

# **ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ESTILOS DISCURSIVOS E ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA RENOVADA**

Maria Helena VIEIRA-ABRAHÃO<sup>1</sup>

- RESUMO: Este trabalho apresenta os estilos discursivos e as estruturas de participação presentes na construção da interação de sala de aula por professor de inglês envolvido em processo de renovação pedagógica.
- PALAVRAS-CHAVE: Estilos discursivos; alinhamentos; processos interpretativos; estruturas de participação; interação; formação continuada; ensino de inglês.

## **Introdução**

Atuando por dois anos consecutivos como coordenadora de Projeto de Educação Continuada envolvendo professores de inglês de primeiro e segundo graus da rede pública estadual, pudemos constatar que, na tentativa de construir uma prática renovada, os professores envolvidos refletem uma tensão constante entre o desejo de renovar e a força da abordagem que teria marcado sua formação e prática pedagógica e um conflito entre as novas concepções de ensino/aprendizagem trazidas pelo professor à sala de aula e fatores contextuais, tais como: dificuldades materiais, expectativas interacionais de professor e alunos e cobranças referentes à aula de língua estrangeira por parte de alunos, colegas, diretor, família e sociedade. Todos estes aspectos parecem sustentar, na construção da interação de sala de aula, a alteração de dois estilos discursivos diferentes: de um lado, um estilo

---

<sup>1</sup> Departamento de Educação – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – 15054-000 – São José do Rio Preto – SP.

mais formal, característico das abordagens tradicionais de ensino, com o qual se procura preservar o *status* mais elevado do professor com relação aos direitos e obrigações dentro da interação, e por outro lado, um estilo mais informal, proposto pela abordagem comunicativa de ensino, caracterizado por uma menor assimetria entre professor e aluno, por direitos e obrigações iguais com relação à determinação dos tópicos conversacionais, com relação à iniciativa nas tomadas e distribuição dos turnos. Considerando que diferentes projeções de direitos e deveres caracterizam os dois estilos mencionados e resultam em diferentes alinhamentos (Goffman, 1981) e estruturas de participação (Phillips, 1972; Erickson & Schultz, 1981; Schultz, et al., 1982), o estudo destes aspectos torna-se relevante para que se possa melhor compreender os processos interpretativos envolvidos na construção da interação de sala de aula pelo professor em processo de renovação de sua prática. Este trabalho, parte de tese de doutorado com este objeto de estudo (Vieira-Abrahão, 1996), apresenta os estilos discursivos e as estruturas de participação que se fazem presentes nas aulas de uma das professoras de inglês envolvidas no referido projeto.

O conceito estrutura de participação foi utilizado pela primeira vez por Phillips (1972, p.377) *como arranjos estruturais de interação*, ou seja, a organização recíproca de direitos e obrigações na interação social, em estudo da organização cultural das relações sociais nas salas de aulas e nas casas da reserva indígena *Warm Springs*, no centro do estado americano do Oregon. O mesmo conceito foi mais tarde utilizado por Erickson & Schultz (1981), de forma um pouco mais elaborada, sendo associado aos conceitos de papel discursivo e de identidade social, demonstrando que as estruturas de participação não apenas variavam de uma ocasião social para outra, mas também dentro de uma mesma ocasião. Segundo os autores, em termos comunicativos, um papel discursivo é *o conjunto de direitos e obrigações referentes às maneiras de agir e de receber a ação, possuídos por um indivíduo ocupando uma identidade social particular*. Os direitos comunicativos e as obrigações do indivíduo podem mudar de um momento para o outro, uma vez que a identidade social pode também sofrer modificações de um momento para o outro na interação face a face. Estrutura de participação é então definida pelos mesmos autores *como um conjunto completo de direitos e obrigações comunicativas nos papéis de todos os engajados em uma interação em qualquer momento* (1982, p.18), que salientam que, como a identidade social e os papéis comunicativos

dos participantes em um encontro podem mudar de momento para momento com a mudança da situação, assim também pode a estrutura de participação se modificar. A qualidade dinâmica e ativa de redefinição da identidade social, do papel comunicativo e da estrutura de participação de um momento para o outro, é um aspecto essencial da organização social e cultural da produção local na interação face a face.

Em trabalho posterior (Schultz et al., 1982, p.95), o termo estrutura de participação foi associado a esquemas de conhecimento que, por sua vez, retêm expectativas quanto às *tarefas focais a serem desempenhadas, aos direitos e deveres dos participantes no desempenho das tarefas, e à gama de comportamentos considerados apropriados dentro da ocasião comunicativa*. Apesar das elaborações do conceito estrutura de participação pelos autores acima citados, o termo é ainda utilizado para designar basicamente *o conjunto de comportamentos comunicativos na interação face a face, que resultam de duas coisas: a) do papel social dos interactantes, ou seja, do conjunto de comportamentos prescritos (ou esperados de) para cada um, de acordo com a posição que ocupa na estrutura social; b) do alinhamento dos participantes em relação uns aos outros* (Rech, 1992, p.32).

O termo alinhamento (**footing**) foi introduzido por Goffman (1981, p.128) como o alinhamento, a postura, a colocação ou a projeção dos participantes em uma interação. Mudanças na estrutura de participação vêm acompanhadas de alterações de alinhamentos dos participantes com relação uns aos outros, bem como de mudanças de projeção de identidade.

Segundo Erickson & Schultz (1981), a produção de comportamento apropriado de um momento para outro na interação requer conhecer o contexto em que se está e quando estes contextos mudam, assim como saber que comportamento é considerado apropriado em cada um destes contextos. Segundo os autores, *contextos são constituídos pelo que as pessoas estão fazendo, onde e como estão fazendo*, ou como é definido por McDermott (1976, p.27), *as pessoas em uma interação tornam-se contextos umas para as outras*. Com a mudança dos contextos, os relacionamentos de papéis de participantes são redistribuídos para produzirem configurações diferentes de ação conjunta, ou seja, direitos mútuos e obrigações dos interactantes estão sujeitos a sutis reajustes e redistribuições em diferentes configurações de ação integrada.

