

POSTER*

A SINALIZAÇÃO DO AFETO EM SALA DE AULA

Monica SPITALNIK (LAEL/PUC-SP)

ABSTRACT: This research examines how teachers and students use affect-indexing discourse strategies during interactions in EFL classroom settings. These strategies create involvement or a positive affect bond among teachers and students which allows negotiation of meaning to occur and conflicts to be handled, ensuring acquisition of the target discourse. An interactional sociolinguistic perspective is adopted to analyze discourse in face to face interaction.

0. Introdução

Este trabalho focaliza a interação em sala de aula entre 3 professoras e seus alunos durante o processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira. O propósito desta pesquisa é investigar a expressão socio-lingüística dos afetos positivos sinalizados através de estratégias discursivas que criam envolvimento ou vínculos de afeto positivo entre os participantes do contexto aula. Assim, desenvolvo uma micro-análise do discurso utilizando o arcabouço teórico da sociolingüística interacional a qual estuda a natureza interacional da comunicação e como os participantes conseguem atrair e sustentar a atenção um do outro. A noção de envolvimento conversacional permite entender a dinâmica das interações em aula assim como os afetos ali vivenciados, e esta será discutida através dos alinhamentos que os participantes assumem em sala de aula durante a relação de aprendizagem — ou seja, frente ao tema da aula, frente aos colegas e frente à professora.

1. Fundamentação teórica

Baseio-me em Ochs & Schieffelin (1989) ao afirmar que o afeto permeia todo o sistema lingüístico, ou seja, que este é sinalizado através de pistas ou recursos lingüísticos. Estas pistas lingüísticas, ou pistas de contextualização (Gumperz, 1992), especificam ou intensificam os afetos e funcionam também como marcadores ou sinalizadores de afetos. A definição de afeto apresentada por Ochs & Schieffelin (1989), refere-se a sentimentos, estados de ânimo, disposições e atitudes associados a pessoas e/ou situações. As autoras consideram que podem ser positivos (amor, felicidade, entre outros) ou negativos (tristeza, raiva, entre outros).

No artigo “Language has a heart” (1989) Ochs & Schieffelin exploram a pragmática do afeto no discurso oral. Mostram que é expresso lingüisticamente através de estruturas lexicais, gramaticais e discursivas. A prosódia, os advérbios, os adjetivos e o uso da repetição são alguns dos recursos utilizados nas línguas para transmitir o afeto. É importante mencionar que estes recursos não são marcadores das emoções sinceras do falante e sim manifestações convencionais da emoção. Ochs & Schieffelin usam o termo afeto em vez de emoção por indicar a emoção manifestada ou expressa pelo ser humano.

* Sessão de Posteriores Coordenados “Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira II”.

A noção de inferência conversacional enquanto um “processo mental que permite aos participantes em uma determinada interação evocar o background cultural e as expectativas sociais necessárias para interpretar a fala” (Gumperz, 1992:229) é essencial a fim de se estudar a dinâmica dos afetos dentro do envolvimento em sala de aula. Ao propor uma teoria abrangente para a inferência conversacional, Gumperz (1982) procura desenvolver uma abordagem para a análise da conversação que considere os processos interativos que subjazem à percepção de sinais comunicativos e que afetam a compreensão nas conversas. A noção de contextualização de Gumperz (1992) deve ser entendida com referência a uma teoria de interpretação baseada na noção de inferências feitas pelos participantes dentro do contexto interacional. O envolvimento é sinalizado através de pistas que estão relacionadas com a prosódia, com a paralingüística, com a escolha de formas lexicais ou formulaicas e com a escolha do próprio código. É por meio destas que os participantes demonstram em que atividade de fala estão engajados, ou usando a nomenclatura de Tannen (1984), em que enquadre metacomunicativo ou interpretativo estão operando.

Este trabalho focaliza diferentes momentos durante o contexto aula em que as pistas de contextualização ao serem usadas sistematicamente se transformam em estratégias discursivas (Gumperz, 1982), que podem ser usadas conscientemente ou inconscientemente pelos participantes (Brown & Levinson, 1978). O comportamento não-verbal é mais um recurso contextual para entender a sinalização do afeto durante as interações em aula. As estratégias discursivas (recurso verbal) acompanhadas do comportamento não-verbal servem para sinalizar em que enquadre interacional os participantes estão operando e que afetos estão sendo transmitidos. Ilustro a seguir, a relação entre as estratégias discursivas e o afeto positivo que ocorre na interação no contexto de sala de aula.

