

**- SEÇÃO IV -  
INTERAÇÃO EM SALA  
DE AULA E OUTROS  
CONTEXTOS**



# A INTERAÇÃO MODIFICADA FRENTE À COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA\*

Nelson MITRANO-NETO (UFF)

*ABSTRACT: This paper addresses the issue of modified interaction vis-à-vis the development of communicative competence within the context of L2 English formal classroom learning. On the basis of the premise that L2 interactional competence is fostered by means of exposure to “natural” discourse, a classroom interactive episode is analysed to point out the differences between modified and spontaneous interaction. The main question is whether the former would help to develop learners’ communicative skills and equip them with the necessary tools to function interactionally outside the classroom.*

## 0. Introdução

A afirmação de que “a linguagem é uma forma de interação e, portanto, aprendida por seu intermédio” (Halliday, 1974: 15) já é praticamente um truísmo. Pode-se até dizer que é um argumento quase impossível de ser contestado. No entanto, o que ainda se debate é a natureza do *input* interacional ideal para se

promover a aquisição de L2. Este debate remete ao conceito krasheniano de “*input* compreensivo” (*comprehensive input*) que, embora intuitivamente atraente, não está isento de controvérsias quanto a seu papel como promotor de aquisição. Tal conceito pressupõe a noção de *modificação* do *input* e o que se indaga é se, *especificamente em nível interacional*, a modificação realmente beneficiaria a aquisição.

É esta pergunta geral que norteia o presente estudo. Lightbown & Spada (1993: 30), discorrendo sobre a posição de Long, relatam que este “argumenta que não há casos em que alunos iniciantes teriam adquirido uma segunda língua, por intermédio do discurso nativo, sem que este tivesse sido, de alguma forma, modificado” [Tradução do A.]. No entanto, como, segundo Allwright & Bailey (1991: 121), “não fica claro que o *input* incompreensível não tenha qualquer utilidade para o aprendiz de línguas, já que a aprendizagem da linguagem vai além da forma e significação lingüística (entoação e padrões de acentuação, por exemplo)”, e, acrescentamos, padrões interacionais, faz-se a seguinte pergunta específica: a modificação, especificamente relacionada à interação, não limitaria, no contexto de sala de aula, a exposição do aluno a um espectro de variação de *input* mais amplo, prejudicando, assim, a aquisição de padrões de interação espontânea, i.e. não marcada educacionalmente? Em outras palavras, como a interação em ambiente educacional é, sobretudo, de natureza transacional e, portanto, propensa à assimetria, como dar conta da aquisição do padrão simétrico/espontâneo?<sup>1</sup>

Este trabalho, portanto, analisa um episódio interacional de uma aula de nível intermediário de inglês como L2 para se tentar obter um quadro mais detalhado da natureza do *input* modificado e de sua distância do *input* que não sofre a influência da atividade transacional, típica do contexto educacional do ensino de L2.

Para tanto, em primeiro lugar, apresentam-se, de forma sucinta, os principais questionamentos teóricos acerca da relação entre o *input* modificado e a aquisição de padrões interacionais pelo falante de L2. Em seguida, discorre-se sobre o contexto da pesquisa que deu origem a este estudo, com seus procedimentos metodológicos e esquemas analíticos. Na terceira parte, relata-se, então, a análise do episódio interativo com vistas a uma ilustração da natureza do *input* interacional modificado frente à interação espontânea e, finalmente, na conclusão, retoma-se a discussão sobre a relação entre a interação modificada e os objetivos do ensino comunicativo frente às necessidades do aprendiz de línguas de funcionar plenamente no âmbito da comunicação espontânea em L2.

#### 1. A aquisição da interação espontânea em ambiente educacional

Há evidências em alguns estudos acerca da aquisição de L2 que indicam que o contexto educacional comunicativo de aquisição pode promover a aprendizagem “natural” – *cf.* Ellis (1994: 602–3). Outras pesquisas, no entanto, sugerem que o ambiente educacional comunicativo não é tão benéfico quando se

trata da aquisição de níveis altos de competência lingüística. Por exemplo, Spada & Lightbown (1989) – *apud* Ellis (*ibid.*: 603) – relatam que um curso intensivo de inglês como segunda língua (5 horas por dia em 5 meses), conduzido aos moldes comunicativos e enfatizando tarefas que levavam à interação natural, demonstrou pouca eficácia quanto ao desenvolvimento da competência em nível sintático.

É o próprio Ellis (*ibid.*: 604) quem tenta sintetizar esta discussão em dois pontos centrais:

1. Giving beginner learners opportunities for meaningful communication in the classroom helps to develop communicative abilities and also results in linguistic abilities no worse than those developed through more traditional, form-focused approaches.
2. Communicative classroom settings may not be sufficient to ensure the development of high levels of linguistic and sociolinguistic competence, although they may be very successful in developing fluency and effective discourse skills.

A questão que se levanta neste estudo é que aparentemente o tipo de *input* a que se expõem os alunos é *modificado*. Conforme assinalado na introdução a este estudo, tem-se argumentado, com base na hipótese krasheniana do *comprehensible input*, que a aquisição só ocorrerá se o *input* for “compreensível” (i.e, acessível) ao aprendiz por intermédio de sua *modificação*.

