

PRÁTICAS INTERATIVAS NA AULA DE LÍNGUA MATERNA: UMA ABORDAGEM SOCIOINTERACIONISTA

*INTERACTIVE PRACTICES IN CLASS MOTHER TONGUE:
A SOCIOINTERACTIONIST APPROACH*

Linduarte Pereira Rodrigues¹, Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas²

¹ *Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, PB, Brasil
linduartepr@gmail.com*

² *Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Catolé do Rocha, PB, Brasil
ap.calado@hotmail.com*

Recebido em 27 jul. 2018

Aceito em 28 ago. 2018

Resumo: O estudo em foco, à luz da Sociolinguística Interacional, figura como possibilidade de discussão/reflexão de práticas interativas realizadas nas aulas de língua materna do Ensino Fundamental, com destaque para as ações que valorizam a natureza social e interacional da linguagem a partir da fala do aluno e das reações do professor. Toma como pressupostos teóricos os estudos de Koch (2006), Bakhtin (2003), Geraldi (1997), Kerbrat-Orecchioni (2006), Ribeiro e Garcez (2002), Marcuschi (1991; 2001; 2003), Gumperz (2002), entre outros teóricos que se preocupam com a problemática das relações interativas de mediação pela linguagem, bem como de suas implicações na constituição intelectual dos sujeitos envolvidos com a cena escolar: alunos e professores em formação continuada. Para tanto, a pesquisa qualitativa em educação, do tipo etnográfica, aplicada ao ensino público municipal da cidade de Pombal – PB, revelou a urgência de valorização da relação professor x aluno em situações de interação de sala de aula, dialética necessária para a efetivação do ensino-aprendizagem da linguagem na aula de língua materna.

Palavras-chave: Práticas interativas. Ensino de língua. Formação docente.

Abstract: This study, based on the Interactional Sociolinguistics, has the objective of promoting a discussion/reflection of interactive practices carried out in the mother tongue classes of elementary school, highlighting the actions that value the social and interactional nature of language by the students' orality and teacher's reactions. It takes as theoretical assumptions studies of Koch (2006), Bakhtin (2003), Geraldi (1997), Kerbrat-Orecchioni (2006), Ribeiro & Garcez (2002), Marcuschi (1991; 2001; 2003), Gumperz (2002), and other theorists who care about the problems of interactive relations through the language, as well as the implications of interactive activities in the intellectual formation of those involved with the school environment: students and teachers in continuing education. Therefore, the qualitative research in education, ethnographic, applied to a public school in a city named Pombal – PB, specifically in the Elementary School, revealed the urgency of valuing teacher x student relationship in the classroom interaction situations, dialectic required for effective teaching and learning of language in mother tongue classes.

Keywords: Interactive practices. Language teaching. Teacher training.

INTRODUÇÃO

O homem estabelece continuamente relações que possibilitam o desenvolvimento de competências linguísticas que o torna capaz de atuar socialmente pela palavra, apropriando-se de estruturas que permitem utilizar a

língua em diferentes situações de interação social. Tais interações se processam por meio de práticas funcionais de uso da linguagem e contribuem, sobremaneira, para a ampliação da competência linguístico-discursiva. Nessa perspectiva, a escola se apresenta como espaço que integra indivíduos em processo de interação social, visando viabilizar o aperfeiçoamento de sujeitos capazes de utilizar a palavra de forma interativo-comunicativa. Diante disso, em nosso estudo, partimos de uma concepção de linguagem considerada: i) uma forma de interação; que ii) por meio dela o homem expressa sentimentos, ideias, evolui como ser humano interativo; além de iii) ser base para o ensino e a aprendizagem.

Tais constatações permitem-nos concluir que o processo de ensino-aprendizagem integra os indivíduos de uma sociedade por intermédio de práticas interativas de ação verbal, interação social intensificada principalmente no ambiente escolar em que se dá o trabalho de aperfeiçoamento da língua materna. É próprio de nossa cultura esperar que no ambiente escolar ocorra a promoção do desenvolvimento intelectual e linguístico de sujeitos sociais conscientes dos discursos estruturantes do Estado e que operam criticamente mediante suas vozes. Diante disso, surgem os estudos empenhados em explicar o processo de ação e interação humana por meio da linguagem. Assim, ganha espaço o trabalho fundamentado nos gêneros textuais, cuja aplicabilidade em sala de aula contribui para o desenvolvimento tanto da oralidade quanto da escrita. Segundo Koch (2006, p. 8), tais estudos são capazes “[...] de possibilitar aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos que vão exigir reações semelhantes, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes”.

Para Bakhtin (2003), todos os campos da atividade humana, por mais variados que sejam, estão relacionados à utilização da língua, seja de maneira oral ou escrita, o que ressalta a importância da oralidade ser enfatizada na aprendizagem escolar, mesmo sendo algo intrínseco à vida das pessoas, principalmente por se caracterizar como uma prática social. Sobre esse aspecto, Marcuschi (2001) afirma que a oralidade é inerente ao ser humano e não será substituída por nenhuma outra tecnologia. Ela será sempre a porta de iniciação à racionalidade e fator de identidade social dos indivíduos. Expressar-se oralmente é algo que requer confiança em si mesmo. Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação

do que se pensa, do que se sente, do que se é, enfim, em ambientes que auxiliam no processo de construção da identidade.

