores que os precedeu, baseados na avaliação feita minutos antes, puderam desenvolver a conversação dentro de outra perspectiva. Atestam para esse fato os bons momentos de cooperação, o processo de negociação envolvendo todos os participantes, o uso de estratégias para a manutenção da conversa e o momento em que ocorreu o tipo IV de estrutura de participação (Schultz, Florio & Erickson 1982), tão comum nos encontros sociais com um certo número de participantes. Observemos:

SEQ 1

- (105) Luca: =yeah...I just...When I was, like doing my homework, or something like=
=that, I got-I got my walkman, put some music, do-did the homework and =
=went to...the playground to play football or to play-to play-hi-hide and =
=seek, so, uh...when I...when I got to middle school uh..they start to give=
[
- (106) Célia: You're keen on sports, no?
(105) Luca: =us books to read and I got the habit and..But then=
(107) Célia: =and nowadays you like it?
(108) Luca: =Yeah, I didn't like it?
(109) Ana: What kind of books?
(110) Luca: Science fiction=
(111) Célia: =in English, no Luca?
[olha para Ana] [olha para Marta e Breno]
- (112) Luca: All in English, all the books I read= Célia: Yes, he reads all the books=
=are in English= =in English, I don't =
(113) Ana: =Oh!= =believe it! It's beautiful! =
(114) Luca: =The only..the only books I read= [olha para Luca]
=in Portuguese are (...)= Célia: =(...) Sorry.
[2]
- (114) Luca: =Yes. The books like, cartoons like Cinderella and Snow White, I never=
=read them,=
(115) Célia: =read these books now in English, no?=
(116) Luca: = I just saw the cartoons=
(117) Marta: =And the Walt Disney cartoons are vey good=
[imita a voz das irmãs manhosas]
- (118) Luca: =Yes, because I have two, young sisters and "Hello, Luca, can you put=
[volta a imitar a mesma voz]
=that Cinderella, please?" And I go to the video and "Oh, with you, =
=with you."
(debatedores e observadores riem)
- [Luca e Célia se olham] [olha para o grupo]
- (119) Célia: Luca, and..and Marta: I used to see them when I=
(120) Luca: I saw all the cartoons! =was younger.=
- (121) Célia: All..all Luca? Ana: =What?
(122) Luca: All (...) Cinderella, Snow=
[reorientação postural na direção de Ana]
=White..
- (123) Célia: How many books do you read=
=per month? Marta: I used to see the films..=
=by Walt Disney.

- (124) Luca: Two. Ana: Oh yes, I remember.
 (125) Célia: In English?
 (126) Luca: Yes. Two or three.
 [faz um gesto giratório com os braços, chamando os dois pares para retornar à interação]
 (127) Breno: Excuse me, could you remake the interactive work?
 (128) Célia: Oh, sorry!
 [repete a voz de criança]
 (129) Luca: Sorry, sorry.

O comentário de Luca (linha 105) faz parte de um subtópico (“gostar de ler”) introduzido anteriormente por Marta. Este tópico, que gera um momento de negociação, continua a ser desenvolvido até que Célia seleciona Luca como próximo falante. Este, num *footing* de relator de experiências pessoais, ocupa o piso conversacional de forma tão natural (linha 105) que consegue manter o interesse dos seus interlocutores, que colaboram com ele tecendo comentários, fazendo perguntas pertinentes (linhas 107, 109, 111), sugestões (linha 115) e comentários (linha 106, 113 e 117). Com relação a este último item, Célia se empolga tanto que produz uma seqüência paralela à de Felipe (tentamos capturar essa sobreposição, colocando a sua transcrição destacada do corpo do texto). Na verdade, Célia retroalimenta o colega, o qual não interpreta esse movimento como interrupção e prossegue. Assim, a estrutura de participação tipo IIIb tem vida curta e ocorre naturalmente, devido ao estilo conversacional desenvolvido por esse grupo. Os debatedores retornam, então, ao tipo IIIa e voltam a colaborar para a construção conjunta do piso conversacional (linhas 115 e 117), levando Luca, num *footing* de imitador que faz parte do de contador de histórias, a entreter o seu público (debatedores e observadores). Nesse momento, a interação suavemente caminha para a formação, pela primeira vez, de dois pisos conversacionais (linhas 119-126). Célia, num alinhamento de interesse e curiosidade, olha para Luca e movimenta o tronco em sua direção. Esta reestruturação postural automaticamente cria uma “moldura” que dificulta o acesso dos outros participantes ao piso conversacional. Marta, ao perceber tal sinalização, lança uma pergunta para o grupo e, ao não ser ratificada, dirige o seu ângulo postural para Ana. Esta, também excluída pela formação espacial de Célia e Luca, alinha-se com Marta, que já se orienta para ela, e faz, então, uma pergunta de reparação (*What?*, na linha 121). Desenvolvem-se, assim, dois pisos conversacionais diferentes, configurando o tipo IV de estrutura de participação que co-ocorre com o seguinte arranjo espacial:



Como mostra a figura acima, Breno está excluído da interação e ressentese do descompasso da orquestração interacional. Tal qual um maestro, ele agita seus braços no ar - o que, ao lado do mecanismo verbal (linha 127) convoca a todos para o retorno não somente a um único piso conversacional, mas também a um arranjo espacial que seja propício à sintonia entre os participantes. Os interactantes prontamente ratificam esse seu alinhamento de condutor da dança conversacional e a harmonia volta a imperar até o final do segmento. A riqueza de papéis interacionais, discursivos e sociais, gerada pelo tipo de trabalho que o grupo desenvolve, está sem dúvida informada por um esquema aula de L.E. diferente do tradicional, co-construído e compartilhado por todos os interagentes. Dele faz parte um enquadre conversacional que aponta para uma participação responsável e consciente, que é propiciada pelo uso contínuo dos procedimentos descritos no item 3.

4.2 Momento de avaliação

A seqüência e retrata parte do momento de avaliação quando o aluno Pedro comenta a o trabalho interacional desenvolvido pela colega Marta, a qual, segundo o estudante, não utilizou estratégias eficazes de tomada de turno. Este momento, que poderia ter sido só de avaliação, cede espaço também a muitos momentos de negociação, com várias sobreposições em que ocorrem múltiplos níveis de participação. Observemos:

SEQ 2

Pedro => Marta

Pedro: She did a good job and..but unfortunately, she takes turns in the wrong way. =
=And she::: I think it's just this the problem. She could take turns in a better=
=way=

Prof: =How? Explain it to us?=
=

Pedro: =because sometimes she...she have good <contributions> to do and...she-she=
=doesn't have how to show it, because she uses the wrong ways to take turns.

Prof: Which ways?

Tina: Interrupting=

Pedro: =interfering when the others are talking without ask for...to say things like=
="Excuse me", "Can I explain my ideas?" and...and...doing in a way that =
=anybody will pay attention with you?

Prof: Nobody?

Pedro: Yes, nobody will pay attention. (...) That's exactly what happened...two floors=
=in the conversation.

(várias sobreposições)

Breno: I think that...I think that she could fight for her turn, because she just said...=
=I paid attention. She just said what she liked to say once. Then she:::-she=
=she saw that no one was paying attention and she just...

Marta: I was going to wait and try a little later but she asked me what I was saying.

Prof: You don't give up and that's good, but I think that you should try different=
=strategies.

Marta: Ok.

Pedro, ao apontar um comportamento recorrente de Marta como interlocutora, relacionou-o, apropriadamente, à formação momentânea de dois pisos conversacionais. Ele, em colaboração com Breno, Tina e a professora, alertou a

colega para o fato de que, se ela quer ser ouvida, tem que tentar usar diferentes estratégias para a tomada de turno, para que o grupo possa ratificá-la. A que ela utilizou com mais frequência, a interrupção através da aceleração da fala, não garantiu a sobrevivência dos subtópicos introduzidos. O processo de negociação e ajuste de perspectivas quanto à participação na interação, mostra a construção conjunta de conhecimento sobre a comunicação sendo feita a partir de categorias de análise que propiciam a descrição do ato comunicativo. Este breve exemplo coloca em evidência vários aspectos da nova proposta em atuação. Entre eles podemos ressaltar: atitude mais participativa, espírito colaborativo, capacidade de observação e de descrição das estratégias de gerenciamento da conversação, diversidade de papéis discursivos desempenhados pelos alunos, livre negociação de esquemas e mitigação da assimetria característica da sala de aula tradicional.