O problema é que esta mesma pesquisa que defende a pertinência da relação entre o *comprehensible*

*input* e a aquisição também argumenta que o que tem sido demonstrado até o presente é, apenas, que a modificação *ajuda a compreensão*, pois ainda não dispomos de evidências suficientes para aceitar a hipótese de que o *input* compreensível *causaria, ou explicaria, a aquisição*.

Research which has been carried out to investigate these relationships has demonstrated that conversational adjustments can aid comprehension. However, no research has provided direct evidence for the second claim, which is more difficult to measure — that comprehensible input causes or explains acquisition.

(Lightbown & Spada, 1993: 30)

Allwright & Bailey (1991: 122), por outro lado, reconhecem que o *comprehensible input* pode realmente vir a contribuir para a aquisição, mas argumentam, com base em várias pesquisas, que será o trabalho processual inerente à *negociação* interacional que irá estimular a aquisição.

*...language acquisition can perhaps best be seen, not as the outcome of an encounter with comprehensible input per se, but as the direct outcome of the work involved in the negotiation process itself. [Grifo no original]*

Já Ellis (1994: 604–7), ao analisar a pesquisa que trata do efeito da interação na aquisição, afirma que, apesar de não ser suficientemente esclarecedor, o trabalho empírico nos fornece, pelo menos, alguma evidência para aceitarmos cinco conclusões gerais. Tais *insights*, segundo o autor, ainda não representam um quadro bem delineado, na medida em que a pesquisa na

área tem sido feita com base em diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Dentre as conclusões citadas por Ellis, destacamos a seguinte:

*Teacher-controlled “pedagogic discourse” may contribute to the acquisition of formal language skills, while learner-controlled “natural discourse” may help the development of oral language skills.*

Ellis (*ibid.*: 606)

No entanto, o que a pesquisa parece não demonstrar, pelo menos de forma conclusiva, é que a interação modificada, marcada educacionalmente, beneficiaria a aquisição de *padrões interacionais espontâneos*. Embora reconheça-se que este é um tipo de aquisição difícil de ser avaliado, reconhece-se, também, que é uma área não só problemática para o aprendiz-usuário de L2, mas também de extrema importância e necessidade. A bagagem lingüística adquirida em L2 terá, eventualmente, que ser realizada em episódios interativos no âmbito da comunicação interpessoal.

Freqüentemente enfrentamos, como falantes de L2, problemas de ordem interacional. Às vezes, nosso pedido, por exemplo, não é inteiramente adequado ao contexto geral da interação em curso; outras vezes, perdemos o turno, ou não sabemos como iniciá-lo e, mais ainda, como fechá-lo. Estas inadequações, na verdade, são mais problemáticas do que a falta de um termo apropriado, ou, até mesmo, do que um tempo verbal fora de lugar. A inadequação interacional tem, via de regra, conseqüências sociais, especialmente se o falante possui um nível razoável de competência lingüística!

Evidentemente, a competência comunicativa implica em muito mais do que a competência interacional. Há o componente sociocultural que, sem dúvida alguma, é quem, em última análise, determina escolhas em nível interacional. A inabilidade de usá-lo em consonância com as tendências do etos social da língua-meta causará danos à comunicação interpessoal, por vezes irreparáveis. Mas a questão em pauta é que, se não se expõe o aluno a um padrão espontâneo de interação no ambiente educacional, e, sim, freqüentemente a um padrão de natureza pedagógica e, portanto, modificada, seria razoável esperar um desenvolvimento significativo nesta área? Que chances terá este aluno de, pelo intermédio da negociação, adquirir as nuances pragmático-interacionais da L2?

Enquanto esta é a motivação central da pesquisa em que se insere este trabalho, no presente artigo apenas analisaremos um pequeno episódio interacional em ambiente educacional de aquisição para demonstrar a distância entre o padrão interacional usado e a necessidade interacional que desafiará o aprendiz quando este se vir em situação comunicativa espontânea.

## 2. Procedimentos metodológicos

A metodologia adotada neste estudo enquadra-se na tradição denominada “análise da interação”, uma das cinco principais abordagens metodológicas na investigação da sala de aula de L2. (cf. Chaudron, 1988: 13–49; Nunan, 1992). A

“psicometria”, a “etnografia”, a “análise do discurso” e a “análise da conversação”, as outras quatro tradições, foram, *de um modo geral*, descartadas por não se adequarem inteiramente aos objetivos e à natureza da presente pesquisa. Deve-se ressaltar, no entanto, que, conforme argumenta Chaudron (*ibid*: 13), “...poucos pesquisadores adotam somente os procedimentos e análises de uma só tradição” (Tradução do A.). Portanto, pode-se dizer que a presente metodologia de pesquisa e análise é prioritariamente de tradição interativista embora tenhamos lançado mão de alguns procedimentos de outras tradições. Iremos utilizar um tipo de análise que também se vale de categorias, numa incursão pela tradição da análise do discurso. Entretanto, a categorização será utilizada como ponto de partida para a interpretação abstraída do episódio abordado. Este estudo situa-se no âmbito de um projeto mais abrangente que aborda a questão da variação pragmática na interação em sala de aula, com o objetivo de obter uma visão mais aprofundada das especificidades de tal variação por meio da observação do processo pedagógico.<sup>2</sup>