Corroborando com essa assertiva, Gumperz (2002) focaliza o jogo de pressuposições linguísticas contextuais e sociais que interagem na criação das condições para o aprendizado na sala de aula. Assim, no processo de construção do conhecimento, a sala de aula representa um dos espaços onde as ações de diferentes membros contribuem para a construção de oportunidades de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, as práticas discursivas realizadas na sala de aula refletem diferentes facetas contextuais e textuais.

Considerando os pressupostos mencionados, é importante que a escola se configure como instituição preocupada em favorecer condições para que os indivíduos se constituam como sujeitos capazes de agir, interagir e reagir nas mais diferentes situações sociais, visto que “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998, p. 23). Nesse sentido, este artigo tem o objetivo de analisar, à luz da Sociolinguística Interacional, as práticas interativas nas aulas de língua materna que valorizam a natureza social e interacional da linguagem a partir da fala do aluno e das reações do professor, considerando que não se pode pensar que a construção do conhecimento é individual, mas produto das relações entre os sujeitos constituídos socialmente e culturalmente e, no caso específico da sala de aula, o professor se constitui como facilitador na mediação dos objetivos pretendidos no processo de ensino-aprendizagem.

Para cumprir essa proposta, será feito, inicialmente, um levantamento bibliográfico para melhor interpretar os dados obtidos, *in loco*, através dos atos de fala e dos discursos produzidos pelos alunos; e das reações apresentadas pelo professor de língua portuguesa. Espera-se que essa discussão possa contribuir para encorajar o debate frente aos espaços ocupados pela oralidade nas aulas de língua materna; e também contribuir com o processo de formação continuada de professores que atuam na Educação Básica.

AULA DE LÍNGUA MATERNA

Considerando que o ensino de língua portuguesa tem sido objeto de discussão entre especialistas e outros profissionais preocupados em atribuir um novo sentido às práticas de sala de aula, compreende-se a real necessidade de um redirecionamento e melhor encaminhamento do fazer docente nas aulas de língua materna, com vistas à inserção de metodologias que valorizem as mais diferentes formas de interação dos sujeitos.

É recorrente um ensino marcado pelo silenciamento com ênfase à modalidade escrita da língua, relegando à oralidade um lugar de desprestígio social, restrito a tímidas ocorrências de leitura em voz alta ou discussão de textos com fim na produção escrita. Também é comum a ideia, com respaldo em correntes estruturalistas da língua, de que desenvolver a oralidade e possibilitar situações de interação social não é competência da escola, partindo do pressuposto de que essa habilidade é anterior a todas as outras formas de interação, uma vez que se constitui no seio da família, quando o sujeito ainda não domina algumas estruturas de fala definidas. Entretanto, essa concepção relega o fato de que a oralidade não pode ser reduzida às situações de fala do cotidiano, representadas pela conversa entre amigos e outros eventos próprios do dia a dia das cidades. Essa concepção não leva em conta o fato de que a oralidade contempla também gêneros formais: seminários, debates, discursos, conferências; entre outras situações que exigem do interlocutor o domínio da estrutura do gênero, obtido a partir do letramento escolar e pela mediação do professor.

Sobre esse aspecto, Dolz e Schneuwly (2004, p. 125) afirmam que “embora a linguagem oral esteja bastante presente nas salas de aula, afirma-se frequentemente que ela não é ensinada a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas”. É preciso, pois, que a escola se ocupe de situações que permitam ao aluno vivenciar ações comunicativas/interativas, no que diz respeito ao tratamento dos usos da oralidade e da escrita. As práticas sociais vinculadas à fala do aluno e o acesso às diferentes modalidades linguísticas e aos usos que se faz delas devem ser experienciados pelos alunos na escola. Matencio (2001) defende que é através do trabalho desenvolvido pela escola que o aluno tem a possibilidade de refletir sobre os processos de funcionamento da linguagem,

relacionando-os ao uso efetivo que ele faz da língua e respaldado em suas concepções de socialização.

Considerando o exposto, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que é papel da escola ensinar o aluno como se apropriar da linguagem oral, em diferentes eventos interacionais, especialmente nos formais. Os teóricos apontam para a importância do trabalho fundamentado nos gêneros textuais, considerando que eles têm relação direta com os diferentes setores da atividade humana (trabalho, relações interpessoais, entre outras situações que exijam dos sujeitos o domínio de estruturas específicas). Corroboram com essa discussão o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, quando das orientações para o trabalho didático com os conteúdos que devem ser priorizados pela escola:

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso aos usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 67)

Ainda sobre o trabalho pautado na inserção dos gêneros textuais, Marcuschi (2003, p. 15) afirma que

O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo o que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero. (MARCUSCHI, 2003, p. 15)

Nesse sentido, o trabalho com os gêneros textuais possibilita a interação entre texto oral e escrito, considerando que um pode servir de apoio ao outro, respeitando as especificidades de cada situação e de cada estrutura que lhes são peculiares, sem que para isso seja necessário supervalorizar a modalidade escrita em detrimento da oralidade.

Sobre as relações entre a oralidade e a escrita no ensino, Dolz e Schneuwly (2004, p. 139) afirmam que uma pesquisa realizada por De Pietro e Wirthner, em 1996, revela os seguintes aspectos:

- O oral é principalmente trabalhado como percurso de passagem para aprendizagem da escrita;
- Os professores analisam o oral a partir da escrita;

- O oral está bastante presente em sala de aula, mas nas variantes e 'normas' escolares, a serviço da estrutura formal escrita da língua;
- A leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 139)

Diante disso, destaca-se o fato de que é possível que a inaptidão de alguns alunos, especialmente no ensino fundamental, em lidar com eventos que exijam o uso da oralidade, esteja relacionada à lacuna deixada pela escola, no que se refere ao trabalho com os gêneros orais formais, uma vez que se entende que já nessa fase o aluno precisa se cercar de conhecimentos que possibilitem a utilização do pensamento lógico e crítico, tornando-se, assim, sujeito de suas ações e autor das práticas sociais de linguagem e das situações reais de interação social.