## **O sujeito de pesquisa e a realidade escolar envolvida**

A professora-sujeito é licenciada por uma universidade pública paulista no ano de 1975 e exerce a função de Professor III efetivo em uma escola estadual de primeiro e segundo graus, próxima ao centro da cidade de médio porte onde foi desenvolvida esta investigação, que atende uma clientela de classe média (curso diurno) e de classe média-baixa (curso noturno). Leciona também em uma escola particular conceituada da localidade. É uma professora experiente e interessada, pois após ter concluído sua graduação, frequentou dois cursos de especialização de 180 horas oferecidos pela mesma universidade, um de Literatura Inglesa, no ano de 1978, e outro de Língua Inglesa, nos anos de 1988 e 1989. Participou também de cursos de menor duração (30 horas) oferecidos pela referida universidade: Ensino de Inglês para o Primeiro Grau – Aspectos Fonéticos, em 1988, e Acentuação e Pronúncia em Língua Inglesa, em 1990. Esta mesma professora frequentou também três congressos da área nos últimos anos, passou dois meses nos Estados Unidos buscando um aprimoramento da língua inglesa e foi aprovada em três concursos para Professor III de inglês.

## **Os estilos discursivos e as estruturas de participação na prática da professora**

Na construção da interação pela professora e alunos, os dados apontam para a alternância de dois quadros interativos. De um lado, o quadro institucional que, segundo Rech (1992, p.47), *é caracterizado por um alinhamento tradicionalmente assumido pelos professores, que é fruto das expectativas institucionais no que se refere ao papel do professor em sala de aula*. Este alinhamento formal aliado à estrutura de participação e à maneira de falar compõe o que Rech (1992) e Dettoni (1995) denominaram estilo formal. De outro lado, o quadro conversacional, em que, ainda segundo Rech, *a projeção de identidade ou de alinhamento e orientação dos participantes em relação uns aos outros é mais simétrica e menos sujeita à troca de turnos estabelecida pelo contexto institucional da escola*. O estilo informal, para Rech, é flexível, para Dettoni, constitui-se na associação do alinhamento informal com estruturas de participação e maneiras de falar. A diferença básica entre

os estilos dos professores, segundo Rech , *não está no poder de controle da situação interacional, pois faz parte do papel do professor este controle. A diferença entre o estilo formal e o informal se encontra na forma de exercer este poder e de implementar as regras interacionais de forma explícita ou de forma implícita, mitigada, projetando maior assimetria ou maior simetria, amenizando a hierarquia de papéis* (Rech, 1992, p.61).

A mesclagem dos quadros institucional e conversacional faz-se presente nas aulas da professora-sujeito, observadas e analisadas, predominando o quadro conversacional, muito embora a professora mantenha-se no centro da interação. O quadro institucional é instaurado em algumas passagens da atividade de ensino-aprendizagem, tanto nas explicações, como para envolver alunos desinteressados, desatentos e pouco participantes, de forma ativa na interação.

## **As configurações**

Na constituição dos quadros, pôde-se detectar a presença das estruturas de participação I, II, III (a e b), IV e V, descritas por Philips (1972, p.377-8) Schultz et al. (1982, p.101-3), Rech (1992, p.54-74) e Dettoni (1995, p.41-56).

### **Configuração I**

Na tipologia elaborada a partir da análise das estruturas de participação presentes nas interações de sala de aula, consideramos Configuração I o que é assim considerado por Philips, em razão da abrangência de sua caracterização. Segundo a autora, nesta configuração, a professora interage com os alunos. Ela dirige-se a todos ou a um único aluno, na presença dos restantes. Estes podem responder em uníssono ou individualmente, na presença dos colegas. A participação verbal pode ser voluntária ou compulsória. É sempre o professor quem determina se fala com um ou com todos, recebe resposta individual ou em coro, voluntária ou compulsória.

Considerando que nas aulas analisadas, por mais que a professora procure minimizar a assimetria característica do contexto de sala de aula, cabe a ela determinar a estrutura e a direção da interação – o que, segundo Green & Wallat (1981), é próprio do professor em razão da natureza de seu papel –, observa-se a predominância da estrutura I. Porém, ao exercer o controle da situação interacional, a professora pro-

cura fazê-lo com menor grau de formalidade e com menor rigidez no controle dos turnos, como ela própria revelou em sessão de visionamento

*. .eu acho que chamar individualmente os alunos os deixa inibidos (+) principalmente o noturno não sabe mesmo né' (+) não tem base de inglês né' (+) então eu deixo que eles se manifestem espontaneamente (+) eu acho que mesmo aqueles que não sabem inglês eles tentam um palpite se sentindo livres né'(+), agora se eu já escolho (+) eles já ficam receosos de erra e aí não participam*

Parece ser intenção da professora estimular a participação espontânea dos alunos quando cede a eles a palavra conversacional, sem nomeações particulares. Os dados revelam que somente em casos de dispersão, a professora nomeia grupos de alunos ou aluno em particular com o objetivo de envolvê-los de forma mais ativa na interação, conforme ela própria revelou também em sessão de visionamento

*. no início da aula eu fiquei muito no quadro-negro (+) então a turminha do fundo estava muito dispersa (+) tava começando a conversá e aí eu (+) a fui mais para perto deles (+) fui mais para o meio da classe (+) prá podê envolvê os do fundo também (+) uma classe de quarenta e poucos alunos então o professor precisa procurar circular e mostrar pro prá classe que a gente tá interessado em todos e não naquela turminha só que tá pertinho da gente na frente*

Em qualquer contexto, a professora ocupa sempre o papel de organizadora da interação de sala de aula, mas parece haver no primeiro comportamento comunicativo uma certa informalidade nesta organização, o que não ocorre no segundo, em que nomeações são realizadas. Isto levou-nos a subdividir a Configuração I, proposta por Philips, em três outras configurações, Configuração Ia, Configuração Ib, e Configuração Ic, ao incluí-la na tipologia utilizada para este estudo