Não nos interessaria exercer qualquer tipo de intervenção, ou controle, como na psicometria, mas, sim, trabalhar com dados de caráter naturalístico.<sup>3</sup> Tal decisão remete à questão da falta de generalização. Entretanto, como expõe Moita Lopes (1994: 332), numa tradição de pesquisa interpretativista, onde se deixa de exercer a manipulação das variáveis, “*para se falar de generalização é necessário que esta seja entendida de forma diferente (...) é uma generalização construída*

*intersubjetivamente, que privilegia a especificidade, o contingente e o particular” (cf. também Moita Lopes, 1996: 22).*

As questões da validade e confiabilidade de análise foram tratadas da seguinte maneira: a codificação, segundo os modelos descritos abaixo, e a interpretação do discurso, como um episódio dentro de um evento maior, foram feitas em conjunto com um segundo codificador.<sup>4</sup> Além disto, a interpretação teve o apoio de entrevistas informais com a professora que forneceram informações contextuais adicionais, principalmente de caráter extralingüístico, para uma maior precisão das conclusões a que chegamos.

## 2.1 Modelos analíticos

Dois modelos analíticos foram empregados na análise dos dados: o de Edmondson (1981) — *cf.* Edmondson & House (1981) — e o de Goffman (1981) *apud* Kramsch (1994). Num estudo anterior (Mitrano-Neto & Bargiela, 1995), observou-se que estes dois modelos precisam coadunar-se para se obter uma identificação mais precisa da ocorrência de padrões de as/simetria (e institucionalização/espontaneidade) na interação.

### 2.1.1 O modelo de Goffman

O modelo de Goffman está sendo entendido como macroanalítico, pois leva em conta o papel que os participantes desempenham no evento interacional

como um todo. Segundo Kramsch (1994: 39–40), baseada no trabalho de Goffman (*op. cit.*), há três tipos de falantes no contexto social da sala de aula. Os “principais” (*principals*) são os participantes do evento da aprendizagem de línguas que interagem de acordo com a posição que ocupam na estrutura social. Eles assumem um papel institucionalizado. Um segundo tipo é o dos “animadores” (*animators*). Neste caso, os participantes exibem enunciações na língua estrangeira, para que sirvam de modelo, sem que haja um real interlocutor. Não há comunicação no sentido de troca de informação. O terceiro tipo é o dos “autores” (*authors*). Nesta categoria, os participantes do evento “falam as suas próprias palavras”; é quando há comunicação no sentido acima colocado. Há uma brecha de informação a ser preenchida, bem como um interlocutor interagente. Subentende-se, portanto, que neste caso, deverá haver, pelo menos, um relativo abandono do papel institucionalizado de “principal”.

Os ouvintes serão igualmente de três tipos. O “destinatário” (*addressee*) é o aluno a quem o professor se dirige. Os “espectadores” (*bystanders*) são todos os outros alunos que se encontram na sala enquanto o professor se dirige àquele aluno. Kramsch (*ibid.*: 40) coloca que os espectadores também estão presentes em eventos da comunicação espontânea, porém a diferença é que, na sala de aula, deles se espera que ouçam como se a eles tivessem-se referido. Tal expectativa vai de encontro ao que acontece na comunicação espontânea. Nesta, espera-se que o espectador polidamente se afaste se não é dele esperado que participe da conversa. Os “observadores” (*eavesdroppers*) são os participantes

que ouvem o que os outros dizem: o professor que ouve a conversa dos alunos nos trabalhos em grupo, ou o aluno de um grupo que ouve o que está sendo falado num outro grupo e, até mesmo, um visitante observando a aula em curso.

### 2.1.2 O modelo de Edmondson

Diferentemente de Goffman, Edmondson (*op. cit.*) apresenta um modelo microanalítico de feição etnometodológica. Neste modelo, a interação é vista como sendo uma estrutura composta por várias partes que se inter-relacionam à semelhança de um mecanismo sincronizado

Ao investigarmos a noção de estrutura interacional, devemos distinguir alguns elementos presentes na conversação: “intervenção”, “turno”, “troca” e “fase”. Um falante, em um turno, produz uma ou várias intervenções as quais possuem uma estrutura interacional. As intervenções se combinam para formarem trocas, enquanto estas, em conjunto, constroem as diferentes fases da conversação. A seqüência ordenada de fases constitui uma conversação inteira.

A troca consiste de, no mínimo, duas intervenções e pode ser entendida como uma unidade de conversação na qual os participantes desejam alcançar um objetivo. Por exemplo, ambos chegam a um consenso e, então, a conversa se prolonga ou termina. Isso significa que a segunda intervenção dessa troca bilateral complementa ou “preenche” a primeira.

Chamam-se tais intervenções de “iniciativa” e “conclusiva”, respectivamente.