Estratégias discursivas (Gumperz 1982)	Afeto positivo (Ochs & Schieffelin 1989)	Resultados	
Estratégias que correspondem ao modelo de POLIDEZ POSITIVA (Brown & Levinson 1978) analisadas dentro de diversos ENQUADRES INTERACIONAIS (Tannen & Wallat 1987) →	COOPERAÇÃO RAPPORT CAMARADAGEM (Lakoff 1973) →	VÍNCULO DE AFETO POSITIVO (Rudolph 1994) ou ENVOLVIMENTO (Gumperz 1982; Tannen 1984 e 1989) →	1) media desentendimentos, 2) possibilita a negociação de significados, 3) promove a competência comunicativa na língua alvo, 4) marca o vínculo de confiança entre os participantes

Analiso como as professoras e os alunos servem-se de estratégias discursivas marcadas de afeto positivo para demonstrar envolvimento (Gumperz, 1982; Tannen, 1984 e 1989) ou para criar um vínculo de afeto positivo (Rudolph, 1994) na relação de aprendizagem. Neste estudo o afeto positivo refere-se à cooperação, rapport ou camaradagem (cf. Lakoff, 1973 in Tannen, 1984:11-15). Também considero a noção de envolvimento como sinônimo do vínculo de afeto positivo criado entre os participantes em sala de aula. Utilizo o modelo de polidez positiva de Brown & Levinson (1978) porque são estas as estratégias que

correspondem ao relacionamento próximo e íntimo em que o afeto positivo é lingüisticamente expresso.

As estratégias discursivas marcadas afetivamente servem a vários propósitos: 1) mediam desentendimentos entre os participantes; 2) criam um vínculo de afeto positivo ou envolvimento que permite a negociação de significados freqüentemente complexos sem que a relação entre os participantes seja destruída; 3) possibilitam a aquisição da competência comunicativa ou socialização na língua alvo; e 4) promovem um vínculo de confiança que oferece segurança aos participantes daquela interação.

A noção de enquadre interacional presente no estudo de Tannen e Wallat (1987) reflete a noção de atividade de fala, que é onde o falante sinaliza mudanças nas relações interpessoais através de traços contextuais (Gumperz, 1982). São princípios de organização comportamental que servem para que os participantes saibam interpretar que atividade está ocorrendo e como devem se comportar ou interagir para serem entendidos (Ribeiro, 1994). As aulas deste estudo foram analisadas sob dois tipos de enquadres interacionais: os enquadres institucionais que dizem respeito às atividades de explicação e revisão de conteúdo, ao desempenho de tarefas em sala, e à abertura da aula; e os enquadres pessoais que correspondem aos tópicos pessoais ou experiências que os participantes compartilham entre si favorecendo um relacionamento de natureza não institucional.

Neste estudo o termo aprendizagem é utilizado no sentido mais global da palavra — ou seja, “aprender é uma maneira de estar no mundo social” (Lave & Wenger, 1991:24). Uso o termo aquisição para descrever os processos conscientes e/ou subconscientes em que a língua alvo é internalizada (Ellis, 1985). Em outras palavras, considero os termos aprendizagem e aquisição sinônimos neste estudo e por isso são utilizados indiscriminadamente. Por último, o conceito de competência comunicativa utilizado neste estudo está de acordo com a conceituação de Hymes (1971).

2. Metodologia de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em um curso de ensino de inglês como língua estrangeira, na zona sul da cidade do Rio de Janeiro. O Duke Language School (nome alterado) é frequentado por alunos de classe média alta; as aulas são ministradas duas vezes por semana com duração de uma hora e quinze minutos. A coleta de dados foi efetuada em três turmas: na turma da professora Ana (sete alunos); na turma da professora Giulia (oito alunos) e na turma da professora Mônica (onze alunos). As três professoras lecionam para o nível intermediário de inglês e a idade média dos alunos é entre 14 e 15 anos.

Com o objetivo de documentar com precisão a dinâmica no evento aula fiz uso de três métodos distintos: 1) observação-participante (observei duas aulas da professora Ana e cinco da professora Giulia); 2) gravações em vídeo de quatorze aulas na sua íntegra (duas da turma da professora Ana, quatro da turma da

professora Giulia e oito da minha turma) e 3) troca de informações e impressões com as professoras da pesquisa. Para o processo da transcrição do discurso verbal adotei as convenções apresentadas por Tannen (1984) e para a formatação da linguagem não-verbal, Ochs (1979). É importante mencionar que mantive o gênero gramatical feminino sempre que a referência era a figura da professora assim como em afirmações de caráter geral.