Na *Configuração Ia*, a professora, falante primária (FP), dirige a palavra à classe como um todo, seus ouvintes primários (OP), esperando que qualquer ouvinte se candidate ao papel de falante primário de forma espontânea. Na ocorrência desta candidatura, a professora passa a exercer o papel de ouvinte primária e os demais alunos de ouvintes secundários (OS), o que pode ser verificado no excerto a seguir

(1) *1P was (+) por acaso THERE WAS ((olha para a classe))*

(2) *quem sabe o que que e esse there was' (+) é um*

- (3) verbo ((ri)) quem se lembra' ((espera um pouquinho))  
 (4) there was (+) esse verbo tem duas formas ó ((dirige-  
 (5) se ao quadro-negro e começa a escrever enquanto  
 (6) fala)) eu tenho THERE WAS e tenho THERE WERE (+)  
 (7) isto aqui no passado (+) ((olha para a classe))  
 (8) (+) vamos ver quem se lembra se eu falar a forma do  
 (9) presente ó ((volta-se para o quadro-negro)) (+)  
 (10) no presente eu tenho THERE IS e tenho THERE ARE  
 (11) ((bate o sinal de entrada)) (+) esta forma está no  
 (12) singular (+) esta está no plural ((a professora olha  
 (13) para a classe esperando que alguém responda a sua  
 (14) pergunta))  
 (15) A: há  
 (16) P: alá ((sorri)) ela falou ((aponta para a aluna e olha  
 (17) para a classe)) ela se lembrou (+) o que que é  
 (18) esse verbo mesmo'  
 (19) A: há..

Pode-se observar nesta passagem da aula que a professora lança a pergunta para a classe como um todo, esperando, pacientemente, que algum aluno se candidate a falante primário e responda (linha 3). Como ninguém se habilita a responder, procura oferecer algumas pistas para facilitar a tarefa (da linha 4 à 14), não oferecendo, no entanto, a resposta à pergunta. Observa-se às linhas 16, 17 e 18, sua reação à fala da aluna, que imediatamente é ratificada como falante primária, e os demais alunos, ouvintes secundários. Observa-se também que a professora mantém um semblante risonho, o que favorece o clima de informalidade.

Na *Configuração Ib*, a professora, falante primária, nomeia grupos de alunos específicos seus ouvintes primários e falantes primários virtuais, ratificando os demais interactantes como ouvintes secundários:

- (1) P: the men drove away in a stolen Ford Cortina ((olha  
 (2) para os alunos de trás e sorri, esperando sua  
 (3) participação))  
 (4) A: os homens fugiram ((aluna da frente responde,  
 (5) professora olha para ela))  
 (6) P: só elas'gostaria de ouvi-los

(7) A: *em um carro roubado*

(8) P: *só elas' gostaria de ouvi-los (+) nenhum rapaz vai*

(9) *participar' ((sorn))...*

Observa-se que ao propor a tarefa para o grupo específico, uma aluna da frente responde por duas vezes (linhas 4 e 7) e não é ratificada de forma alguma pela professora como falante primária. Ao contrário, ao ignorá-la, a professora ratifica-a como falante secundária, aquela que pode ou não ser ouvida, concedendo apenas aos rapazes o papel de falantes ouvintes primários (linhas 6 e 8).

Na *Configuração Ic*, a professora, falante primária, nomeia um aluno em particular ouvinte e falante primário virtual. Os demais participantes da interação são ratificados como ouvintes secundários:

(1) P: *num Ford Cortina (+) que que é stolen mesmo' ((olha*

(2) *para aluno que havia identificado anteriormente*

(3) *o verbo))*

(4) A: *aquilo lá*

(5) P: *aquilo lá mas fala*

(6) A: *roubar*

(7) P: *roubado*

(8) A: *roubado...*

Nesta passagem, observa-se que a professora nomeia um aluno em especial como falante primário virtual e todos os demais como ouvintes secundários. Esta nomeação teria ocorrido para retomar participação anterior do aluno.

## **Configuração II**

Na taxonomia utilizada, a Configuração II corresponde à caracterização de Schultz et al. (1982), Rech (1992) e Dettoni (1995): há um único piso conversacional na interação, com todos os demais interagentes participando nele. Há apenas um falante primário, que está se dirigindo a todos os presentes. Todos os que são dirigidos participam de forma semelhante como ouvintes. Há pouca fala sobreposta, conforme pode ser verificado na passagem a seguir:

- (1) P: olha (+) a nota de vocês vai ser dada muito mais
- (2) pela participação que por uma prova escrita viu'
- (3) (+) então procura se acostumar (+) eu dou
- (4) prova (+) aí eu entrego em branco e aí fala
- (5) (+) e o trabalhinho esperto professora' (+) NÃO
- (6) VAI TER esse trabalhinho esperto NÃO (+)
- (7) o trabalhinho esperto é participação na minha
- (8) aula....

Neste momento da interação, a professora está repreendendo os alunos por falta de atenção à aula. Ela faz uso, neste instante, de todo o poder que lhe é conferido pela instituição escola, ameaçando-os com os critérios de avaliação que utiliza. Observa-se que, neste momento, a professora dirige-se à classe como um todo e espera não ser interrompida. Os alunos, por outro lado, ouvem calados as suas colocações (quadro institucional).

### **Configuração III**

Incluímos também na taxonomia elaborada a partir da análise dos dados a Configuração III, na sua subdivisão em IIIa e IIIb, tal como foi proposta pelos mesmos autores, Schultz et al., e seguida por Rech e Dettoni.