Entretanto, podemos ter uma troca do tipo “Iniciativa-Opositiva-Conclusiva”, onde a opositiva é uma reação essencialmente negativa. Até agora, dada uma iniciativa, o ouvinte pode satisfazê-la (com uma “conclusiva”) ou contrariá-la (com uma “opositiva”). No entanto, outra intervenção possível é a “reativa”, que é bastante semelhante à opositiva mas com conseqüências diferentes. Se uma reativa for satisfeita, o falante, ao produzir a conclusiva, poderá retomar a idéia que foi retrucada, por meio de uma intervenção “reiniciativa”. As reativas são elementos complicadores da estrutura de troca, pois a conclusiva após a reiniciativa não fecha a conversa, mas finaliza um subtema dentro do processo de negociação. As intervenções “iniciativa”, “conclusiva”, “reativa” e “opositiva” são, portanto, os elementos básicos da estrutura de troca.<sup>5</sup>

## *2.2 Coleta de dados*

Os dados deste estudo foram coletados numa escola especializada no ensino do inglês para estrangeiros no Brasil: Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa, Rio/Brasília (SBCI-Rio).<sup>6</sup> Duas aulas de inglês, de nível intermediário, foram registradas por meio de gravações em fita de áudio, sem a presença do pesquisador. Enquanto este procedimento nos limita no que diz respeito à interpretação de determinados

acontecimentos e comportamentos pela falta de um esquema mais amplo para contextualizá-los,<sup>7</sup> o menor grau de intromissão na aula (sem a presença do pesquisador) ajudou para que a espontaneidade em potencial pudesse vir à tona mais facilmente. Além disso, uma entrevista informal com a professora, após as transcrições, ajudou a esclarecer alguns pontos que não tinham ficado muito claros a princípio. Duas horas e quinze minutos de aula foram gravadas pela própria professora que, naturalmente, ignorava o foco da investigação.

A decisão de trabalharmos com o nível intermediário se prende ao fato de que se queríamos observar a ocorrência de conversa espontânea, tínhamos que, de certa forma, “controlar” a variável “falta de proficiência lingüística”. Num nível mais baixo, correríamos o risco de só nos depararmos com o discurso pedagógico do tipo “+assimétrico”.

As convenções de transcrição utilizadas são as apresentadas por Allwright & Bailey (1991: 222–3) para o discurso de sala de aula, com pequenas adaptações para a língua portuguesa, introduzidas neste artigo. Por exemplo, P (e não T) para professor(a). Também substituímos o uso da chave ({} pela barra (/) na indicação de coincidência de turno, por razões gráficas.

A análise dos dados foi feita segundo os esquemas analíticos apresentados em 2.1 acima. Após a codificação das categorias, uma análise interpretativista dos dados foi realizada, levando em conta também as informações obtidas da professora.

### 2.3 Corpus

O episódio interativo — *cf.* Anexo com a transcrição do mesmo – a ser analisado foi retirado do trecho inicial (os primeiros onze minutos) de uma das aulas gravadas, enquadrando-se na fase de “abertura”, segundo o modelo macroestrutural de Mehan (1979) — *apud* Johnson (1995: 17). Fizemos o recorte na fase de abertura por ser, potencialmente, uma fonte rica de informações para a presente análise, pois, segundo Johnson (*ibid*: 26), encontra-se mais variação na estrutura comunicativa em fases da aula onde os alunos são encorajados a participar em interações que priorizem o *que* se diz e não *como* se diz.

A aula que analisamos foi a primeira após um feriado prolongado (Páscoa), o que levou tanto a professora (P), quanto os alunos (M, do sexo masculino e F, feminino)<sup>8</sup> a, freqüentemente, assumirem o papel de autor no evento interativo, visto que suas indagações e respostas eram genuínas. Observa-se que muitas vezes os participantes verdadeiramente buscam informação nova e se interessam pela experiência que seus interlocutores tiveram durante o tempo em que não se viram. Isto fica patente em nossa análise, na medida em que das 60 ocorrências, passíveis de identificação (a maioria das trocas interacionais), de tipos de falantes, 36 (60%) eram de “autor”. Isso certamente nos garante que o episódio interativo a ser analisado está mais próximo de uma conversa espontânea do que os que ocorrem em outras fases da aula, quando P assume, quase que exclusivamente, a posição marcante de principal e animador.

### 3. A interação modificada

Trataremos, a seguir, somente das contribuições interativas evidenciadas nos turnos 1.8 a 1.14 da transcrição – *cf.* Anexo. Os turnos 1.6 e início do 1.8 (“your close friend”) fecham o episódio anterior, constituindo, portanto, uma intervenção conclusiva. É quando, então, P inicia o próximo episódio, dirigindo-se a M<sub>3</sub> que se vale de uma intervenção reativa (turno 1.9) para, provavelmente, indicar sua perplexidade ante uma mudança de tópico, para ele um tanto brusca, bem como a natureza da intervenção iniciativa de P. Notamos que a natureza da intervenção 1.9 de M<sub>3</sub> não satisfaz inteiramente às “condições de satisfação” de adequação de respostas a perguntas propostas por Moeschler (1986) — *apud* Urbano *et al.* (1993: 82–3). Basta uma verificação superficial deste fenômeno para demonstrar que, estando a intervenção em questão numa posição tendendo para “–adequação” na escala de adequação acima referida, não podemos analisá-la como conclusiva — *cf.* o tipo de entoação usada pelo aluno que indica interrogação exclamativa. Diante disto, P parece decidir reiniciar o ciclo interacional (intervenção reiniciativa) perguntando se ele tem um irmão, a que M<sub>3</sub> responde que sim, satisfazendo (intervenção conclusiva) uma primeira intervenção reiniciativa de P. P, então, pergunta qual o nome desse irmão (sua segunda intervenção iniciativa) e M<sub>3</sub> diz que é Frederico, satisfazendo, assim, a segunda intervenção reiniciativa de P.