2.1 Transcrição e análise dos dados

A etapa de transcrição e análise envolveu três fases distintas. A partir do quadro ilustrado a seguir explico com detalhe em que consistiu cada fase.

FASES DA TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS
1ª FASE: Revisão das gravações (vídeo) fazendo anotações sobre impressões e comentários das interações.
2ª FASE: Transcrições na íntegra de três aulas (aulas da Ana, Giulia e Mônica). Organização de um plano das atividades desempenhadas em cada aula. Percepção de que afetos seriam focalizados nos dados analisados — o afeto positivo (cooperação, rapport e camaradagem).
3ª FASE: Transcrição de segmentos das três aulas que ilustram o uso das estratégias de polidez positiva que sinalizam afeto positivo o qual cria envolvimento ou vínculo de afeto positivo. Transcrição de segmentos de outras aulas para exemplificar melhor o envolvimento estrategicamente marcado em aula e como este promove a aprendizagem.

Observação: Todas as gravações em vídeo foram copiadas em audio cassette a fim de fazer as transcrições com o máximo de eficácia.

Em uma primeira fase, após a filmagem de cada aula, eu revia as gravações fazendo anotações e comentários sobre as atividades que ocorriam na aula e sobre as interações entre os participantes. Neste primeiro momento, já tinha uma proposta de pesquisa que era estudar a comunicação dos afetos a partir do envolvimento sinalizado entre os participantes durante o evento aula; conseqüentemente, as minhas anotações estavam voltadas para esta área, porém, ainda não sabia ao certo quais afetos seriam focalizados, que estratégias discursivas fariam parte da análise nem que enquadres metacomunicativos seriam analisados.

Na segunda fase fiz as transcrições¹ na íntegra de três aulas: uma aula da professora Ana, uma aula da professora Giulia e uma aula da professora Mônica. Segui a orientação de Ochs (1979) para realizar a formatação das transcrições e utilizei as convenções de transcrição apresentadas por Tannen (1984). Apresento transcrições que integram atos verbais e não-verbais — ou seja, transcrições que contêm informações de natureza lingüística, prosódica e paralingüística junto com informações referentes ao comportamento não-verbal. A seqüência a seguir, proveniente de uma aula da professora Giulia, exemplifica como estas informações são sinalizadas:

¹ As convenções para a transcrição são baseadas em Tannen (1984).

Segmento de uma aula da professora Giulia

[A professora encontra-se de pé de frente para a turma.]

- 1 Giulia: okey, let's see if you remember the phrasal verbs.
 2 Pedro: [faz cara de que não se lembra]
 3 Giulia: come on esses dois você viu.
 [acc]
 4 Pedro: não..não vi não.=
 [acc]
 5 Giulia: =viu sim.=
 [acc]
 6 Pedro: =não vi.

Vejaamos o quadro abaixo:

Informações de natureza lingüística→	corresponde ao discurso verbal (linhas 1, 3, 4, 5, 6)
Informações de natureza não-verbal→	(linha 2)
Informações de natureza prosódica→	ênfase no marcador "okey"
Informações de natureza paralingüística →	falas aceleradas (informação acima das linhas 4-6) engatamento de falas (linhas 4-6)

Também fiz um plano de cada uma destas três aulas contendo as atividades que iam se estabelecendo cronologicamente no evento aula; por exemplo, a primeira atividade de cada aula correspondia à abertura em que os alunos e professoras se acomodavam em seus lugares onde múltiplos espaços conversacionais ocorrem; as atividades seguintes correspondiam à revisão de conteúdo, explicação de conteúdo, atividades lúdicas, enfim inúmeras etapas dentro do evento aula. Desta forma, pude entender a organização da estrutura de participação, e os enquadres que iam se instalando na aula. A partir desta etapa pude ter mais clareza quanto aos afetos que seriam focalizados — ou seja, seriam vistas as estratégias discursivas de polidez positiva que, ao sinalizar o afeto positivo ou seja, a cooperação, rapport e camaradagem, estabelecem o envolvimento ou o vínculo de afeto positivo na relação de aprendizagem.