Sendo a linguagem oral um instrumento multidimensional e a mais antiga modalidade linguística de interação, a sua inserção nos programas escolares é questão relevante, principalmente quando visa à construção e compreensão dos discursos produzidos por outros sujeitos e, conseqüentemente, a organização da fala, com vistas à competência comunicativa, uma vez que, de acordo com Antunes (2003, p. 110), “[...] o que se deve pretender com uma programação de estudos do português, não importa o período em que acontece, é ampliar a competência do aluno para o exercício cada vez mais pleno, mais fluente e interessante da fala e da escrita”. Reafirmamos que não se trata de uma adoção ao tratamento dicotomizado, ou de superioridade, de uma modalidade de língua sobre a outra, mas de promover situações que preparem os sujeitos a atuarem com a palavra nos mais diferentes eventos de interação social.

Desse modo, faz-se necessário que a escola reflita sobre as práticas sociais da linguagem, compreendendo seu funcionamento e trabalhando-a de forma adequada. É crucial que se considere o desenvolvimento cognitivo dos alunos e as situações de interação social a que estarão submetidos, uma vez que “[...] as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (BRASIL, PCN, 1998, p. 19).

De acordo com Mollica (2011, p. 11), “[...] a escola é, segundo o imaginário coletivo, o meio mais almejado para promover a inclusão social”. Desse modo, não se pode conceber a ideia de uma inclusão em sua totalidade com vistas à prioridade

de uma modalidade considerada de prestígio social, em detrimento de outra, relegada à noção de “erro” e posta à margem dos estudos da linguagem e da interação social. Enfatizamos que

Do ponto de vista científico, todas as manifestações linguísticas são legítimas, desde que cumpridas as necessidades de intercomunicação. [...] Contudo, ao considerar-se a adequação dos usos aos inúmeros atos de fala e estilos exigidos por situações contextuais reais de interação linguística, os falantes devem se apropriar de forma consciente das potencialidades linguísticas para eliminar inadequações, restrições e não ficar adstritos a ‘espaços comunicativos’ limitados sob pena de serem condenados à imobilidade social. (MOLLICA, 2011, p. 51)

Considerando o exposto, destacamos que é papel da escola se apropriar, efetivamente, de práticas que deem primazia ao trabalho com os gêneros orais, tomando a fala do aluno como objeto de instrumentalização de novos saberes. É importante que o professor de língua materna disponha de fundamentação teórica que lhe permita refletir sobre sua prática pedagógica, sobre as concepções de linguagem e, fundamentalmente, sobre os reais objetivos do ensino de língua materna na escola. Entretanto, esse redimensionamento só será possível a partir de uma concepção de linguagem como processo interativo, em que os sentidos são construídos a partir das relações dialógicas estabelecidas com os interlocutores e o meio social no qual os sujeitos estão inseridos. Sobre essa concepção, Bakhtin (1995, p. 123) afirma que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1995, p. 123)

Nesse sentido, torna-se fator preponderante considerar que essas ações só se efetivam a partir de vivências e usos da linguagem oral e escrita. Portanto, “[...] dizer que a fala não é coesiva e a escrita é coesiva, não tem grande sentido neste grau de genericidade, pois tudo depende de qual escrita ou fala estamos nos referindo” (SIGNORINI, 2001, p. 32). Daí a importância das práticas orais enfatizadas a partir do estabelecimento de situações que favoreçam aos sujeitos aprendizes a condição de ampliar seus conhecimentos sobre a língua, compreendendo seu funcionamento e usando-a de forma eficiente.

SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

A sociolinguística interacional se configura como um estudo que se preocupa em dialogar com diferentes vertentes teóricas, tais como a Linguística, a Sociologia, a Psicologia, entre outras, que tratam das relações entre linguagem, sociedade, cultura e processos cognitivos. Ganha espaço a partir da década de 80, tendo como representante Gumperz, e se fundamenta sob a égide das relações interpessoais, possibilitando, assim, o estudo do uso da língua a partir das manifestações concretas da linguagem realizadas por indivíduos sócio-históricos e ideologicamente marcados. De acordo com Ribeiro e Garcez (2002, p. 28), encontra-se “ancorada na pesquisa qualitativa empírica e interpretativa”, apresentando uma metodologia bastante refinada para a descrição dos fenômenos da interação humana (BORTONI-RICARDO, 2008).

Nessa perspectiva, os estudos socio-interacionistas buscam investigar a forma como os sentidos são construídos nos atos de fala a partir das pistas de contextualização oriundas das atividades nas quais os participantes estão engajados. Razão pela qual na sociolinguística interacional o contexto é uma forma de práxis interacionalmente constituída, é conhecimento e situação. Desse modo, Marcuschi (1991) afirma que o processo interacional torna-se parte da realidade social de todo indivíduo e que, através desse processo, adquire e partilha conhecimentos. Infere-se, assim, que são nessas relações que o homem desenvolve estratégias que possibilitam, além da aquisição de conhecimento, maior interação dialógica, através do uso da linguagem não verbal, que auxilia a linguagem verbal expressando a natureza dos discursos produzidos. Assim sendo, “compartilhar os modos de fala faz parte do processo interativo de um grupo” (CAJAL, 2001, p. 130).