Notamos, nesse tipo de estrutura conversacional, que a natureza dos turnos de P e M3 é por demais incomum para que esses turnos não sejam caracterizados como “perguntas pedagógicas” — *cf.* Kleiman (1992: 187). P inicia o episódio com uma contribuição do tipo comentário *en passant* mas, logo a seguir, faz duas perguntas a M3 antecipando-se a uma possível intervenção conclusiva (turno 1.8). Parece que o que observamos aqui é o uso da estratégia de “pré-formulação”. Esta estratégia serve para orientar os alunos, dando-lhes a indicação de como responder à intervenção do professor (Johnson, 1995: 22). O que é interessante é o tipo de indagação feita. P não pergunta se M3 tem um irmão (o que seria de se esperar) mas, sim, se ele conhece seu próprio irmão (o que parece ser um contra-senso). Pergunta, ainda, quem é o irmão. Ora, fica perfeitamente óbvio que P sabe que M3 tem um irmão, uma característica própria das perguntas pedagógicas. Esse tipo de estrutura interacional parece evidenciar o que Parker & Chaudron (1987) — *apud* Ellis (1994: 274–5) — denominam “modificações de elaboração”. Só que, neste caso, acontece em nível de padrão interacional. Ao criar a redundância interacional, P tenta facilitar a compreensão da sua intervenção iniciativa (no turno 1.8) para o aluno, já que, parece, P está operando com base na premissa de que M3 não teria compreendido a sua intenção ilocutória — daí talvez a escolha do verbo “know”. O que, entretanto, pode ser interpretado como relativamente genuíno na indagação é a segunda pergunta pois, conforme notamos

no turno 1.14, P realmente tomara uma outra pessoa pelo irmão de M3.

A pergunta pedagógica volta no turno 1.10; desta feita, como “você tem um irmão?”. Nesta altura, porém, está claro que P sabe que sim. M3 responde com um “sim”, satisfazendo P, sem adicionar quaisquer outros comentários. Este tipo de intervenção conclusiva, no contexto interacional em questão, também parece apontar mais uma das características marcantes do discurso pedagógico. Na interação espontânea parece que M3 teria feito algum tipo de comentário adicional, com o objetivo de, pelo menos, tentar resolver a questão (e.g. “Tenho, mas acho que não poderia ser ele porque...”). No entanto, o que ele faz é deixar que o turno volte às mãos de P, pois, parece-nos, ele opera comunicativamente com base nas normas do discurso pedagógico, i.e, assimétrico: P é quem distribui os turnos.

P retoma o turno e pergunta, explicitamente agora, qual o nome do irmão de M3. Novamente o aluno responde somente o que lhe é perguntado, dizendo “Frederico”. Nenhuma iniciativa é tomada por parte de M3 para chegar a uma intervenção conclusiva em relação ao turno 1.8 de P. Isto seria esperado, na medida em que o episódio inicia com P, dirigindo-se a M3 e, portanto, demandando uma intervenção conclusiva dele. O que notamos, porém, é que será P quem vai realmente fornecer esta intervenção conclusiva a si própria, solucionando o problema e fechando o episódio no turno 1.14.

Aparentemente, os verdadeiros pares adjacentes são os turnos 1.8 e 1.14. Os turnos intermediários (1.9–1.13) constituem um tipo de processo de *inserção* que, segundo Koch (1992: 94), é um segmento discursivo que provoca uma suspensão temporária do tópico em curso, podendo desempenhar várias funções. A inserção de P, que teria, em princípio, a função de esclarecer, assume um caráter didático, pela microestrutura explicitada acima, e funciona mesmo como um tipo de correção “*off record*”. Na verdade, parece-nos, que P começa a inserção de esclarecimento com base na premissa de que M<sub>3</sub> está enganado, i.e., houve um mal-entendido lingüístico por parte do aluno em relação ao comentário feito por P. Porém, ao “questioná-lo didaticamente” percebe que, na realidade, foi ela quem havia tomado alguém pelo irmão de M<sub>3</sub>. Então, ao se dar conta do fato, retorna a uma estrutura mais espontânea e dá fechamento ao “verdadeiro” par adjacente e ao episódio que iniciara no turno 1.8. Em seguida, e ainda no mesmo turno 1.14, reinicia o ciclo, valendo-se de uma intervenção iniciativa (“OK e você, o que você fez? [na Páscoa]”), tendo marcado a transição (inclusive se dirigindo a um outro aluno M) com um marcador conversacional.