Assim, entrei na terceira fase de análise dos dados que consistiu escolher os segmentos dentro das três aulas transcritas que melhor exemplificavam de que maneira professoras e alunos criavam um vínculo de afeto positivo ou envolvimento na relação de aprendizagem. Neste momento fiz uso das estratégias de polidez positiva para mostrar como o afeto positivo era expresso pelos participantes. Analisei sete estratégias discursivas usadas pelas professoras para atrair a atenção e interesse dos alunos e assim promover a aprendizagem, sendo estas: 1) a referência "let's" como sinalizador de intencionalidade de um trabalho balanceado; 2) a mudança de código; 3) a utilização do aluno como referente da explicação; 4) o ato de guiar o aluno no plano da aula; 5) os pedidos de confirmação; 6) os alinhamentos de solidariedade através da formação de duetos; e 7) o ato de elogiar o aluno. Estas estratégias foram vistas dentro de certos enquadres sendo estes: 1) a explicação do conteúdo; 2) a revisão do conteúdo; 3) a abertura da aula; e 4) o desempenho de tarefas em sala.

Foi visto que os alunos utilizavam as seguintes estratégias discursivas: 1) a estratégia de reparação como sinalização de camaradagem (entre colega-colega); 2) a estratégia de revelação de um fato pessoal; 3) a estratégia de se aliar com a

professora; 4) a estratégia de assumir o papel da professora; e 5) a estratégia de monitorar a professora. Estas estratégias ocorriam em diversos enquadres, a serem eles: 1) a explicação de conteúdo; 2) a revisão de conteúdo; 3) o desempenho de tarefas em sala; e 4) o compartilhamento de experiências pessoais.

A partir desta etapa, detive-me na transcrição de segmentos das gravações de outras aulas, sempre com o cuidado de transcrever momentos antes e momentos depois do segmento em questão a fim de não perder de vista o processo dinâmico do discurso oral entre os integrantes da aula. É importante ressaltar que também fiz um plano da sequência das atividades destas aulas a fim de ter uma visão mais apurada da organização da aula e da estrutura de participação.

3. Três estratégias analisadas

Ilustrarei neste trabalho três estratégias discursivas: 1) a alternância de código para negociar significados; 2) o ato de monitorar a professora com metamensagem “estou interessado”; e 3) a revelação de um fato pessoal. A primeira estratégia é usada pelas professoras para envolver os alunos nas atividades da aula e as duas últimas são usadas pelos alunos para sinalizar envolvimento na relação de aprendizagem.

3.1 A alternância de código da professora para negociar significados

A troca de código em sala de aula e especificamente a mudança do inglês para o português é uma estratégia de polidez positiva, pois marca o desejo por parte da professora de se aproximar dos alunos já que a língua portuguesa é a língua nativa destes.

A troca de código no discurso da professora Ana

No final da aula, a professora Ana apresenta uma última atividade que consiste em passar as tarefas a serem desempenhadas em casa. Neste exemplo, ilustro o relacionamento entre a professora Ana e a aluna Maria.

Segmento de uma aula da professora Ana	
[A professora está escrevendo no quadro o dever de casa]	
	{A→Turma} {A→M}
1 Ana:	homework unit eighteen. Maria write this down so that you =
2	=won't forget.
3 Maria:	(eu já sei).....
	[em pé pronta para sair]
	{A→Turma} {A→M}
4 Ana:	so numbers one... Maria I want you to copy this.
5 Flávio:	que dia é hoje?
	{M→R}
6 Maria:	me empresta uma caneta aí....
	{A→F} {A→Turma}
7 Ana:	today is the thirtieth- number one, number five, number seven,
	{A→M}
8	number nine... where is your notebook? where is your notebook?
9 Maria:	ah:: já guardei.
	[anotando o dever na mão]
10 Ana:	não Maria na próxima aula você esquece,=
11 Maria:	=eu vou trazer.=

- 12 Ana: =o:: eu esquecí teacher.. write it now, please.=
[imita voz da Maria]
- 13 Maria: =se eu não trouxer você me manda embora.=
- 14 Ana: =não não vou fazer isso. eu quero que você anote.
- 15 Maria: ô ô tô anotando.
[escreve na bolsa]
- 16 Ana: se esquecer leva um peteleco na orelha.

a) O uso exclusivo do inglês (linhas 1 - 8)

Na interação acima, Ana faz um esforço considerável para negociar significados com Maria. Na linha (1) ela pede que Maria copie os exercícios a serem desempenhados para a próxima aula; como Maria se recusa, respondendo “eu já sei” (linha 3), Ana precisa ser mais incisiva e através de um comando explícito (com o uso do verbo “want”, querer) (linha 4) expressa uma vontade de ser atendida. O comando explícito funciona (linha 6), mas não totalmente, pois Ana ao ver que Maria está anotando o dever na mão, lhe pergunta duas vezes: “where is your notebook?” (linha 8). Até este ponto Ana e Maria conseguiram apenas parcialmente resolver o conflito ou desentendimento; em outras palavras, Maria aceita anotar o dever, porém na mão e isto frustra a expectativa da Ana que ainda vai seguir negociando significados. É importante acrescentar que durante este segmento Ana utiliza a língua inglesa consistentemente enquanto que Maria responde exclusivamente em português.

