

ASPECTOS DA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Célia Assunção FIGUEIREDO¹

RESUMO Neste trabalho, de cunho etnográfico, focalizo aspectos da interação em sala de aula de língua estrangeira relativos à forma pela qual um professor em formação articula a sua interação em aulas de leitura. Os dados foram coletados a partir de aulas filmadas. Geralmente, neste contexto, os participantes não costumam explicitar ao outro o significado particular de sinais lingüísticos que utilizam em sua comunicação, o que se configura como motivo, muitas vezes, de incompreensão entre professor e alunos. Eventos de leitura em contexto escolar podem ilustrar algumas maneiras através das quais são construídos valores em interações em sala de aula, propiciando oportunidades ao professor de refletir sobre a sua prática pedagógica. Exemplos de alguns destes eventos serão mostrados e discutidos.

ABSTRACT In this paper, ethnographically-oriented, I focus on aspects of foreign language classroom interaction associated with the way a pre-service teacher articulates his interaction in reading classes. The data were collected through taped classes. In this context the participants are not usually explicit about the specific meanings of linguistic cues used in their communication, what may lead to misunderstanding between the teacher and his students. Reading events, in school contexts, may illustrate some ways through which values are built in classroom interactions, and this may favor the teacher with opportunities to reflect on his own teaching practice. Some examples of such events will be presented and discussed.

Este estudo, recorte de uma pesquisa de doutoramento (Figueiredo 2000), é de cunho etnográfico (Erickson 1984, 1986, 1991) e alicerçado por estudos sociocognitivos da leitura (Bloome 1983, 1992) e também pela sociolingüística interacional (Gumperz 1982). Focalizo aspectos da interação em sala de aula relativos à forma pela qual um professor em formação articula a sua interação em

¹ Professora da Universidade Federal de Uberlândia-MG.

eventos de leitura em aulas de inglês. Os dados foram coletados a partir de aulas filmadas em um contexto de formação de professores pré-serviço, mais especificamente, alunos-professores de um Curso de Letras de universidade pública ministrando aulas para alunos da comunidade.

Na sociolinguística interacional, o trabalho de Gumperz (1982) aborda a diversidade linguística e cultural, indicando que diferenças sócio-culturais e seus reflexos linguísticos são, na verdade, mais do que apenas causas de equívocos, constituindo-se pretexto para a construção de estereótipos e discriminação consciente. Considero esses aspectos sociais relevantes para serem observados em aulas de leitura já que raramente são eles tratados de forma clara com os alunos quando da leitura e discussão de temas em textos diversos, seja na abordagem tradicional de ensino como um todo, seja, particularmente, em textos presentes em livros didáticos.

Na verdade, segundo o autor, suposições sobre diferenças de valores e as delimitações sutis de poder e *status* formam a base para as estratégias comunicativas indiretas utilizadas em muitos encontros urbanos. Acredito que eventos de leitura na sala de aula podem exemplificar vários desses encontros quando mal-entendidos ou equívocos, conforme acima mencionados, ocasionam a construção de valores tais como estereótipos e discriminação de forma velada ou mesmo explícita. Assim, a análise de eventos de leitura sob a perspectiva da sociolinguística interacional pode ser crucial, contribuindo para o delineamento de aspectos importantes, mas freqüentemente ignorados, da interação no ambiente escolar e da formação do professor.

Ao aplicar à leitura construtos teóricos sobre linguagem (Bloome, 1983, 1992), podemos considerar a leitura como parte de um processo de construção da semiótica social e como parte de um processo de compartilhamento de um sistema de significados sustentado pela cultura de um indivíduo. Assim, ao invés de perguntarmos se um aluno está compreendendo um texto, deveríamos perguntar sob que parâmetros se dá essa compreensão (geralmente, acrescento, sob os parâmetros do professor).

O autor aponta que eventos de leitura, onde há conflito entre a visão do aluno sobre o texto e, por exemplo, a do professor, fornecem meios “visíveis” para se identificar as implicações daquilo que os alunos/indivíduos aprendem sobre a sociedade em geral. Ou seja, os alunos que respondem corretamente às questões também aprendem sobre o relacionamento singular entre a sua visão de mundo e aquela da cultura *mainstream* (segmento) dominante, sobre o relacionamento das maneiras de pensar e sobre o relacionamento entre eles e a cultura *mainstream* (segmento) dominante. A diferença é que eles aprendem que estão inseridos (“*in*”) e não excluídos (“*out*”) nessa mesma cultura (aspas no original do autor).