*Configuração IIIa:* existência de uma única palavra conversacional com múltiplos níveis primários e secundários; considerável sobreposição de turnos. Uma conversa do tipo I está ocorrendo entre falantes ou ouvintes primários. Um ou mais ouvintes secundários dizem algo topicamente relacionado ao que os falantes e ouvintes primários estão dizendo. Estes comentários pelos ouvintes secundários, que então se tornam falantes secundários, são introduzidos na conversa e não requerem resposta ou reconhecimento por ninguém. A conversa principal entre os falantes e ouvintes primários permanece enquanto os comentários são feitos por falantes/ouvintes secundários:

- (1) P: não (+) ele identificou stone (+) stone vai
- (2) entrar aqui no substantivo ó ((escreve no
- (3) quadro-negro)) stone é a pedra (+) ninguém achou
- (4) um verbo aí' (+) ninguém' ((professora sorri))
- (5) A1: (incompreensível) ((professora vai até a
- (6) carteira do aluno))

- (7) P dá licença'
- (8) A2 thieves (+) thieves
- (9) A1 ((aluno aponta palavra no texto)) não'
- (10) P through é através (+) through é através (+) gente
- (11) como é o verbo'.

Neste excerto, a professora, falante primária, reitera o pedido para que os alunos identifiquem o verbo no trecho lido e aguarda a manifestação dos alunos (linhas 3 e 4). Um aluno (A1) se candidata ao turno (linha 5) e é ratificado pela professora falante/ouvinte primário (linha 7). Enquanto a professora interage com A1, o A2, ouvinte secundário, assume o papel de falante secundário, introduzindo-se na conversa da professora com o A1 (linha 8). É, entretanto, ignorado pelos interactantes primários (linhas 9,10 e11).

*Configuração IIIb* intercalação de um único piso conversacional com outro único piso. Um comentário coletivo em torno de uma observação prévia de um falante primário, durante o qual o piso conversacional prévio fica suspenso. Ou melhor, uma estrutura de participação do tipo I ou II está ocorrendo e é interrompida por um interlúdio, ou "side sequence", durante o qual um ou mais ouvintes fazem comentários sobre o que o último acaba de dizer. A conversa que estava acontecendo fica suspensa, e o falante primário interrompido pode ou não recuperar o turno.

- (1) P assaltaram' o que que você acha que é o assaltaram
- (2) aí ((dinge-se aos alunos de trás)) (++) eu
- (3) quero que vocês identifiquem prá mim o verbo
- (4) ((sorn)) (++) podem ler eu espero ((professora
- (5) cruza os braços))
- (6) A1 to robber ((alunas nem))
- (7) P a ((n)) você está com a tabelinha de verbos (+)
- (8) tudo bem (+) mas eu quero que você IDENTIFIQUE NO
- (9) TEXTO o verbo (+) cadê o verbo no texto'
- (10) A2 no texto Lucas ((Lucas continua olhando a
- (11) tabela))
- (12) P o meu amor olha aí o texto (+++) olha o texto (+)
- (13) bem ((colega da frente vira-se para trás, aponta
- (14) o texto e retira a tabela da mão de Lucas, colegas

- (15) *niem;Lucas reage*)
- (16) A1: *olha prá lá ó ((fala para os alunos do lado))*
- (17) *olha a lousa lá ((aponta para o aluno da frente))*
- (18) P: *não tem importância (+) deixa ele*
- (19) *(incompreensível) ó esse trechozinho que que eu*
- (20) li (+++) *what's your name please' teu nome por*
- (21) *favor'*
- (22) *Lucas....*

Nesta passagem da aula, a professora solicita a participação de alunos na identificação dos verbos do texto (linha 5). Um aluno identifica a forma verbal de um tabela de verbos, que não está presente no texto lido (linha 6). Isto faz desencadear uma conversa intercalada envolvendo além dos falantes e ouvintes primários iniciais, outros falantes e ouvintes (linhas 10, 13 e 14). A conversa que estava acontecendo entre o professor e o aluno A1 fica interrompida por alguns instantes, mas é retomada ao final, às linhas 19 e 20.

#### **Configuração IV**

Como Configuração IV, assumimos, na taxonomia utilizada neste estudo, a caracterização introduzida por Schultz et al., também adotadas por Rech e Dettoni: diversas interações do tipo I ocorrem simultaneamente, conduzidas por falantes/ouvintes primários. Na maior parte dos grupos observados, cada pessoa presente é um participante primário em pelo menos um destes grupos. Se um interactante não participa de forma primária, ele deverá participar como ouvinte secundário em um ou mais conjuntos de falantes/ouvintes primários:

- (1) *As: ((conversam baixinho entre eles))*
- (2) *A: stole*
- (3) *P: ahn:*
- (4) *A: stole*
- (5) *P: stole (+) ok (+) eu gostaria de ver mais alguém*
- (6) *participando (+) só elas (+) ((vai para o centro*
- (7) *da sala e olha para os alunos de trás)) quem mais*
- (8) *identifica um verbo onde eu acabei de ler' (+)*
- (9) *além do verbo jogar (+) atirar (+) o que que os*
- (10) *ladrões fizeram além de jogar a pedra'*

Pode-se observar que no início desta passagem há, na sala de aula, conversas paralelas. Ou seja, há várias interações ocorrendo ao mesmo tempo, cada uma com seus falantes/ouvintes primários e ouvintes secundários. Ao constatar a ocorrência da Configuração IV, a professora incumbe-se em reinstaurar a Configuração I, que parece ver como a ideal para a situação de sala de aula. Ao fazê-lo, nomeia o grupo disperso ouvinte primário e falante primário virtual, e os demais alunos da classe ouvintes secundários (Configuração Ib).

### **Configuração V**

Incluímos também na taxonomia elaborada a partir da análise dos dados a Configuração V, tal como é caracterizada por Rech (1992, p.72) e Dettoni (1995, p.45): o professor dirige o enunciado para a classe como um todo esperando que o grupo responda em uníssono ou complete o enunciado do professor:

(1) *P: ok (+) a horse shoe (+) pay attention (+) a horse*

(2) *shoe and a black cat are good luck signs (+) true*

(3) *or false'*

(4) *As: true*

(5) *P: I'm going to repeat (+) a horse shoe and a BLACK*

(6) *CAT are GOOD LUCK signs*

(7) *As: false...*

Nesta passagem de aula, a professora lê afirmações sobre um texto previamente estudado para que os alunos, em coro, identifiquem afirmações falsas ou verdadeiras. A professora assume o papel de falante primária e espera que todos os alunos assumam o papel de ouvintes/falantes primários.