Parece ficar bastante claro que a estrutura conversacional acima apresentada caracteriza a interação como sendo híbrida (misto de conversa simétrica e assimétrica). P faz um questionamento detalhado e o aluno limita-se a deixar que P inicie e reinicie a conversa como bem deseja, ignorando até mesmo o fato de que, numa conversa espontânea e não

marcada, espera-se que o ouvinte satisfaça, de alguma forma, a intervenção iniciativa do falante. Nos nossos dados, M<sub>3</sub> só satisfaz as intervenções reiniciativas que são do tipo pergunta direta e não a primeira intervenção iniciativa, do tipo “comentário”, que P formula. Este tipo de comportamento reafirma, portanto, uma relação tendendo para a assimetria na medida em que P evidencia no seu discurso que tem o controle interacional; está se valendo, senão totalmente, pelo menos parcialmente, do seu papel institucionalizado de professora. Um episódio que, potencialmente, tende para a espontaneidade está sendo conduzido, em parte, didaticamente.

Convém frisar, entretanto, que essa estrutura, de certa forma distante das encontradas em conversas espontâneas, também compartilha na sua macroestrutura (i.e., em relação a outros episódios na mesma aula) de traços que poderiam caracterizá-la como simétrica: P parece estar genuinamente interessada na informação, já que se trata de um episódio real. Nesse sentido, P interage como “autor” e não como “principal” ou “animador”.

Em suma, podemos dizer que essa conversa *tende a* ser espontânea mas não o é inteiramente, pois está estruturada segundo um microesquema de normas conversacionais assimétricas, típico do discurso pedagógico; é uma “pseudoconversa”. O conflito gerado pela estruturação interacional nos níveis macro e microdiscursivos exige que olhemos para os episódios conversacionais em sala de aula pelo prisma das duas perspectivas apresentadas acima. A explicitação de uma situação de “pseudo-simetria”, como a apresentada

acima, só é possível devido à aplicação dos dois modelos.

#### 4. Conclusão

Como a maioria dos episódios interacionais dos dados coletados são do tipo pseudo-simétrico/espontâneo, pergunta-se, então, como se dará a aquisição do padrão simétrico/espontâneo?

Dentre as características gerais propostas por Brown (1994) para se chegar a uma definição do que seria uma abordagem comunicativa de ensino de línguas, encontram-se as seguintes:

- As técnicas pedagógicas são estruturadas de forma que o aprendiz manuseie os usos pragmáticos, autênticos e funcionais da linguagem com um propósito específico;
- O aprendiz deverá fazer uso da língua produtivamente e receptivamente, de forma improvisada, em contextos diversos.

Brown (*ibid.*: 245) – [Tradução do A.]

Se estas são características básicas da abordagem comunicativa, que em princípio possibilita a negociação interacional, então o desenvolvimento da competência pragmática requer a utilização mais freqüente, e em maior quantidade, do *input* interacional de natureza espontânea. Isto garantirá ao aprendiz o manuseio dos usos pragmáticos (por meio da estruturação interacional com suas particularidades) e autênticos (por meio da espontaneidade discursiva e

propósito real da interação). Além disso, a participação em modalidades interacionais espontâneas possibilita ao aprendiz usar a língua de forma improvisada, já que a conversa terá um significado genuíno, ultrapassando os limites estreitos do discurso pedagógico.

Acreditamos que a modificação do *input*, aos moldes da teoria krasheniana do *comprehensible input*, faça sentido em nível formal, pois conforme assinalamos anteriormente, com base em Ellis (1994), há evidência de que a modificação poderá ajudar a aquisição de habilidades formais. Quanto à aquisição de padrões interacionais, o que se sabe é que esta é estimulada pela exposição à interação *espontânea* num contexto organizacional em que o aprendiz tem o controle e a iniciativa (*learner-controlled natural discourse*), o que, conseqüentemente, propiciará a negociação. Portanto, quando se trata da aquisição de padrões interacionais, achamos que a modificação distorce por demais as feições do que seria uma conversa natural, dificultando a aprendizagem de *habilidades orais*. Devemos frisar que a modificação formal poderá até se fazer presente na interação, tendendo para a espontaneidade, mas a exposição e o manuseio da estrutura interacional simétrica/espontânea deve também estar constantemente presente na sala de aula e em quantidades significativas. Só assim poderemos oferecer ao aprendiz a oportunidade da negociação interacional num nível pelo menos similar ao que encontrará no uso efetivo da L2.

Uma das maneiras de se operacionalizar tal proposta é pela utilização de atividades que demandem

a execução de tarefas (*task-based activities*). Segundo Parrott (1993: 260) — *cf.* também Nunan (1989) — tais atividades “estão baseadas na premissa de que a linguagem é aprendida por meio da troca de significados na interação que tenha um propósito, uma meta, e, não, na prática de elementos formais ensinados previamente” (Tradução do A.). Elas consistem na elaboração de atividades que propiciem, de alguma forma, a ocorrência de brechas de informação que, quando preenchidas pelos participantes interacionais, solucionam um problema concreto, imprimindo um propósito à atividade interacional. Isto retira o foco da forma da língua, passando-o para a comunicação e gerando usos de língua condizentes com as situações contextuais pertinentes.