b) A troca de código para o português (linhas 10-16)

A partir de seu 4^o turno (linha 10) até o final deste segmento, Ana começa a usar o português como uma estratégia para resolver o impasse. Na linha (10) faz uma previsão do que ela sabe que vai acontecer se a aluna não anotar o dever no caderno (porque elas têm um saber compartilhado); em seguida faz uma mudança de alinhamento se colocando de forma jocosa no lugar da aluna (imitando o tom de voz) que ocorre quando esta não cumpre com uma tarefa: “o:: eu esqueci teacher” (linha 12).

Na linha (13) Maria tenta mais uma vez convencer a Ana (e resolver o conflito) propondo que esta lhe aplique um castigo “se eu não trouxer você me manda embora”; quer dizer, na realidade Maria deseja colocar a professora em uma postura rígida e de autoridade contrariada; no entanto, Ana não aceita assumir o alinhamento da professora que castiga, afirmando enfaticamente: “não não vou fazer isso. eu quero que você anote” (linha 14). É interessante mencionar que esta última elocução é uma repetição da mensagem que ela passa na linha (4), exceto que agora Ana se comunica em português. Maria (linha 15) mostra que vai anotar o dever em qualquer lugar menos no caderno provocando, agora sim, uma ameaça, ainda que de brincadeira, por parte da Ana.

Concluindo, Ana precisou recorrer ao português para negociar significados e este código trouxe benefícios na interação apesar de seu pedido não ter sido totalmente atendido. O uso do inglês reforçado pelo português mais adiante funcionou para que Maria anotasse o dever de casa nem que fosse na bolsa.

A vantagem ou benefício de optar pelo português foi o de aproximar as duas participantes, no sentido de se conhecerem melhor: Maria verbaliza seu desejo de

ser castigada por não cumprir com um compromisso e Ana revela sua discórdia perante posturas rígidas; isto fica claro no seu último turno, quando expressa um aviso “se esquecer leva um peteleco na orelha” marcando o seu desejo através de um comentário jocosos, de estabelecer uma relação próxima — ou seja, de recriar o vínculo de afeto positivo com a aluna.

3.2 O ato de monitorar com a metagem “estou interessado/a”

O verbo “monitorar” segundo o dicionário Aurélio corresponde ao ato de aconselhar ou de lecionar. Certas interações entre professoras/alunos detectadas nesta pesquisa se caracterizam por uma tentativa dos alunos de aconselhar ou de orientar a professora no plano da aula. Considero que a tentativa de monitorar é estrategicamente usada pelo aluno para marcar o seu envolvimento na aula.

A tentativa de Pedro de monitorar a professora Giulia

O aluno Pedro sinaliza um desejo de monitorar a professora com a intenção de modificar o plano de aula. Este segmento corresponde à 4ª atividade desenvolvida na aula em curso. Os alunos aprendem a expressar os atos de sugerir/aconselhar e persuadir através da forma do 2º condicional, que é usado em inglês para transmitir uma situação hipotética ou irreal. O 2º condicional é formado por duas orações: 1) se + sujeito + verbo no passado; e 2) sujeito + would + verbo no infinitivo. (Um exemplo desta forma gramatical seria: “if I were you, I would study more”). A atividade que é desempenhada a partir do livro texto segue três etapas: 1) os alunos associam certas expressões a umas figuras, como por exemplo a expressão “inside out” corresponde a um guarda-chuva ao avesso, a expressão “upside down” corresponde a um carro de cabeça para baixo; 2) os alunos ouvem um diálogo na fita e identificam e sublinham as diferenças entre a versão da gravação e a versão do livro texto; e 3) os alunos assumem um personagem do diálogo e constroem uma situação de conversa.