### **Estilos discursivos e estruturas de participação em uma aula típica**

Para a realização da microanálise etnográfica da interação, selecionamos uma aula típica ministrada pela professora-sujeito no ano de 1994. Nesta aula, assim como em outras aulas, diferenciamos quatro

ocasiões diferentes, com base em Schultz et al. (1982, p.98-9), a saber: cena anterior, preparação, foco: atividades de ensino-aprendizagem e finalização. Uma vez que é nosso interesse verificar como a professora procede ao desenvolver o conteúdo programático propriamente dito, optamos por analisar detalhadamente o terceiro momento das interações.

Em uma análise minuciosa das atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas pela professora na aula típica analisada, pudemos constatar a alternância dos dois quadros interativos e dos dois estilos mencionados anteriormente, com a predominância do quadro conversacional e do estilo informal.

O estilo informal da professora se estabelece desde que inicia as atividades de ensino-aprendizagem, quando já se percebe, em sua postura física e na própria escolha lexical que realiza, sua intenção de estabelecer com os alunos um relacionamento não ameaçador, não autoritário e, na medida do possível, menos assimétrico, muito embora centralize a interação:

- (1) ...P: ((a professora volta ao centro, na frente
- (2) da sala)) vocês então COM LICENÇA
- (3) (++) ((a professora pega um giz)) nós vamos dar
- (4) continuidade então a nossa aula sobre aquele
- (5) texto que vocês traduziram certo' (+) comigo (+)
- (6) nós traduzimos juntos (+) vocês se lembram né' (+)
- (7) O Sensational Jewel Robbery lembram' (+) ok (+)
- (8) eu tinha prometido prá vocês (+) que na próxima
- (9) aula (+) que é hoje (+) que eu iria retirar o
- (10) vocabulário do texto a gente fez oral na
- (11) outra aula (+) colocou uma coisinha ou outra
- (12) na lousa né'então será que vocês me ajudariam a
- (13) reconhecer os verbos do texto'vocês podem me
- (14) ajudar' (+) então quem reconhece um verbo aqui
- (15) nesse trechozinho que eu vou ler ó' there was a
- (16) fifty thousand pound jewel robbery in central
- (17) London yesterday (+) tem algum verbo aí'....

Antes de iniciar as atividades de ensino-aprendizagem, a professora estava discutindo com os alunos a questão do estudo de conteúdos de outras disciplinas durante as aulas. Os alunos tinham prova de biologia naquele dia e tinham vindo para a escola com a expectativa de

obter autorização da professora para estudar durante a aula. Por conhecerem-na há pouco tempo, já que este é seu primeiro ano com a classe, estranharam e protestaram contra sua posição firme de não permitir que o estudo acontecesse. A professora aconselhou-os e acabou propondo-lhes um acordo de conceder os últimos minutos da aula para estudo. Esse é o clima quando as atividades de ensino-aprendizagem se iniciam (preparação). A professora produz pistas de contextualização que sinalizam um novo enquadramento interacional: vai para o centro da sala perto do quadro-negro, pega um pedaço de giz, toma o texto com o qual vai trabalhar e pede licença em voz alta, de modo a cobrir a conversa paralela que predomina na sala de aula (estrutura de participação IV). Seu objetivo é mostrar que, a partir daquele instante, ela passa a ser a falante primária e espera que todos assumam o papel de ouvintes primários e falantes primários virtuais, porém em um único piso conversacional. Muito embora seja ela a introdutora do tópico a ser trabalhado (linhas 3, 4 e 5), procura minimizar seu poder, dizendo que vai trabalhar esse tópico para cumprir uma promessa que havia feito aos alunos (linhas 8, 9, 10 e 11). Ao propor a tarefa ao aluno, o faz de forma a amenizar também a assimetria e poder que lhe são conferidos pela instituição e por uma postura tradicional de ensino. Essa amenização se faz presente pela própria escolha estrutural e lexical que realiza: pede a participação, mais especificamente, a ajuda dos alunos, e não ordena, o que fica evidente por meio do uso do futuro do pretérito, atenuado ainda mais pela forma *será* (linhas 12 e 13), pelo uso do verbo *pedir* no sentido de permissão (linhas 13 e 14). Observa-se que a professora não nomeia alunos em especial como falantes/ouvintes primários, pelo contrário, procura deixar que os alunos respondam espontaneamente, escolhendo eles próprios o papel de falantes primários (linhas 14 e 17) (Configuração Ia). Pode-se observar também, por meio do uso diminutivo, a preocupação da professora em mostrar a tarefa como algo fácil, para criar na sala de aula um clima de confiança (linha 15).

Este estilo informal da professora, expresso por meio da instauração da estrutura de participação 1a, já explicitada anteriormente, é predominante na aula típica analisada, ocupando perto de vinte e um dos vinte e sete minutos dedicados às atividades de ensino-aprendizagem. Ao serem ratificados pela professora como ouvintes primários, os alunos participam espontaneamente, sem serem diretamente nomeados na interação. Na passagem da palavra pela professora, observa-se a participação de um ou mais voluntários que, neste quadro interacional, são sempre ratificados por ela como falantes primários. Esta ratifi-

cação ocorre de maneiras diversas: a) a professora formula perguntas que levam o aluno participante a repetir o que disse; b) a professora pede diretamente para que o aluno repita o que acaba de expressar; c) a professora manifesta não compreensão do que o aluno disse e pede para que ele o repita; d) a professora manifesta não compreensão do que o aluno disse, vai até a sua carteira, pede-lhe que lhe mostre a palavra identificada e a anuncia para a classe; e) a professora compreende a manifestação do aluno e a anuncia para a classe. Nos três primeiros momentos, a professora ratifica o aluno como falante primário e os demais alunos da classe como ouvintes primários; nos dois últimos, a professora reassume o papel de falante primária, referindo-se aos alunos como ouvintes primários. Em todos estes momentos prevalece a estrutura de participação 1a, conforme pode ser constatado nos excertos a seguir:

- (1) ... P: ...tem algum verbo aí' (+)
- (2) A: there
- (3) A: was
- (4) P: a: (+) essa mocinha falou ((aponta para ela)) (+) o
- (5) que'
- (6) A: there
- (7) P: ela falou there e você falou' ((aponta para a
- (8) outra aluna))
- (9) A: was
- (10) P: was (+) por acaso there was...