O formato “*task-based*” pode ser adotado para qualquer tipo de atividade pedagógica, porém serão aquelas que trabalham a habilidade oral que motivarão, com maior nitidez, a ocorrência do discurso não institucionalizado. Para tanto, tais atividades naturalmente exigem uma reestruturação organizacional do evento “aula” para que se priorizem trabalhos em pares (*pairwork*) e em grupos (*groupwork*), pois esse é um tipo de estruturação que dá ao aprendiz maior liberdade tanto para atuar como “autor”, quanto para iniciar trocas ou, até mesmo, episódios. O trabalho em pares, ou grupos, tem, portanto, a vantagem de criar uma situação em que o professor “sai de cena” para que os alunos possam, livremente, exercer papéis menos institucionalizados. Em outras palavras, sugere-se uma abordagem, sempre que possível, que coloque o aprendiz no centro do processo promotor da

aprendizagem, dando-lhe a oportunidade de manusear a *negociação interacional* (cf. “*learner-controlled natural discourse*” – Ellis, 1994 – mencionado anteriormente). Johnson (1995: 111–128) discute vários aspectos da interação entre aprendizes e ressalta que esta é uma dimensão importante da interação em sala de aula que tem sido freqüentemente ignorada. Atribui-lhe, ainda, um papel positivo, pois propicia a aprendizagem tanto no contexto educacional, quanto no natural.

*...student-student interaction generally creates opportunities for students to participate in meaning-focused communication, to perform a range of language functions, to participate in the negotiation of meaning, to engage in both planned and unplanned discourse, to attend to both language forms and functions, to assume differing roles in that interaction, and, finally, to initiate, control the topic of discussion, and self-select to participate. Thus student-student interaction in second language classrooms will more than likely have a positive impact upon students' opportunities for both classroom learning and second language acquisition.*  
Johnson (*ibid.*: 128)

O que resta saber é se o contexto educacional comporta também um tipo de interação menos assimétrica/institucionalizada e em que proporções (cf. Mitrano-Neto, no prelo b), pois ser comunicativamente proficiente em L2 requer a habilidade de interagir, segundo normas pragmáticas específicas, em contextos variados, e não somente no âmbito do mundo pedagógico da sala de aula. Se almejamos a

competência comunicativa, precisamos também cuidar do desenvolvimento do seu componente interacional. Acreditamos que a freqüente exposição ao *input* do tipo espontâneo e o seu “manuseio”, em situações de simetria, em nível de negociação interacional, sejam condições essenciais para a efetiva aquisição da habilidade interacional em L2.

## NOTAS

\* Embora tenha-se usado o termo “língua estrangeira” no título deste trabalho, pois é de uso corrente, neste artigo “L2” será usado para fazer referência tanto ao conceito de língua *estrangeira*, quanto ao de *segunda* língua. Concordamos com Ellis (1994) que faz mais sentido estabelecer-se esta diferença em termos do contexto, ou ambiente, da aquisição (*setting*), que pode ser “educacional” ou “natural”. Manteremos os termos “estrangeira” e “segunda”, no entanto, nos casos de tradução de citações em cujas versões originais eles tenham sido usados.

<sup>1</sup> O termo “comunicação espontânea” está sendo usado neste trabalho para designar a interação não institucionalizada, do tipo conversa do dia-a-dia, onde se espera encontrar um alto grau de simetria.

<sup>2</sup> Para uma apresentação mais aprofundada do projeto, da metodologia e dos dados já coletados, incluindo-se uma comparação do episódio abordado neste trabalho com um outro de natureza menos institucionalizada, *cf.* Mitrano-Neto (no prelo b) – *cf.* também nota 7 abaixo.

<sup>3</sup> É preciso frisar que a psicometria também tem um papel importante a cumprir na pesquisa de cunho pragmático-interacional – *cf.* Mitrano-Neto (no prelo a). No entanto, o método de pesquisa deverá corresponder aos objetivos da investigação que se quer conduzir. No caso específico deste estudo, a experimentação não nos possibilitaria atingir os objetivos propostos.

<sup>4</sup> Um bolsista de Iniciação Científica do CNPq, Marcelo Marconsin Bargiela, que vem trabalhando neste projeto há um ano.

<sup>5</sup> Neste trabalho apresentou-se somente um breve resumo dos elementos básicos da estrutura de troca. Para um resumo mais completo do esquema analítico, *cf.* Mitrano-Neto & Bargiela (1995).

<sup>6</sup> Gostaria de registrar neste ponto os meus agradecimentos à SBCI–Rio, bem como à professora e aos alunos das turmas que participaram das gravações, pelo apoio irrestrito a este projeto.

<sup>7</sup> Na verdade, sentimos a necessidade de expandir o esquema analítico devido a esta limitação imposta à interpretação dos dados. Como este é um projeto em andamento, que contará com maior quantidade de dados, pretendemos processar os próximos dados (mais quatro aulas) situando o esquema proposto neste trabalho dentro do contexto do “Esquema de Observação COLT” (*Communicative Orientation of Language Teaching*) — Fröhlich *et al.*, 1985 e Spada & Fröhlich, 1995 (*cf.* Allwright & Bailey, 1991 e Malamah-Thomas, 1987), o que nos permitirá olhar também o contexto transacional com maior grau de detalhamento.