Essa relação entre aluno e sociedade é de particular importância para o estudo que desenvolvi com os alunos-professores em questão, porque pode, a meu ver, contribuir para uma re-visão de construção de concepções, individuais ou não

- um aspecto raramente presente em cursos de formação de professores. Muitas vezes, as construções de sentido, as reações ou mesmo as respostas dadas por alunos durante ou após a leitura tendem a refletir apenas os parâmetros ditados pelo professor em sala de aula. Como acima afirmei, esses aspectos não são comumente analisados e considerados, muitas vezes, por serem tidos como “óbvios”.

Como postula (Gumperz, op. cit), ao relacionar a percepção e a interpretação de pistas de contextualização à experiência cultural, a meta é identificar as estratégias de interpretação que são potencialmente disponíveis aos falantes de certa experiência e alertar as pessoas quanto às maneiras pelas quais sinais ao nível de discurso podem afetar a interpretação de mensagens presumidamente claras. Embora essas pistas transmitam informação, o significado, em geral, depende do processo interativo para ser construído, porque, acrescento, não se costuma explicitar ao *outro* o significado particular de cada pista de contextualização.

Observo que, em uma aula de leitura em língua estrangeira ou mesmo em língua materna, conflitos entre a construção de sentido sob a ótica do professor e a do(s) aluno(s) podem ser vistos a partir do não compartilhamento de conceitos e valores culturais, isto é, professor e aluno(s) podem estar se apoiando em diferentes experiências culturais para a interpretação das pistas contextuais visando a construção de significado do texto lido. Ou ainda, pode o sentido ser considerado como “óbvio” e dessa forma transmitido, discutido ou aceito pelo *outro* - normalmente, o aluno, por ser a parte mais frágil em uma interação na sala de aula. Ou, então, por outro lado, isso pode acontecer também quando o professor é condescendente com seus alunos, como observado por Cavalcanti (1999).

Sinais ou pistas de contextualização, como advoga Gumperz, são aprendidos através da interação e uma consequência para a análise de tais recursos em uma interação é apontada por Schiffrin (1994): quando os ouvintes compartilham as pistas de contextualização dos falantes, as interações subsequentes acontecem sem obstáculos e a consequência metodológica é que se pode descobrir significados compartilhados quando o próprio processo interacional é investigado.

Creio ser esse aspecto importante tanto para o professor quanto para o aluno porque ambos trazem para a sala de aula um conjunto particular de experiências culturais, nem sempre compartilhadas ou feitas mutuamente explícitas na escola. Como alerta Bortoni (1988), em uma análise superficial de uma interação assimétrica, pode parecer que as rotinas comunicativas processam-se sem maiores dificuldades mas, com o desenvolvimento de diversos estudos na área da interação social, há, como postulam teóricos como o próprio Gumperz (op. cit.), uma concordância mais geral de que as pressuposições sociais desempenham um papel importante na compreensão entre interlocutores.

Noto que, embora esteja o interesse da sociolinguística interacional voltado para macro-questões sociais, um posicionamento de Schiffrin (1996) complementa o argumento de Bortoni e Gumperz acima, dando-lhe um viés pragmático: a autora enfatiza que, por ajudar a revelar aspectos não explicitados de interações rotineiras,

a sociolinguística interacional pode ajudar professores e alunos a identificarem como os diferentes tipos e níveis de contextos sociais e culturais orientam o uso e a interpretação da linguagem. A consideração destes postulados na presente pesquisa se mostra relevante por ser o contexto observado justamente a sala de aula e seus interactantes, professor e alunos.

Uma grande parte das pesquisas sobre interação em sala de aula tem sido realizada com alunos de língua materna e em diferentes níveis de ensino, o fundamental e o médio, embora seja crescente o interesse por pesquisadores da área, como Guilherme de Castro (1998), em investigar processos interacionais ocorrentes em contexto universitário. Nesse aspecto, cumpre salientar que, como observa Fraga (1999), não se pode pautar a análise de interação sem lembrar que na universidade (o mesmo contexto por mim adotado) os alunos diferem em idade, nível educacional, comportamento, conhecimento de mundo, objetivos pessoais, entre outros, dos alunos de ensino fundamental e do ensino médio.