Tendo em vista esses aspectos, o interesse da Sociolinguística Interacional não é apenas a linguagem verbal ou as pistas linguísticas que se referem ao código linguístico, mas também as intenções comunicativas expressas por elementos paralinguísticos e elementos de natureza não verbal. Para Gumperz (2002), as pistas de contextualização de natureza prosódica ou de natureza não verbal são elementos de grande relevância para se averiguar a interação ocorrida, uma vez que contribuem para a sinalização dos elementos contextuais: “Quando todos os

participantes entendem e notam as pistas relevantes, os processos interpretativos são tomados como pressupostos e normalmente têm lugar sem ser percebidos” (GUMPERZ, 2002, p. 153). Decorre disso o fato de que os discursos produzidos numa situação interacional assumem significados diversos, dependendo da intenção e/ou da compreensão do interlocutor.

A Sociolinguística aplicada ao ensino reflete as variações no convívio social, suas alterações e as diferenciações de cada grupo social, de forma objetiva, clara. Nessa perspectiva, a escola se configura como um local de formação e informação, sendo fundamental que o aluno tenha condição de ampliar seus conhecimentos sobre a língua, compreendendo seu funcionamento e usando-a de forma eficiente. Assim, é importante refletir sobre as práticas sociais da linguagem, isto é, torna-se necessário que se considere o desenvolvimento cognitivo dos alunos e as situações de interação social a que estarão submetidos, uma vez que “as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (BRASIL, 1998, p. 17). É importante que seja dada uma ênfase especial às situações que permitam vivências mais realistas, que possibilitem ao aluno refletir sobre os processos de funcionamento da linguagem, relacionando-os ao uso efetivo que se faz da língua, respaldado em suas concepções de socialização.

ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

A prática da Análise da Conversação inicia-se na década de 70, direcionada, a princípio, à descrição de estruturas da conversação e seus princípios organizadores. Entretanto, ultrapassa esse limiar e passa a considerar a fala em interação em todos os contextos sociais (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974). No Brasil, ganham destaque os trabalhos desenvolvidos por Marcuschi, cuja vertente teórica se preocupa em analisar o texto falado.

Segundo Fávero (2010, p. 107),

A conversação pode ser caracterizada como uma sequência de turnos, assim entendidas as intervenções dos interlocutores, de qualquer extensão, com ou sem conteúdo informacional. Com efeito, os interlocutores engajam-se na consecução do objetivo comum, pois nela ambos alternam-se nos papéis de falante e ouvinte. (FÁVERO, 2010, p. 107)

Desse modo, entende-se que a conversação é uma ação interacional que pode ser realizada apenas com a participação de dois ou mais falantes, tanto de forma presencial quanto através da utilização de recursos que propiciem essa interação.

Erickson, pesquisador da interação face a face no ambiente escolar, em parceria com outros pesquisadores, refinou alguns métodos usados por Goffman e passou a aplicá-los em pesquisas etnográficas com o objetivo de detalhar o comportamento das ações humanas pela perspectiva dos usuários; e compreender os significados expressos pelos sujeitos em diferentes contextos interacionais. É dentro desse contexto, em um processo interacional, que os interlocutores trocam e constroem conhecimento, utilizando-se da linguagem como instrumento de manipulação do real, objetivando, a partir da situação comunicativa, atender ao objetivo exposto por Marcuschi (1991, p. 8): “[...] a vinculação da ação e interação social faz com que toda atividade de fala seja ligada à realização local, mas de uma forma complexa, uma vez que a contextualidade é reflexiva e o contexto de agora é, em princípio, o emulador do contexto seguinte”.

Logo, percebe-se que todo discurso produzido provoca uma reação, portanto, no contexto da conversação espera-se sempre a instauração de condições necessárias para que os interlocutores possam reagir e atender as expectativas dos atos de fala produzidos, havendo uma interação harmoniosa no ato conversacional. Desse modo, ao se analisar uma conversa é importante considerar não só os recursos linguísticos (alternância de código, de dialeto ou estilo), mas também os paralinguísticos (pausa, hesitações) e/ou as pistas prosódicas (entoação, acento, tom), além das pistas não verbais. “Esse conjunto de informações é crucial para a manutenção do envolvimento conversacional e para o uso eficaz de estratégias persuasivas” (GUMPERZ, 2002, p. 150).

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 15):

O objetivo da análise conversacional é, precisamente, explicitar essas regras que sustentam o funcionamento das trocas comunicativas de todos os gêneros; ou, em outros termos, decifrar a ‘partitura invisível’ que orienta (sempre lhe deixando uma ampla margem de improvisação) o comportamento daqueles que se encontram engajados nessa atividade polifônica complexa que é a condução de uma conversação. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 15)

Portanto, tais considerações ratificam que, do ponto de vista da Análise Conversacional, a conversa apresenta-se como uma engrenagem de um complexo

sistema, que é o ato interacional, pois o mesmo envolve interactantes que procuram estabelecer relações interacionais através do uso da linguagem nos mais diferentes contextos, o que poderá garantir maiores possibilidades de desenvolvimento das capacidades/competências linguísticas e sociais.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada numa escola da rede pública municipal no município de Pombal – PB. A escolha se deu por se tratar do local de trabalho da professora envolvida com a pesquisa em foco. A partir da observação de como se estabelecem as relações interacionais professor-aluno, à luz das teorias estudadas, na sala de aula examinada, buscou-se identificar: como se efetivam as interações dialógicas na aula de língua materna; como o professor reage às práticas interativas do alunado; e de que modo isso influencia no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos na cena escolar.