Neste segmento a professora está encaminhando os alunos para a 2ª etapa, ou seja, ouvir o diálogo e detectar as diferenças entre a versão do livro e a versão da fita. A interação entre Pedro e Giulia é exposta a seguir:

Segmento de uma aula da professora Giulia

- [A professora manuseia o gravador enquanto dirige-se aos alunos]
- 1 Giulia: okey now you're going to listen to the dialogue and there will be=
2 =some differences.
- 3 Pedro: [porque que a gente não faz ao vivo? (2.0) é mais maneiro.=
[tom suave]
- 4 Giulia: =let's listen first because there are going to be some differences=
5 =between what you listen and what's written here.=
- 6 Pedro: =é pra escrever?
- 7 Giulia: no just underline.
[faz gesto de sublinhar]

a) O uso de duas estratégias de polidez positiva: indicadores de proximidade e o ato de sugerir com força ilocucionária de pedido (linha 3)

Entre as linhas (1) e (2) Giulia instrui os alunos sobre a tarefa a ser efetuada, mas Pedro a interrompe com um pedido de informação usando o

recurso prosódico de ênfase de fala para que Giulia ouça e considere a sugestão “porque que a gente não faz ao vivo?” (linha 3). Na verdade este pedido de informação tem a força ilocucionária de uma sugestão para pressionar a Giulia a cooperar com ele. Trata-se pois de um ato diretivo, em que Pedro impõe uma vontade ao ouvinte/professora. Após dois segundos, ele se justifica dizendo “é mais maneiro” servindo-se de uma gíria na língua nativa e usando um tom suave que contrasta com o tom anterior; desta forma Pedro remedia uma ameaça à face negativa da Giulia por estar desejando ele próprio monitorar a aula. Servindo-se de estratégias de polidez positiva como indicadores de uma relação familiar (o português e o uso de gíria) e o uso de um pedido para fazer uma sugestão, Pedro indica o seu envolvimento na atividade da aula.

b) A reação da Giulia (linhas 4-5)

No seu próximo turno (linha 4), Giulia transmite através do marcador “first”, duas mensagens: 1) sinaliza que nega o pedido de Pedro; e 2) promete que este será mais tarde realizado. Como Pedro interrompeu a professora (linha 3) ele não pôde ouvir o porquê de ter que prestar atenção primeiro à gravação da fita. Quer dizer, sua idéia de “fazer ao vivo” na realidade faz parte do plano de aula mas queima uma etapa da atividade. A tentativa de monitorar com metamensagem “estou interessado” implica no envolvimento do aluno na atividade da aula.

c) A estratégia de “ser direto” (bald on record) (linhas 6-7)

Após terem sido negociados os procedimentos para o desempenho da atividade Giulia e Pedro podem ser mais diretos, claros e concisos ao comunicar suas mensagens. O pedido de informação de Pedro (linha 6) e a resposta através de um comando de Giulia (linha 7) correspondem à estratégia de “ser direto” porque o foco agora não é mais nos participantes e sim na tarefa em si; desta forma, o fato de proteger a face torna-se algo irrelevante.

3.3 A revelação de um fato pessoal

Existem momentos no contexto de sala de aula em que os alunos querem compartilhar suas experiências pessoais. Entende-se que estes são enquadres pessoais propostos pelos alunos porém associados direta ou indiretamente com o plano da aula. Envolvendo a professora e por vezes os demais participantes com seu relato, o aluno satisfaz seu desejo de ser ouvido e compreendido (satisfaz sua face positiva) e concomitantemente satisfaz a face positiva da professora, pois a intenção ao compartilhar uma experiência pessoal durante a relação de aprendizagem é de agradar, valorizar e ajudar a professora durante o trabalho balanceado em sala de aula. Esta estratégia escolhida pelo aluno está marcada afetivamente, e assim ajuda a criar e recriar o vínculo de afeto positivo entre ele e a professora necessário para a relação de aprendizagem.

A revelação de um fato pessoal na aula da professora Ana

Neste segmento os alunos estão aprendendo a usar as estruturas “where is it made?” e “where are they made?” através de uma atividade oral a qual consiste em: 1) cada aluno elaborar uma pergunta acerca de certos objetos no livro texto

como, por exemplo: “Volvo trucks, Lego, Minolta cameras” entre outros; e 2) fazer a pergunta ao colega. A professora Ana se encarrega de alocar os turnos mas o próprio aluno escolhe a quem quer endereçar a pergunta. Eis aqui a transcrição:

Segmento 1 (Ana: aula 1)

[A professora está em pé de frente para a turma]