Estas e outras pesquisas vêm indicando que, em contextos interacionais, os alunos não estão, muitas vezes, em condições ideais de participação simétrica social. Ao contrário, como considerado por Bortoni (op. cit), eles podem estar participando de interações mais assimétricas, ou seja, eventos de comunicação onde a distribuição de poder e de controle não ocorre de forma equitativa. Embora a questão da assimetria esteja hoje mais relativizada (Mey 1993), alguns pontos podem ser levantados.

A esse respeito, Schiffrin (1994), por exemplo, nota que equívocos na interação entre pessoas de diferentes grupos sociais podem ter conseqüências sociais devastadoras para membros de grupos minoritários a quem é negado o acesso a recursos valiosos baseados parcial, mas não totalmente, na inabilidade daqueles em controle das transações cruciais destes acessos. Tal inabilidade ocorreria pelo fato de utilizarem acertadamente as pistas de contextualização dos outros como o alicerce a partir do qual inferem os significados pretendidos.

Concordo que uma conseqüência disso pode ser o fortalecimento da estratificação social, embora uma observação de Hornberger (1995) possa ser pertinente nesse aspecto. A autora nota que as políticas de linguagem e o uso da linguagem refletem as divisões socioculturais e político-econômicas da sociedade, mas podem ser elas também veículos de desafio a tais divisões.

Eventos de leitura em contexto escolar (Bloome 1983, 1992) podem ilustrar algumas maneiras através das quais são construídos valores em interações em sala de aula. Exemplos de dois destes eventos são abaixo mostrados e discutidos.

1) Exemplo de interação mais simétrica:

Nesse primeiro momento, LU, o aluno-professor, discute um texto já lido com o grupo de alunos, dirigindo-se a um e outro para elicitare comentários.

Excerto nº 1:

LU: *E você pode explicar isso pra gente, para os seus colegas?*

Al: *É aqui nas profissões, é porque são essas (enfático) pessoas falando.*

LU: (sem interromper) *É, em um texto certas coisas ou pessoas passam maior credibilidade e isto pode influenciar o leitor. (...) Acho que escolheram essas profissões de dentista, de astronauta pra impressionar o leitor porque um pedreiro dizendo 'Aprendam francês' não impressiona. (Trecho de aula filmada).*

Aqui o aluno-professor cede o turno, aguarda a resposta do aluno, incentiva (É, ...) a construção da interpretação, procurando democratizar o evento de leitura (... explicar isso pra gente, para os seus colegas?) e ainda complementa a participação do aluno, posicionando-se face ao tema discutido.

2) Exemplo de interação menos simétrica:

Um segundo momento, com o aluno-professor agora como falante primário, ocorre no Excerto nº 2 quando LU não só se apodera do turno do aluno como também não o devolve a ele. O trecho correspondente ao Excerto nº 2 refere-se à parte da Aula 6 onde LU comenta com os alunos a idéia geral do texto.

Excerto nº 2:

LU: *O que vocês acham que eles querem? Incentivar...*

Al: (interrompendo a fala do professor) *Mas, é, tinha que ser o contrário, a incentivação tinha que ser pra aprender inglês...*

LU: (Interrompendo a fala do aluno) *Não! Mas a maioria, não (enfático)! Você não entendeu! A maioria da população fala inglês, entendeu, só essa pequena parte aqui (aponta em um mapa) onde o francês é mais influente, não significa que aqui não fala inglês, não, entendeu? 69% de toda a população fala inglês, apenas 18% fala francês, então, seria um incentivo para a, a aprender francês. Que mais que a gente detectou naquela primeira leitura? Que são... o que? Depoimentos das pessoas. Vocês repararam nas profissões que a gente olhou aqui, né? Que é um advogado... (Trecho de aula filmada).*

O ponto de partida nesta interação é uma pergunta em que LU se dirige à turma como um todo, mas cuja resposta ou reação advém de um só aluno. A pergunta parece ser apenas retórica já que LU ia fornecendo a sua interpretação quando o aluno intervém, colocando a questão sob um novo ângulo. LU não aceita a perspectiva da resposta do aluno; ao contrário, recusa-a com um *Não!* enfático, interrompendo o raciocínio do aluno e sua conseqüente explicação ou justificativa. A seguir, inicia uma longa explanação de motivos reforçados com vários recursos como: a reutilização do mapa, a repetição da forma negativa *não*, o

apelo a estatísticas de que só ele dispunha (16% e 69%) e, finalmente, pelo uso do advérbio *então*, conferindo um tom de conclusão à sua fala.