Tratava-se de uma turma de 7º Ano do Ensino Fundamental, com 28 alunos, de idade compreendida entre 13 e 14 anos. A aula selecionada foi de língua portuguesa, cuja professora possui Licenciatura em Letras, com Especialização em Metodologia do Ensino Superior e leciona há 10 anos. Optamos por chamá-la professora Márcia, objetivando manter preservada sua identidade, conforme é recomendado pela ética à pesquisa científica. A professora diz gostar muito do que faz, apesar das dificuldades que encontra para despertar o interesse e a motivação dos alunos para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente nas atividades que envolvem leitura e escrita. Foram observadas cinco aulas, durante duas semanas consecutivas, em que foram desenvolvidas basicamente as mesmas atividades.

A coleta dos dados foi feita a partir de uma observação direta, com prévia autorização da professora, que aceitou a permanência da pesquisadora para a observação das aulas, mas não permitiu que fossem realizadas gravações audiovisuais ou algo que pudesse registrar em “tempo real” as situações de interação na sala de aula. Também foi proposto um questionário (que por questão de espaço não será objeto de análise nesse estudo) para melhor entender a

concepção de linguagem da professora e o modo como as relações de interação entre ela e seus alunos eram estabelecidas.

A FALA DO ALUNO E AS REAÇÕES DO PROFESSOR: INTERAÇÕES DIALÓGICAS

De acordo com Cajal (2001, p. 127), a sala de aula se constitui uma situação social em que atuam diferentes sujeitos com diferentes culturas e propósitos, o que reafirma o seu caráter plural: a sala de aula “é construída, definida e redefinida a todo o momento, revelando e estabelecendo contornos de uma interação em construção”. Desse modo, focamos nossa investigação no modo como essas interações são construídas e os papéis assumidos por cada sujeito participante.

A observação foi feita atentando, especificamente, para os eventos de uso da modalidade oral, com ênfase na fala do aluno, nas reações do professor e a implicação dessas situações no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos. É importante destacar que as situações descritas são fruto do Diário de Pesquisa do estudo corrente, uma vez que tivemos autorização apenas para o registro escrito das aulas.

Para Bortoni-Ricardo (2008), o diário de pesquisa se configura de informações que resultam em sequências descritivas, que tratam dos aspectos percebidos como falas, gestos, entre outros elementos possíveis de descrição linguística, expressos da forma como aconteceram e em sequências interpretativas, contendo avaliações e especulações que nortearão o pesquisador. Buscando corroborar com a construção dos dados da pesquisa, tais anotações devem passar por uma revisão, uma vez que “a atividade de reescritura favorece a reflexão e permite que elementos que passaram despercebidos mereçam mais atenção” (BORTONI-RICARDO e PEREIRA, 2006, p. 158).

Foram observadas cinco aulas, durante duas semanas consecutivas, em que foram desenvolvidas atividades relacionadas à leitura, produção e oralização do texto escrito na disciplina de língua portuguesa. Durante a observação, não foi difícil perceber de que modo os sujeitos analisados se constroem linguisticamente e socialmente a partir dos turnos de fala instituídos durante as aulas, seja na interação

aluno-aluno, no estabelecimento de uma relação eminentemente simétrica, seja na interação professor-aluno, marcada por uma relação assimétrica.

De acordo com Geraldi (1997, p. 6),

Os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como 'produto' deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. As interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo, na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e históricas, e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos. (GERALDI, 1997, p. 6)

Em nossa observação, pudemos perceber que as relações dialógicas aluno-aluno se dão de forma mais espontânea, como constatado nas situações reproduzidas *a posteriori*, principalmente na situação 1, em que os alunos extrapolam o texto e passam a relacioná-lo com situações comuns ao seu contexto social, uma vez que nem sempre se referem a assuntos escolares. Há exclusividade das conversas iniciadas e dirigidas pelo professor, que o tempo inteiro se utiliza da estratégia institucional que lhe é peculiar para fazer com que os alunos participem das “conversas” sobre assuntos escolares. Sobre esse aspecto, Fávero (2010, p. 99) afirma que

Uma primeira propriedade é a do envolvimento interpessoal dos participantes de um ato conversacional, que os torna coprodutores do texto: suas intervenções se interligam numa produção verbal conjunta. Nesse sentido, a alternância de turnos, pela qual a conversação se realiza, implica uma construção colaborativa, na medida em que a fala de um locutor tem por parâmetro a de seu interlocutor. (FÁVERO, 2010, p. 99)

Justifica-se, assim, a postura da professora que usa de sua “autoridade” instituída para convencer os alunos da importância da participação de todos nas relações interacionais construídas no espaço da sala de aula, tendo em vista o desenvolvimento sócio-cognitivo dos participantes, como se pode perceber nas situações analisadas a seguir:

Situação 1

(05/06/2014 – 01 aula)

Era aula de leitura e escrita e, como estava se aproximando o dia dos namorados, a professora selecionou um texto que tratasse desse tema, uma tentativa de 'atraí-los' para a efetiva participação nas aulas.

Inicialmente, ela entregou um texto a cada aluno que, ao receber o material, começou a interagir um com o outro, dar risadas, fazer brincadeiras com os colegas, atribuindo a autoria do texto ao pai do colega x, de colega y, tudo isso porque o título era "Pai prevenido: formulário para autorização do namoro".