No trecho acima, duas alunas assumem os papéis de falantes primárias ao participarem espontaneamente no momento em que a professora pediu que qualquer aluna da sala assumisse esse papel. A professora, no caso em questão, formula perguntas (linhas 4, 5, e 7) com o objetivo de fazê-las repetir para os colegas sua contribuição, ou seja, a professora as ratifica como falantes primárias e os demais alunos como ouvintes primários.

- (1) P....vamos ver quem se lembra se eu falar a forma do
- (2) presente ó ((volta-se para o quadro-negro)) (+) no
- (3) presente eu tenho THERE IS e tenho THERE ARE ((bate o
- (4) sinal da entrada)) essa forma está no singular e essa
- (5) está no plural

- (6) A. há
- (7) P. alá ((sorn)) ela falou ((aponta para a aluna e olha  
(8) olha para a classe)) ela se lembrou (+) o que que é  
(9) esse verbo mesmo'
- (10) A. há
- (11) P. é o há (+) então verbo haver em inglês (+) muito  
(12) bem (+) então eu tenho presente e passado (+) por que  
(13) esse verbo tem duas formas'só duas formas' ((olha  
(14) para a classe gesticulando)) quando eu uso a forma  
(15) there is e there was e a forma there are e there  
(16) were' ((aponta para as formas no quadro olhando  
(17) para a aluna que havia traduzido o verbo alguns  
(18) segundos antes))
- (19) A. não sei
- (20) A. (incompreensível)
- (21) P. isso aí (+) ela tá falando (+) dá prá repetir fazendo  
(22) um favor'

No excerto acima, constata-se dois momentos diferentes em que a professora aborda a classe como um todo com perguntas (linhas 1, 2, 12 e 13) e um momento em que dirige o olhar a uma aluna, esperando sua resposta, pelo fato de a mesma ter identificado, alguns minutos antes, o verbo cujo uso deseja ver explicado (linhas 14, 15 e 16) (estrutura de participação 1c). Pode-se também verificar, neste trecho da aula, que as participações espontâneas dos alunos ocorrem quando a professora cede a palavra conversacional para a classe como um todo e duas formas diferentes de ratificação dos falantes primários por parte da professora podem ser apontadas: após a primeira participação, a professora formula, como nos exemplos anteriormente citados, uma pergunta que leva a aluna a repetir sua contribuição para os alunos como um todo que, por sua vez, são considerados ouvintes primários; após a segunda, a professora pede diretamente para que a aluna repita o que acabou de dizer (linhas 21 e 22), ratificando-a como falante primária e os demais participantes como ouvintes primários. Cabe também salientar que, antes de divulgar para a classe qualquer contribuição espontânea, a professora reage com satisfação à participação do aluno, chamando atenção da classe para o fato de alguém já ter respondido a sua pergunta (linhas 7, 8, 9, 21 e 22).

- (1) A: *stone*  
 (2) P: *ã: ((professora olha para o aluno))*  
 (3) A: *a stone*  
 (4) P: *((a professora vai até a carteira do aluno e os*  
*(5) alunos do lado acompanham)) você pode me mostrar*  
*(6) fazendo um favor' ((olha o texto do aluno)) não (+)*  
*(7) ele identificou stone (+) stone vai entrar aqui*  
*(8) no substantivo ó ((escreve no quadro)) stone é a:*  
*(9) pedra (+) ninguém achou um verbo aí (+) ninguém'*  
 (10) *((professora sorri))*  
 (11) A: *(incompreensível)*  
 (12) P: *((professora vai até a carteira do aluno)) dá*  
 (13) A: *licença'*  
 (14) A: *thieves (+) thieves*  
 (15) A: *não*  
 (16) P: *through é através (+) through é através (+) gente*  
 (17) *como é'*  
 (18) *o verbo'*  
 (19) A: *então é stole*  
 (20) P: *stone é pedra ((mostra o quadro)) gente como é o*  
 (21) *o verbo'*  
 (22) A: *troca o n pelo l*  
 (23) AP: *ã: ((vira-se para a esquerda e depois para a*  
 (24) *A direita*  
 (25) A: *stole* (26) AP: *isso ((a professora aponta para o aluno))*  
 (27) A: *acabei de falá*  
 (28) P: *não (+) você pronunciou stone ((mostra o quadro-negro))*  
 (29) A: *eu falei que trocava o n pelo l*  
 (30) P: *a: então I'm sorry.....*

Esta passagem mostra como, na tentativa de identificar uma forma verbal, vários alunos participam ocupando, algumas vezes, o mesmo espaço conversacional criado pela professora (linhas 1, 11, 14, 19 e 25). Em um primeiro momento, como a professora não compreendesse o que o aluno havia dito, mesmo após ter pedido que ele repetisse, dirige-se a sua carteira e pede, com delicadeza, que o aluno mostre a palavra identificada no texto (linhas 5 e 6). Apesar da contribuição do aluno não ser correta, a professora valoriza-a, classificando a palavra identificada como substantivo e incluindo-a no quadro-negro junto às outras palavras da mesma categoria gramatical (linhas 7, 8 e 9). Em um

primeiro momento, a professora intercala com o aluno o papel de falante ouvinte primário, enquanto os demais são ratificados como ouvintes secundários. Em um segundo, a professora assume o papel de falante primária, ratificando os alunos como ouvintes primários. Ao mesmo tempo em que a professora interagiu com o aluno anteriormente citado, um outro aluno da sala, um falante ouvinte secundário, verbalizava sua participação, tornando-se falante secundário, não sendo, porém, ouvido pela professora, instaurando a estrutura de participação IIIa (linha 14). Observa-se, também, em seguida, a espontaneidade da aluna que, ao pronunciar erradamente o verbo identificado e não sendo ratificada como falante primária, apesar de ter acrescentado informações quanto a sua grafia, protesta junto à professora, o que é bem recebido por ela, que lhe pede inclusive desculpas (linhas 27, 28, 29 e 30). As manifestações várias em um mesmo espaço conversacional e esta interação final entre professora e aluna, falantes e ouvintes primárias, reforçam a menção já feita à informalidade do estilo discursivo predominante na aula da professora.