Além disso, LU torna esse ponto da interação assimétrico por não devolver ou ceder o turno ao aluno que dela tentava participar. Ao invés da concessão de turno, o aluno-professor dá prosseguimento a sua aula, propondo uma nova questão ao grupo, sem negociar com este aluno um ou outro sentido para a parte do texto em discussão.

O “professor”, portanto, se apodera do turno, dele faz extenso uso para convencer o aluno-leitor, sem dar ao mesmo a oportunidade de se declarar convencido ou não, além de desprezar a conclusão da interação ora em progresso. O “professor”, muitas vezes considerado pelos alunos como um modelo de falante da língua, reforça a associação entre linguagem e poder em eventos interacionais ao reprimir uma contribuição espontânea e de caráter crítico do aluno – este apenas um iniciado na teia complexa das interações sociais - reforçando, ainda o estereótipo da figura do professor como aquele que detém o saber e, portanto, o poder no controle das interações em sala de aula.

Assim, a identificação e a conseqüente consideração dos aspectos de simetria/assimetria salientados na interação de sala de aula - como o evento de leitura focalizado neste estudo - podem permitir um novo olhar sobre a relação existente entre os participantes desta interação e o desenvolvimento do processo da leitura em contexto educacional. Podem esses aspectos apontar, também, algumas maneiras através das quais são construídos valores em interações em sala de aula, o que contribuirá para o professor, em formação ou não, no sentido de lhe proporcionar oportunidades de refletir sobre os parâmetros que concorram para legitimar a sua prática pedagógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOOME, D. (1992). “Interaction & Intertextuality in the Study of Classroom Research & Writing Events: Microanalysis as a Theoretical Enterprise”. In Beltran, M. R. & Campos, M.A. (orgs.) *Investigación etnográfica en educación*. Mexico City, Universidad Autónoma de Mexico: 1-30.
- _____. (1983). *Reading as a social process*. Advances in Reading/Language Research, Vol. 2: 165-95.
- BORTONI, S.M. (1988). “Situações Dialógicas Assimétricas: Implicações para o Ensino”. In KLEIMAN, A. et al (org.) *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Nº 12. Campinas: IEL-UNICAMP: 1-10.
- CAVALCANTI, M.C. (1999). “Reflexões sobre a Prática como Fonte de Temas para Projetos de Pesquisa para a Formação de Professores em LE”. In ALMEIDA FILHO, J.C.P. (org.) *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes.
- GUILHERME DE CASTRO, M. de F.F. (1998). “A Interação Masculino e Feminino em Contexto Universitário de Aula de Conversação em Língua Estrangeira (Inglês)”. Dissertação de Mestrado. Uberlândia, UFU.

- ERICKSON, F. (1991). "Advantages and Disadvantages of Qualitative Research Design on Foreign Language Research." In Freed, B. (org.) *Foreign Language Acquisition Research*. D. C. Heath and Company.
- _____. (1986). "Qualitative methods in research on teaching." In Wittrock, M. C. (org). *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan.
- _____. (1984). "What makes school ethnography 'ethnographic'?" *Anthropology and Education Quarterly*, Vol 15, Nº 1: 51-66.
- FIGUEIREDO, C.A. (2000). "Leitura Crítica: 'Mas isso faz parte do ensino da leitura?' Subsídios para a Formação de Professores de Língua Estrangeira". Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP.
- FRAGA, M.C. dos S. (1999). 'O lugar das instruções do livro didático na interação em aula de língua estrangeira'. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP.
- GUMPERZ, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HORNBERGER, N.H. (1995). "Five vowels or three ? Linguistics and Policies in Quechua Language Planning in Peru." In TOLLEFSON, J. W. (org.) *Power and Inequality in Language Education*. New York/Cambridge: Cambridge University Press.
- MEY, J.L. (1993). *Pragmatics : an Introduction*. Cambridge, MA: Blackwell.
- SCHIFFRIN, D. (1996). "Interactional Sociolinguistics". In MCKAY, S.L. & HORNBERGER, N.H. (orgs.) *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1994). *Approaches to Discourse*. Cambridge, MA: Blackwell.