Nesse momento, a professora interfere na conversa e, aos poucos, direciona as falas não escolares (não autorizadas) para as falas escolares (autorizadas).

- Por que vocês estão rindo? O que acharam do texto?

Um grande silêncio tomou conta de toda aquela algazarra, mas a professora não se deu por vencida e continuou a interagir.

- Vamos, falem, por que se calaram?

Aos poucos eles começaram a falar.

- José Eduardo!?

- O texto é engraçado... parece com o pai da Paulinha¹.

E a professora continua:

- Por que com o pai da Paulinha?

José Eduardo silencia e outro colega toma o turno:

- Por que ele é 'brabo' e não deixa ela namorar... deu uma carreira em Tiago...

Todos começam a rir e o barulho toma conta da sala outra vez. Uns dão risadas outros falam de assuntos totalmente diferentes, Tiago se irrita e exige que a professora bote ordem naquela 'bagunça'. A professora atende ao pedido e aproveita para dar uma 'lição de moral' na turma e tenta recomendar a aula, pedindo que façam uma leitura partilhada do texto, indicando quem faria a leitura de cada parte do texto. Depois tentou reiniciar a conversa, mas o sinal tocou e ela não teve tempo de aplicar nenhuma orientação para o dia seguinte. Os alunos saíram imediatamente com o toque.

Situação 2

(09/06/2014 – 02 aulas)

As aulas seriam depois do intervalo. Muita agitação. A professora entra com olhar sério, talvez pela experiência pouco sucedida na aula anterior, e dá início às atividades pedagógicas:

¹ Os nomes dos alunos foram trocados para manter-se preservada a identidade dos colaboradores da pesquisa.

- Hoje eu não quero saber de bagunça na aula, o primeiro que começar com gracinhas eu mando para fora da sala, para a direção! Entenderam?! Peguem o texto que receberam na última aula e façam a leitura novamente, dessa vez em si- lêm- cio!

Os alunos 'obedecem' ao comando da professora e, de fato, nenhum acontecimento da aula anterior se repetiu, apenas alguns cochichos.

Enquanto isso, ela caminha por entre as carteiras e entrega um novo texto: 'Os namorados da filha' (Moacyr Scliar) e pede que leiam também esse texto (em si- lêm- cio!!!).

Alguns minutos depois:

- O que esses textos têm em comum?
- É um assunto que muito interessa a vocês, não é?!

A professora esboça um discreto sorriso.

- O que têm de diferentes?
- Vamos, minha gente, fale! Quando é pra conversar...
- Qual deles vocês gostaram mais? Por quê?
- Vamos lá, gostaram do formulário?
- Diga aí, João Paulo, já pensou em receber um formulário desses do pai de Carla? (risos tímidos)

Toda a turma sorri, mas logo silencia, estavam atentos aos olhares de censura da professora.

E a professora insiste:

- Que assuntos são abordados no 2º texto?
- Como isso é colocado no texto?

Os alunos vão interagindo, sutilmente, e atendendo exclusivamente as perguntas da professora; e nada extrapola o texto.

- Os dois falam de namoro...
- O primeiro é um pai bem 'carrasco', igual ao pai de Paulinha (risos contidos) e o segundo, 'bem liberal', deixa até a filha levar o namorado pra dormir com ela em casa... parece com a mãe de Ângela... (risos)
- O primeiro é bom porque é engraçado e o segundo porque eu queria que meu pai fosse desse jeito... ele briga muito comigo... não deixa eu sair, namorar... e eu acho isso errado...

Poucos entendem a crítica realizada no final do texto ao liberalismo – em que um assaltante é confundido com o namorado da filha.

Por fim, a professora pediu para produzirem um texto, abordando a temática discutida. Ela os deixou 'à vontade' para se basearem no texto 1 ou no texto 2, mas a atividade ficou acertada para a próxima aula.

Situação 3

(12/06/2014 – 02 aulas)

Após o sinal, a turma aguarda a professora em classe, que entrou cumprimentando os alunos, individualmente, e já pedindo para iniciarem a atividade solicitada na aula anterior. Fez algumas retomadas e todos começam a escrever. Durante a escritura, algumas conversas paralelas, risos inibidos com veemência pela professora. Também houve alguns comentários sobre os presentes recebidos no Dia dos Namorados, sobre namorar escondido, namoro proibido, mas tudo de forma bem discreta; a professora estava bem atenta e não deu espaço para muita conversa. O tempo inteiro, ela revelava um olhar sério, cara fechada e sinalizando, através de diferentes pistas de contextualização, que não permitiria nenhum tipo de conversa. 'Era hora de trabalhar!'

E a cena se manteve até o término da aula.

Infelizmente, não tivemos acesso aos textos produzidos pelos alunos, pois a atividade não fora concluída naquela aula e a professora não demonstrou nenhuma disposição para que se pudesse ter acesso às produções num outro momento, alegando que não saberia quando os textos seriam concluídos, uma vez que ainda iria trabalhar com a refacção a partir dos problemas linguísticos e/ou estruturais apresentados.

Nas três situações descritas, fica clara a relação assimétrica estabelecida entre a professora e os alunos. Ela inicia, controla e termina os turnos de fala, mesmo nas situações em que a interlocução se dá entre os colegas. Apesar de todos se articularem em torno do mesmo tópico discursivo (a discussão de um texto como pretexto para a prática de escrita), a professora não permite que as conversas não escolares permeiem o ambiente da sala de aula ou que os textos sejam transpostos ao contexto social de cada um, (res)significando, desse modo, os sentidos atribuídos ao ato de ler. Sobre esse aspecto, Matencio (2001) afirma que é através do trabalho desenvolvido pela escola que o aluno tem a possibilidade de refletir sobre os processos de funcionamento da linguagem, relacionando-os ao uso efetivo que ele faz da língua e respaldado em suas concepções de socialização.