5. Considerações finais

A proposta de inovação, após aplicação durante dois anos, mostrou-se frutífera, levando a resultados superiores aos experimentados pela autora em suas tarefas docentes anteriores. Tais resultados, porém, não dizem respeito ao produto gerado pelo novo referencial proposto, mas sim ao processo de construção de conhecimento no contexto educacional do ensino de L.E.. Fez parte de tal processo toda uma mudança de procedimentos de mestre e estudantes, que aprenderam, através do desenvolvimento de uma percepção mais arguta e atenta para a comunicação em sala de aula, a modificar os seus papéis interacionais.

É pertinente lembrar vários pontos de interesse a partir dessa pesquisa. Primeiramente, os aprendizes podem ser levados a ter uma atitude mais participativa e colaborativa em sala de aula, se eles encontrarem espaço para tal e forem sensibilizados para as estratégias envolvidas no gerenciamento da conversação e para a complexidade da interação face a face.

Em segundo lugar, fica evidenciado que, uma vez que a interação é construída cooperativamente e negociada por aqueles que dela participam, para que o discurso flua mais naturalmente em sala de aula, o mestre tem que abandonar o papel central de controlador da interação e dar oportunidade aos alunos de negociá-la livremente.

Percebemos também que houve uma compreensão por parte dos alunos em relação às práticas discursivas como 1) espaços onde existem relações de poder e controle que refletem as organizações sociais nas quais está imerso o alunado; e 2) processos extremamente dinâmicos de enquadre/reenquadre, de reversão de papéis interacionais, de mudança de estrutura de participação, de negociação e busca de ajuste. Neste caminho, eles estão adquirindo um metac conhecimento que vai além da especificidade da disciplina em questão neste trabalho. Se, a par da expansão da sua compreensão a respeito da comunicação, eles forem expostos às ferramentas de gerenciamento da mesma, os aprendizes terão mais possibilidades de participar eficiente e responsabilmente de diferentes comunidades discursivas (como co-construtores dos significados sociais) e em contextos diversos - trabalho que cremos ser essencial na formação de suas subjetividades e identidades.

Finalmente, o novo referencial, além de ter-se mostrado eficaz no desenvolvimento das habilidades específicas, revelou-se também proveitoso em relação a outros aspectos educacionais que, da sala de aula, serão levados para outros âmbitos da vida social e profissional futura:

- hábito de auto-avaliação, bem como o de avaliação de seus pares, favorece o exercício constante da capacidade reflexiva e o desenvolvimento da observação;
- a consciência do papel que o educando desempenha no grupo e na interação faz com que ele desenvolva a percepção de que pode contribuir para a construção dos significados sociais em todos os contextos nos quais estiver inserido;
- a superação, através das discussões e análises empreendidas, de dificuldades anteriormente descritas como impeditivas de um desempenho eficaz, mostra ao educando que ele pode ocupar diferentes posições na interação através da linguagem;
- a compreensão da centralidade da linguagem nos processos interacionais dá ao aluno a oportunidade de praticar diversas formas de acesso à conversa; e,
- estímulo à mudança de comportamentos comprometedores de uma meta a ser atingida propicia uma melhor integração individual e social do educando, através da discussão dos significados enfatizados pela cultura.