- 1 Ana: okey, Roberto ask someone else and this is the last one.
 2 Roberto: where Volvo truck are made?.. where are.. where is, não
 3 Ana: [Volvo trucks or truck?=
 4 Roberto: =truck.=
 5 Ana: =so a truck. where is a Volvo truck made? who are you asking?
 6 Roberto: Gilda.
 {A→G}
 7 Ana: Gilda.
 8 Gilda: ().
 9 Ana: I think...
 [olhando para Mônica para ver se ela sabe]
 10 Mônica: /Volvo?...in Italy, right?/ (4.0)
 11 Ana: I'm not sure, I would say something like England or something.
 12 Flávio: [what?
 {R→F}
 13 Roberto: Volvo.
 {A→F}
 14 Ana: Volvo cars...
 → 15 Flávio: Volvo? alemão.
 16 Ana: [is it?
 17 Roberto: (o entendido).
 [rindo e tom irônico]
 18 Ana: claro.
 [rindo e tom irônico]
 → 19 Flávio: ele faz sucesso na Mercedes.
 20 Roberto: okey, tá bom ().
 [tom irônico]
 → 21 Flávio: (aprendi tudo isso) da GNT.
 {A→R} {A→G}
 22 Ana: he's a car expert....so, Gilda.
 [rindo]
 23 Gilda: they're made in Germany.

Obs: GNT é um canal de TV a cabo.

a) A sequência discursiva entre Roberto e Ana (linhas 1-6)

No início deste segmento Roberto elabora sua pergunta com a ajuda da professora (linhas 2-5) e escolhe a colega Gilda para que tome o turno e dê a resposta. O primeiro ponto a ser destacado para entender a participação de Flávio é que nem Gilda, nem Ana, nem Mônica e nem Roberto sabem a resposta.

b) A intervenção de Flávio (linhas 12-23)

Na linha (12), Flávio resolve intervir através de um pedido de informação sendo em seguida ratificado tanto por Roberto (linha 13) quanto por Ana (linha 14) e a partir deste momento veremos sua intenção de querer compartilhar um saber com a professora e com os colegas para cooperar no desempenho da atividade. Como na linha (16) ele é ratificado pela Ana com um pedido de confirmação, este

ato acaba marcando uma desconfiança que só com esforço, ou seja, usando três turnos (linhas 15, 19 e 21) ele consegue resolver.

A barreira que Flávio precisa “derrubar” é uma aliança entre seu colega Roberto e a professora Ana visto na sequência discursiva entre as linhas (17) e (22). Vemos como Flávio decide revelar o fato pessoal “aprendi tudo isso da GNT” (linha 21) como última tentativa de quem domina o assunto. Assim, marca seu envolvimento com o trabalho desempenhado conjuntamente entre professora e aluno em sala de aula.

Para finalizar, na linha (23) Gilda consegue formular a resposta com a informação providenciada por seu colega Flávio. O tom irônico que acompanha as elocuições de Ana e Roberto nesta interação (linhas 17, 18 e 22) deve ser interpretado como um recurso paralingüístico para marcar uma proximidade e intimidade na relação com Flávio.

4. Conclusão

O propósito desta investigação foi de explorar de que maneira as professoras e os alunos conseguem atrair e sustentar a atenção e o interesse um do outro criando assim envolvimento ou um vínculo de afeto positivo durante a interação em sala de aula. Foi visto que as relações de aprendizagem (“apprenticeship relationships”) estão marcadas estrategicamente por afeto positivo para criar envolvimento ou um vínculo de afeto positivo entre os participantes. As estratégias discursivas marcadas de afeto positivo são utilizadas de diversas maneiras e nos mais variados enquadres estabelecidos no evento aula. Estas criam condições para manter relacionamentos baseados na solidariedade como nos momentos em que os alunos tentam monitorar as professoras no plano da aula. Também possibilitam a criação de novos alinhamentos caracterizados pela proximidade entre os participantes — por exemplo, quando as professoras precisam fazer uma alternância de código para negociar significados. As relações mais simétricas entre professoras e alunos favorecem o envolvimento em aula, como por exemplo, quando os alunos compartilham uma experiência pessoal mantendo a professora como ouvinte primário. Então a relativização da simetria é um sinalizador da proximidade na relação de aprendizagem, proximidade esta que viabiliza a aquisição do discurso alvo partindo do pressuposto de que sem envolvimento não pode haver entendimento.

O afeto lingüísticamente expresso através de estratégias discursivas funciona para construir uma relação de aprendizagem. O envolvimento ou vínculo de afeto positivo criado na interação em sala de aula permite que sejam negociados os desentendimentos sem que a relação entre os participantes seja destruída, promovendo assim a aquisição da competência comunicativa do aluno na língua alvo, além de ser um sinalizador do vínculo de confiança. O vínculo de confiança marca os papéis sociais que os participantes ocupam (papéis de professora e papéis de aluno), ou seja, permite que a professora exerça seu papel de par mais competente para ajudar os alunos no processo de aprendizagem.