Com exceção do cumprimento individualizado que Márcia dispensa aos alunos na situação 3, ela mantém o tempo inteiro uma postura institucionalmente clássica do espaço escolar, que separa duas classes de sujeitos: de um lado a professora e de outro o alunado; ficando imperceptível o uso de qualquer estratégia de

negociação dialógica entre a docente e seus alunos. A professora ameaça com muita frequência o alunado, o que acaba intimidando os discentes, e prejudicando a obtenção do que deveria ser o objetivo coletivo para o espaço escolar: facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Diferentemente, nas situações observadas: “os papéis sociais são adequados a um contexto social em que os direitos são desiguais” (CAJAL, 2001, p. 150).

De acordo com Gumperz (2002, p. 152), num evento interacional, “As pistas de contextualização são todos os traços linguísticos que contribuem para a sinalização de pressupostos contextuais”. Nesse sentido, é possível perceber que os alunos parecem conhecer muito bem as pistas de contextualização utilizadas pela professora (gritos, ameaças, cara fechada, olhar firme), considerando a postura que assumiram após serem “ameaçados” de se explicar na direção da escola: o silêncio instaurado, riso contidos, cochichos (Cf. Situação 2).

É importante perceber que a professora não estabeleceu nenhum roteiro formal na elaboração das questões direcionadas aos alunos, embora, segundo ela (em resposta ao questionário), há priorização de práticas interativas em suas aulas, já que diz considerar primordial a interatividade para o desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Entretanto, ficou perceptível que as abordagens interativas não tinham muita sustentação, o que pode ter contribuído para a dispersão dos sujeitos envolvidos.

Outra consideração importante diz respeito ao número de participantes, poucos alunos participam efetivamente, embora de forma tímida, dos eventos de interação propostos pela docente. A maioria permaneceu em silêncio e não procurava se envolver ou atentar às ‘solicitações’ da professora, apesar de se tratar de um assunto de interesse dos jovens adolescentes. Esperava-se que a professora explorasse de modo mais produtivo a questão, deixando que os próprios alunos conversassem livremente sobre o texto até chegarem aos tópicos desenvolvidos por Moacyr Scliar. Possivelmente, isso proporcionaria excelentes momentos de interação entre aluno-aluno, professor-aluno e aluno-professor.

A forma como foram conduzidas as perguntas sobre os textos em nada contribuía para a atribuição de sentidos pelos alunos, todas as perguntas tinham um foco estruturalista/decodificador. Para Silva (2004), a interpretação de um texto deve se fundamentar em hipóteses, resultantes das relações que se vai estabelecendo

desde o início da leitura entre os elementos não verbais, as palavras, as frases e todas as informações que ele possa trazer/suscitar. Esta atividade está diretamente relacionada à predição, que consiste em antecipar o sentido do texto, eliminando previamente hipóteses improváveis. Entretanto, destaca-se o fato de que a professora não demonstrou aptidão para acionar os conhecimentos “ditos e presumidos” pelos alunos sobre o assunto.

Diante do exposto, e de acordo com Cajal (2001), é importante considerar que a sala de aula precisa ser entendida como um ambiente social propício à ampliação dos conhecimentos e, por consequência, a linguagem, uma atividade social, construída na interação com o outro. Desse modo, são necessárias situações em que os sujeitos possam interagir, trocando experiências diversas, culturais, sociais e cognitivas, o que contribuirá de forma significativa para que os sujeitos envolvidos possam construir, adquirir e partilhar conhecimentos, o que não ocorreu nas aulas observadas. A professora se limitou a impor o silêncio e a ordem, tirando a oportunidade das trocas de turnos e das discussões, características das interações face a face em sala de aula.

É importante ressaltar que o professor de língua materna deve se sensibilizar no sentido de promover situações que propiciem aos sujeitos aprendizes a construção de seus próprios saberes linguísticos, conhecendo na prática a investigação e teorização sobre os fatos da língua e da linguagem, em contínuo movimento, uma vez que “[...] a maneira como o professor concebe a natureza fundamental da língua altera em muito como se estrutura o trabalho com a língua/linguagem em termos de ensino” (TRAVAGLIA, 2009, p. 21). Leite (2013, p. 55) corrobora com essa ideia ao afirmar que “[...] nenhuma técnica será eficiente, se, entre aluno e professor, não houver adequado entrosamento linguístico, a partir da qual a interação entre os interlocutores se realiza”.

Diante do exposto, enfatizamos Cajal (2001), para quem a sala de aula se configura ambiente social propício à ampliação dos conhecimentos; e a linguagem, atividade social, construída na interação com o outro. Desse modo, reafirma-se o fato de que são necessárias situações em que os sujeitos possam interagir, trocando experiências diversas, culturais, sociais e cognitivas, o que contribuirá de forma significativa para que os sujeitos envolvidos na cena escolar possam construir, adquirir e partilhar conhecimentos mediante práticas interativas efetivadas em sala

de aula, espaço profissional em que o professor não se limita a instauração do silêncio e da ordem, mas que oportuniza trocas de turnos e discussões, elementos característicos das interações face a face.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa, enfatizamos o modo como os sujeitos constituem e desenvolvem suas competências linguística e social a partir das práticas interativas desenvolvidas pela escola. Consideramos que, no espaço da sala de aula, a interação pode caracterizar-se como um processo de socialização e aprendizagem dos alunos e que são necessários estímulos diversos para que essas aprendizagens se efetivem. A partir dessa observação, buscamos compreender os modos de organização da interação face a face, as pistas contextuais utilizadas para marcar os turnos de fala, as relações de poder e os papéis sociais construídos, negociados e desempenhados pelos diferentes sujeitos envolvidos no processo interacional de sala de aula.