Nossa proposta de inovação foi um dos vários caminhos possíveis de serem trilhados para repensar o contexto educacional. Esperamos que ela possa colaborar com outras na reflexão sobre o trabalho pedagógico.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage, 1977.
- BREDO, E. & FEINBERG, W. "The critical approach to social and educational research." In E. BREDO e W. FEINBERG (Eds) *Knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia: Temple University Press, 1982.
- BRUNER, J. "Vygotsky: a historical and conceptual perspective". In WERTSCH, J. (ed.) *Culture, communication and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- EDWARDS, D. & MERCER, N. *Common knowledge*. London: Routledge, 1987.
- ERICKSON, F. *Ethnographic microanalysis of interaction*. Philadelphia (mimeo), 1991.
- FALABELLA, B. F. Mitigação da assimetria na sala de aula de língua estrangeira. Comunicação apresentada na IV Semana Interdisciplinar de Estudos Anglo-Germânicos. U.F.R.J., 1995.
- _____. *Interação em contexto educacional: um novo referencial para a sala de aula de língua estrangeira. Dissertação de Mestrado*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 1996.
- FALK, J. *The conversational duet*. Ph.d. dissertation. Princeton University, 1979.
- FORMAN, E. e CAZDEN, C. "Exploring vygotskian perspectives in education: the cognitive value of peer interaction". In: WERTSCH, J.V. (ed.) *Culture, communication and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, p.273 - 305, 1985.
- GILLETTE, B. "The role of learner goals in L2 success" In J. P. LANTOLF and G. APPEL (ed.) *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, p. 195-214, 1994.
- GOFFMAN, E. "Footing". In *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.
- GUMPERZ, J. *Discourse strategies*. Cambridge: CUP, 1982.

- HALL, J. K. "The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: the sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language". *Applied linguistics*, n. 14 (2), p. 145-166. 1993.
- HYMES, D. "On communicative competence". In *Sociolinguistics*, J.B. Pride and J. Holmes, eds. Harmondsworth: Penguin, 1972 b.
- KENDON, A. "Spatial organization in social encounters: the F-formation system" In *Conducting interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 204-37, 1990.
- MAGALHÃES, M. C. "Interação professor-pesquisador: caminhos diferentes para a transformação". Comunicação apresentada no SIMPLA, U.F.R.J.. 1994.
- MOITA LOPES, L.P. "Interação em sala de aula de língua estrangeira: a construção do conhecimento". In *Intercâmbio*, 2o. SIMPLA, PUC-SP, p. 11-26, 1992.
- _____. "Tendências atuais da pesquisa na área de ensino aprendizagem de línguas no Brasil". *Revista letras*, n. 4. UFSM, 1992b.
- _____. "Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: A Linguagem como Condição e Solução". *Revista D.E.L.T.A.*, vol.10, no. 2, 1994.
- _____. "Linguagem / interação e formação do professor". Palestra proferida na 37a Reunião da SBPC, Assoc. de Linguística Aplicada do Brasil, São Luiz. 1995.
- MORENO, A. R. *Wittgenstein, ensaio introdutório*. Rio de Janeiro: Taurus, 1986.
- RECH, M. *O conflito de expectativas na interação em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Cararina, 1992.
- RIBEIRO, B. T. "Papéis e Alinhamentos no Discurso Psicótico". *Cadernos de estudos lingüísticos*. Campinas, n. 20, p. 113-38, jan/jul 1991.
- RICHARDS, J.C. (Ed.) *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 1974.
- SCHULTZ, J., FLORIO, S., & ERICKSON, F. "Where's the floor? aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school." In *Children in and out of school. Ethnography and education*. Edited by Perry Gilmore and Allan A.Glatthorn - CAL Washington D.C., p. 88-123, 1982.
- TANNEN, D. *Conversational style: analyzing talk among friends*. George Town University Press, New Jersey, 1984.
- _____. & WALLAT, C. "Interactive frames and knowledge schemas in interaction." In TANNEN, D. (ed.) *Framing in discourse*. New York: Oxford University Press, 1987.
- VAN LIER, L. "Language awareness, contingency, and interaction". In *AILA Review*, no. 11, p. 69-82, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978.
- WITTGENSTEIN, L. *Philosophical investigations*. London: Basil Blackwell, 1953.