Para reiterar a caracterização do estilo informal referido, cumpre também salientar que, em alguns momentos das atividades de ensino-aprendizagem, os alunos tanto participam espontaneamente, sem serem solicitados pelo professor, como iniciam tópicos conversacionais, independente de qualquer solicitação. Também torna-se evidente na aula típica analisada que a professora dá tempo para os alunos pensarem ao ratificá-los como falantes primários virtuais. Em momento algum antecipa a resposta aos alunos, aguardando que cheguem a ela, mesmo após tentativas várias. (vide excerto anterior).

Muito embora o estilo informal predomine na sala de aula, assim como a intenção da professora de mantê-lo durante a interação, observa-se que a mesma se vê coagida pelas circunstâncias locais (conversa de alunos, ausência de interesse e participação, estudo de outra disciplina etc.), a mudar seu alinhamento e a estrutura de participação da sala de aula, adotando um estilo formal, colocando-se em uma posição mais elevada com relação aos direitos e obrigações dentro da interação. Este comportamento comunicativo ocupa, no entanto, uma parcela menor da aula, perfazendo o total de seis dos vinte e sete minutos das atividades de ensino-aprendizagem, distribuídos ao longo da interação. A título de ilustração, selecionamos os momentos a seguir.

Aos dez minutos, após o início das atividades de ensino-aprendizagem, a professora, ao perceber que dois alunos próximos a ela e

outros alunos de trás conversam, muda seu alinhamento. Deixa de ratificar publicamente, como o vinha fazendo, a contribuição da última falante ouvinte primária, dirige-se para perto dos alunos que conversam, nomeando-os ouvintes primários e falante ouvintes primários em potencial, mantendo-se no papel de falante primária. Os demais alunos são ratificados como ouvintes secundários, o que significa que não devem participar do discurso dos falantes primários. Se o fizerem, poderão ou não ser ratificados como tal. A estrutura 1b é então estabelecida:

- (1) As: *(conversam baixinho)*
- (2) A: *stole*
- (3) P: *ahn*
- (4) A: *stole*
- (5) P: *stole (+) ok (+) eu gostaria de ver mais*
- (6) *alguém participando (+) só elas ((vai para o centro*
- (7) *da sala e olha para os alunos de trás)) quem*
- (8) *mais identifica um verbo onde eu acabei de ler'(+)*
- (9) *além do verbo jogar (+) atirar (+) o que que os*
- (10) *ladrões fizeram além de jogar a pedra'*
- (11) A: *assaltaram assaltaram*
- (12) P: *ahn'*
- (13) As: *assaltaram*
- (14) P: *assaltaram'o que que vocês acham que é o assaltaram*
- (15) *ai'((dirige-se aos alunos de trás)) eu quero que*
- (16) *vocês identifiquem prá mim o verbo ((sorri)) podem*
- (17) *ler eu espero ((cruza os braços e fica olhando para*
- (18) *os alunos))...(+++)*
- (19) *to robber ((alunas riem))*

Observa-se no trecho acima que a professora protesta pela participação constante das alunas da frente como falantes ouvintes primárias (linha 6) e nomeia os alunos de trás falantes ouvintes primários, por meio de uma pergunta, de seu olhar e proximidade corporal (linhas 6, 7 e 8). Nota-se também o diferente alinhamento da professora com relação aos direitos e obrigações em sala de aula quando, pela primeira vez, deixa de usar o futuro do pretérito ao expressar sua vontade, *eu gostaria*, e passa a usar o verbo querer no presente do indicativo, *eu quero*

(linhas 5, 15 e 16). Observa-se também que, apesar da imposição da tarefa, da nomeação de um grupo de falantes ouvintes primários em detrimento de outro, a professora mantém a postura de deixar que qualquer outro aluno do grupo nomeado assuma o papel de falante ouvinte primário, de dar o tempo para o aluno pensar, de valorizar toda e qualquer participação dos alunos. Pode-se observar que os alunos se alinham de forma diferente a partir deste instante: os alunos da frente assumem o papel de ouvintes secundários, e os de trás, de falantes ouvintes primários, ocorrendo, nestes dois minutos, a estrutura de participação 1b.

Aos vinte e um minutos das atividades, depois de registrar no quadro-negro os tempos primitivos e respectivas traduções dos verbos *to look* e *to look for*, a professora mostra-se novamente incomodada pela falta de atenção e pelas conversas paralelas dos alunos da parte de trás da sala. Este alinhamento dos alunos leva-a a assumir novamente o estilo formal, o que é sinalizado por diferentes pistas de contextualização: olha para os alunos com fisionomia tensa, bate na mesa pedindo atenção, aproxima-se deles pela direita da sala:

- (1) P: *to look for* ((aponta para a aluna)) *ela tá falando*
- (2) *que é o verbo procurar (+) então vamos anotar*
- (3) *(vai ao quadro e escreve)) e o verbo to look é*
- (4) *regular (+) só se acrescenta ED no passado to*
- (5) *look at é olhar e o to look for é procurar (+) esse*
- (6) *é o procurar ((aponta para o quadro-negro))*
- (7) *só mais um trechozinho ((olha para o*
- (8) *fundo da sala com uma fisionomia tensa, batendo de*
- (9) *leve na mesa)) EU GOSTARIA que esse pessoal aqui*
- (10) *do fundo se manifestasse ((vai até eles))*
- (11) *vamos ver se vocês estão me dando*
- (12) *atenção...*

Ao dirigir-se aos alunos de trás da forma acima exemplificada, existe a passagem da estrutura 1a para a 1b. Os alunos são ratificados pela professora como ouvintes primários e falantes ouvintes primários virtuais. Aos alunos da frente cabe o papel de ouvintes secundários, o que fica claro na passagem a seguir:

- (1) P: ...vamos ver se vocês estão me dando atenção ((vai até a frente e dirige-se aos alunos lá sentados)) o
- (3) pessoalzinho aqui da frente está EXCELENTE vocês
- (4) estão participando bastante (+) eu só quero ouvir o
- (5) fundo um pouquinho tá'...