Em face das observações feitas na aula de língua portuguesa, pode-se dizer que a relação assimétrica ocupa lugar preponderante na interação professor-alunos, embora, teoricamente, professor e alunos sejam considerados sujeitos importantes para o alcance dos objetivos pretendidos no processo de ensino-aprendizagem. Outrossim, ficou evidente que há um certo descuido quanto às práticas orais em sala de aula, uma vez que a pouca incidência da oralidade é sempre submetida à supervisão do professor. As falas espontâneas ocorrem em poucos momentos da aula, na relação aluno-aluno, simétrica, e nas conversas sobre assuntos não escolares. Dessa forma, seja através da linguagem verbal ou não verbal, nas situações observadas, o professor se constitui como o sujeito detentor das regras de construção dos turnos de fala, cabendo ao aluno “obedecer” às regras previamente estabelecidas.

Mediante o exposto, compreende-se a importância de (res)significar o espaço da sala de aula com vistas ao desenvolvimento de ações que viabilizem a interação face a face, espontânea, dos sujeitos escolares, o que implica na utilização dos pressupostos teóricos da Sociolinguística Interacional, de modo que a aula de língua materna seja construída a partir da socialização, da relação dialógica e da reflexão

professor e alunos acerca das infinitas possibilidades de usos da linguagem. Nessa perspectiva, o professor de língua portuguesa se apresenta como facilitador desse processo, considerando a especificidade da linguagem como processo interativo e dinâmico, estabelecendo padrões e modos de fala democráticos, em que alunos e professor possam interagir em sala de aula em iguais condições.

É importante destacar que as reflexões aqui apresentadas não se esgotam, e que buscam contribuir para que outras discussões sejam suscitadas e, principalmente, que os professores de língua materna possam refletir sobre sua postura mediante práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M.; PEREIRA, A. D. A. Formação continuada de professores e pesquisa etnográfica colaborativa: a formação do professor pesquisador. **MOARA – Revista da Pós-Graduação em Letras da UFPA**, Belém, n. 26, p. 149-162, ago./dez. 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CAJAL, I. B. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

DE PIETRO, J.-F.; WIRTHNER, M. Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. **TRANEL**, Neuchâtel, 25, p. 29-49, 1996.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FÁVERO, L. L. Interação em diferentes contextos. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (org.). **Linguística de texto e análise da conversação**: panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez, 2010.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUMPERZ, J. J. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Org.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Tradução: Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEITE, M. Q. Interação pela linguagem: o discurso do professor. **Revista Letra Magna**, São Paulo, n. 7, p. 1-13, 2007.

MARCUSCHI, L. A. **A análise da conversação**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. (Org.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Contexto, 2011.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. **Language**, [S. l.], v. 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

_____. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. Tradução: Maria Clara Castellões de Oliveira e Paulo Cortes Gago (coord.). **Revista Veredas de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e 2, p. 1-67, jan./dez. 2003.

SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, S. R. da. **Leitura em língua materna na escola**: por uma abordagem sócio interacional. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Sobre os autores

Linduarte Pereira Rodrigues

Possui Mestrado em Letras e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba e graduação em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba. É professor do curso de Licenciatura em Letras (Língua Portuguesa) e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP) da Universidade Estadual da Paraíba. Desenvolveu estudo nas áreas de Linguística Aplicada e Estudos do Letramento pela Universidade Federal da Paraíba (2011-2012), projeto de Pós-Doutorado em Linguística intitulado Ateliê de Textos Acadêmicos (ATA), vinculado às ações do Programa Nacional de Pós-doutoramento (PNPD), coordenado pela Dra. Regina Celi Mendes Pereira. Participa de três grupos de pesquisa cadastrados no CNPq: MIVE (Memória e Imaginário das Vozes e Escrituras), liderado por Dra. Beliza Áurea de Arruda Mello (UEPB); LITERGE (Linguagem, Interação e Gêneros Textuais/Discursivos), liderado por Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha (UEPB) e Dra. Maria de Lourdes da Silva Leandro (UEPB); e TEOSSENO (Teorias do sentido: discursos e significações), liderado pelo Dr. Linduarte Pereira Rodrigues (UEPB).

Maria Aparecida Calado de Oliveira Dantas

Possui Mestrado Profissional em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, Especialização em Língua, Linguística e Literatura pelas Faculdades Integradas de Patos-PB. É professora da Educação Básica na Secretaria de Estado da Educação da Paraíba e professora substituta na Universidade Estadual da Paraíba. Participa de dois grupos de pesquisa cadastrados no CNPq: LITERGE (Linguagem, Interação e Gêneros Textuais/Discursivos), liderado por Dra. Simone Dália de Gusmão Aranha (UEPB) e Dra. Maria de Lourdes da Silva Leandro (UEPB), e TEOSSENO (Teorias do sentido: discursos e significações), liderado pelo Dr. Linduarte Pereira Rodrigues (UEPB).