<sup>8</sup> Os números após M e F representam a identificação dos alunos no *corpus* — *cf.* transcrições no Anexo.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, D. & BAILEY, K. M. (1991) *Focus on the language classroom*. An introduction to classroom research for language teachers. Cambridge: CUP.
- BROWN, H. D. (1994) *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- CHAUDRON, C. (1988) *Second language classrooms*. Research on teaching and learning. Cambridge: CUP.
- EDMONDSON, W. J. (1981) *Spoken discourse*. A model for analysis. London: Longman.
- \_\_\_\_\_ & HOUSE, J. (1981) *Let's talk, and talk about it*. A pedagogic interactional grammar of English. München/ Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- ELLIS, R. (1994) *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- FRÖHLICH, M., SPADA, N. & ALLEN, P. (1985) Differences in the communicative orientation of L2 classrooms. *TESOL Quarterly*, **19**: 27–56.
- GOFFMAN, E. (1981) *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- HALLIDAY, M. A. K. (1974) *Language and social man*. London: Longman.

- JOHNSON, K. E. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: CUP.
- KLEIMAN, A. B. (1992) Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions. *DELTA*, **8** (2): 187–203.
- KOCH, I. V. (1992) *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.
- KRAMSCH, C. (1994) *Context and culture in language teaching*. Oxford: OUP.
- LIGHTBOWN, P. M. & SPADA, N. (1993) *How languages are learned*. Oxford: OUP.
- MALAMAH-THOMAS, A. (1987) *Classroom interaction*. Oxford: OUP.
- MEHAN, H. (1979) *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- MITRANO-NETO, N. (no prelo a) Controlamos, observamos ou introspectamos na pesquisa pragmática? *Revista Ensaios*. Estudos da Linguagem. Porto Alegre: CPG/Letras, UFRGS.
- \_\_\_\_\_. (no prelo b) A alternância de código na pragmática do discurso pedagógico e a competência interacional em L2. *Gragoatá*. Niterói: Instituto de Letras/UFF.
- \_\_\_\_\_ & BARGIELA, M. M. (1995) Padrões de simetria no discurso pedagógico: uma proposta de modelo analítico. Comunicação apresentada no V ASSEL–Rio, Universidade Federal Fluminense, (a ser publicado nos Anais).

- MOESCHLER, J. (1986) Answers to questions about questions and answers. *Journal of Pragmatics*, **10**: 227–253.
- MOITA LOPES, L. P. (1994) Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA*, **10** (2): 329–338.
- \_\_\_\_\_. (1996) *Oficina de lingüística aplicada*. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras.
- NUNAN, D. (1989) *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: CUP.
- \_\_\_\_\_. (1992) *Research methods in language learning*. Cambridge: CUP.
- PARKER, K. & CHAUDRON, C. (1987) Effects of linguistic simplifications and elaborative modifications on L2 comprehension. *Working Papers in ESL* (University of Hawaii), **6**: 107–33.
- PARROTT, M. (1993) *Tasks for language teachers*. A resource book for training and development. Cambridge: CUP.
- SPADA, N. & FRÖHLICH, M. (1995) *Communicative orientation of language teaching observation scheme*. Coding conventions & applications. Sydney: NCELTR/Macquarie University.
- SPADA, N. & LIGHTBOWN, P. (1989) Intensive ESL programmes in Quebec primary schools. *TESL Canada*, **7**: 11–32.
- URBANO, H., FÁVERO, L. L., ANDRADE, M. L. C. V. O. & AQUINO, Z. G. O. (1993) “Perguntas e respostas na conversação”. In: Castilho, A. Teixeira de. (Org.) *Gramática do português*

*falado*. Vol. III: Abordagens. Campinas: Editora da Unicamp, (pp. 75–97).

## ANEXO

1.1 M<sub>2</sub> I met her in *Nova Iorque* in a restaurant... and how are you?

xxx

1.2 M Rafael?  
(laughter)

1.3 T who?

1.4 M I don't know

1.5 F your girl friend

1.6 T Rafael is your friend

1.7 M/M yes

1.8 T your close friend...

and I met x you know 'cos I met your brother x, do you know your brother, who is your brother?

1.9 M<sub>3</sub> my brother?!

1.10 T do you have a brother?

1.11 M<sub>3</sub> yes.

1.12 T what's his name?

1.13 M<sub>3</sub> Frederico.

1.14 T xxx I thought he was your brother a student that I had and he looks like you so I thought he was your brother. And I met him in a restaurant and I thought that you were brothers.

OK and you? what did you do?

1.15 M nothing interesting.

---

1.8 P seu amigo íntimo...

e eu encontrei x sabe porque encontrei seu irmão  
x, você conhece seu irmão, quem é seu irmão?

1.9 M3 meu irmão?!

1.10 P você tem um irmão?

1.11 M3 tenho.

1.12 P qual é o nome dele?

1.13 M3 Frederico.

1.14 P xxx achei que era seu irmão um aluno que eu  
tive e ele se parece com você aí pensei que fosse seu  
irmão. E eu o encontrei num restaurante e achei que  
vocês fossem irmãos.

OK e você? o que você fez?

1.15 M nada de interessante.