Este trabalho revela como a noção de afeto permeia as relações e o discurso em sala de aula. O estudo da pragmática dos afetos na área de ensino-aprendizagem

torna-se um instrumento valioso para o professor já que este precisa entender e lidar com a gama de afetos manifestados na relação de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROWN, P. & S. Levinson. Questions and politeness: strategies in social interaction. ed. E.Goody. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- ELLIS, R. Understanding second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1985.
- ERICKSON, F. "Ethnographic microanalysis of interaction". In: M. L. E COMPTE, W. MILLROY, J. PREISSLE, eds. The handbook of qualitative research in education. NewYork: Academic Press Inc, p. 201-225, 1992.
- FIKSDAL, S. The right time and pace: a microanalysis of cross-cultural gatekeeping interviews. Norwood, N.J.: Ablex, 1990.
- GOFFMAN, E. "Footing" In: Forms of talk. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, p. 124-59, 1981.
- _____. "On face work." In: Interaction ritual. NY: Pantheon Books, p. 5-45, 1967.
- GUMPERZ, J. "Contextualization and understanding" In: A. Duranti & C. Goodwin eds. Rethinking context. Cambridge: Cambridge University Press, p. 229-52, 1992.
- _____. Discourse strategies. Cambridge: CUP, 1982.
- GUMPERZ, J. & HYMES, D. Directions in sociolinguistics: The ethnography of speaking. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1972.
- HYMES, D. "On communicative competence". Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1971.
- KENDON, A. "Spacial organization in social encounters: the F-formation system" In: Conducting interaction. Cambridge: Cambridge University Press, p. 209-237, 1990.
- LAKOFF, R. "The logic of politeness, or minding your p's and q's. Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society, p. 292-305, 1973.
- LAVE, J. & E. Wenger. Situated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- OCHS, E. "Introduction". In: Special issue of Text: The pragmatics of affect. E.OCHS ed. Mouton de Gruyter, vol. 9-1, p 1-5, 1989.
- OCHS, E. "Transcription as theory" In: E.OCHS & B.B. SCHIEFFELIN eds. Developmental pragmatics. N.Y: Academic Press, p. 43-72, 1979.
- OCHS, E. & B. SCHIEFFELIN "Language has a heart". In: Special Issue of Text: The pragmatics of affect, E. OCHS ed. Mouton de Gruyter, vol. 9-1, p 7-25, 1989.
- RIBEIRO, B. T. Coherence in psychotic discourse. New York: Oxford University Press, 1994a.
- _____. "Interação face a face no discurso institucional" Boletim Alab- Associação de Lingüística Aplicada do Brasil, Ano 3, nº 3, p. 14-18, Maio 1994b.
- RUDOLPH, D. "Constructing an apprenticeship with discourse strategies: professor-graduate student interactions" Language in Society 23, nº 2, p. 199-230, Cambridge University Press, 1994.
- SCHEGLOFF, E. A. "Sequencing in conversational openings". In J. J. GUMPERZ & D. HYMES eds. Directions in sociolinguistics. Oxford: Basil Blackwell, p. 346-80 [1972] 1988.
- SCHIFFRIN, D. Discourse markers. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- SHULTZ, J., S. FLORIO & F. ERICKSON. "Where's the floor?". In: P. GILMORE, & A. GLATTHORN eds. Ethnography and education:children in and out of school. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 88-123. Norwood, NJ: Ablex, 1982.
- TANNEN, D. "Interactional sociolinguistics". In: BRIGHT, E. ed. Oxford Encyclopedia of linguistics. New York: Oxford University Press, 1992.
- _____. Talking voices: repetition, dialogue and imagery in conversational discourse. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- _____. Conversational style: analyzing talk among friends. Norwood, New Jersey: Ablex, 1984.
- _____. "Oral and written strategies in spoken and written narratives". Language, 58 (1):1-21, 1982.
- _____. "What's in a frame?" Surface evidence for underlying expectations. In R. O. FREEDLE ed. New directions in discourse processing. p.137-81. Norwood, N. J: Ablex, 1979.
- TANNEN, D & C. WALLAT. "Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical examination/ interview." Social Psychology Quarterly, 50 (2):205-16, 1987.
- VYGOTSKY, L.S. Language and thought. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