Observa-se no excerto acima que a professora valoriza a participação dos alunos da frente, mas ratifica-os explicitamente como ouvintes secundários, ou seja, deixa claro que durante algum tempo está ratificando como ouvintes falantes primários os alunos de trás da sala.

Depois de sinalizar o alinhamento que espera de cada participante da interação, a professora volta a dirigir-se aos alunos de trás da sala, tentando mostrar a tarefa mais fácil para estimular suas participações espontâneas, utilizando para tal o diminutivo às linhas 1 e 4.

- (1) P: ((olha para a aluna e sorri)) último trechozinho
- (2) the men drove away in a stolen Ford Cortina (+) the
- (3) police have not found the get away car yet
- (4) então nesse trechozinho que verbos vocês
- (5) identificam'((olha para os alunos))...

Seguindo as pistas de contextualização produzidas pela professora (olhar, aproximação dos alunos de trás, fala dirigida aos alunos da frente, fala dirigida aos alunos de trás), tanto os alunos da frente como os de trás alinham-se em seus novos papéis: os primeiros apenas ouvem enquanto os segundos, se não participam espontaneamente, buscam no texto as respostas para as perguntas da professora. Alunos que até aquele momento não haviam participado da aula como falantes ouvintes primários, tentam agora participar:

- (1) P: então neste trechozinho que verbos vocês
- (2) identificam'((olha para os alunos de trás))
- (3) A1: (incompreensível)
- (4) A2: fund ((professora não ouve))
- (5) P: ahn: não entendi ((professora dirige-se ao primeiro
- (6) falante.....

## Considerações finais

Os dados sugerem que, em nível das estruturas de participação, o desejo de renovação da professora se manifesta por meio da busca de um discurso mais simétrico, mitigado, na busca de um clima afetivo propício para que a aprendizagem possa ocorrer, do estímulo e da valorização de toda e qualquer participação do aluno, do respeito ao tempo para o aluno pensar antes de oferecer qualquer resposta, o que caracterizamos como quadro interativo conversacional e estilo discursivo informal. Estas manifestações contrastam-se, entretanto, com posturas características de uma abordagem tradicional de ensino também presentes na interação, como, por exemplo, o controle dos tópicos e dos turnos, o não envolvimento dos alunos em comunicação real na língua-alvo, seja na classe como um todo, seja em atividades em grupos, o desenvolvimento de uma pseudocomunicação com os alunos, com o predomínio de perguntas pedagógicas (*display questions*)<sup>2</sup> (Hoetker & Ahlbrand, 1969 e Long & Sato, 1983). Estas posturas tradicionais que emergem na tentativa do professor construir uma nova interação, pautada pela abordagem comunicativa, parecem ser integrantes de sua formação profissional e de sua prática de sala de aula de muitos anos, bem como parecem estar inter-relacionadas aos aspectos contextuais mencionados na introdução deste trabalho, ou seja, dificuldades materiais, expectativas interacionais de professores e alunos, cobranças referentes às aulas de língua estrangeira por parte de alunos, colegas, diretor, família e sociedade.

Os dados mostraram ser o processo de renovação da prática de sala de aula lento e complexo, exigindo aprofundamento teórico, experimentação, reflexão sobre a prática e novos encaminhamentos. Aspectos contextuais tais como expectativas interacionais de professores e alunos, cobranças referentes às aulas de língua estrangeira, que parecem interferir na construção de uma interação menos assimétrica pelo docente, podem ser contornados por meio de um trabalho de conscientização por parte do professor seguro e bem formado teoricamente.

---

2 Perguntas que comportam apenas uma resposta, resposta essa já do conhecimento de quem a formulou.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teaching English language: discursive styles and participation structures in the constructions of a renewed practice. *Alfa (São Paulo)*, v.41, p.187-210, 1997.

- **ABSTRACT:** *This paper presents the discourse styles and the participation structures in the construction of the classroom interaction by an English teacher involved in a pedagogical renewal process.*
- **KEYWORDS:** *Discourse styles; participation structures; footing; interpretative processes; interaction; in-service education.*

## Referências bibliográficas

DETTONI, R. V. *Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor*. Brasília, 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília.

ERICKSON, F., SHULTZ, J. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In: GREEN, J., WALLAT, C. *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood: Ablex Press, 1981. p.147-59.

GOFFMAN, E. Footing. In: \_\_\_\_\_. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981. p.124-59.

GREEN, J., WALLAT, C. Mapping instructional conversation. In: \_\_\_\_\_. *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood: Ablex Press, 1981. p.161-205.

HOETKER, J., AHLBRAND, W. P. The persistence of the recitation. *American Educational Research Journal*, v.6, n.1, p.145-67, 1969.

LONG, M. H., SATO, C. J. Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers's questions. In: SELIGER, H. W., LONG, M. H. *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Massachusetts: Newbury House, 1983. p.268-86.

McDERMOTT, R. P. *Kids Make Sense: An Acenographics Account of the Interactional Management of Success in Failor in one First Grade Classroom*. Stanford, s. d. Dissertation (M. A.) – Stanford University.

PHILIPS, S. Participant structure and communicative competence: warm springs children in community and classroom. In: CAZDEN, C. B., HYMES, D. (Ed.) *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press, 1972. p.370-94.

- RECH, M. D. *O conflito de expectativas na interação em sala de aula*. Florianópolis, 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- SCHULTZ, J., FLORIO, S., ERICKSON, F. Where is the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In: GILMORE, GLATTHORN (Ed.) *Children in and out of School*. Washington DC: Center for Applied Linguistics, 1982. p.88-123.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. Campinas, 1996. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.