

ANÁLISE DAS ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA: UM INSTRUMENTO PARA REFLEXÃO

Shirlene Bemfica De Oliveira¹
UFMG

RESUMO: Esta investigação discute as implicações da análise das estruturas de participação promovidas por professores em aulas de língua inglesa. Compreendemos a sala de aula como um espaço para a comunicação. Por essa razão, é central o envolvimento de todos os participantes de forma que esses negociem os significados na língua-alvo com um objetivo comunicativo social. Os professores devem possibilitar “o engajamento discursivo dos alunos para o desenvolvimento da consciência crítica em relação à linguagem” Eles podem viabilizar o uso da língua para a compreensão desse universo através da construção de significado na língua-alvo de forma interativa (Moita Lopes, 2003). Para alcançar esse nível de interação, os professores, dependem de sua fala facilitadora e democrática e estratégias comunicativas e discursivas capazes de assegurar a compreensão e o engajamento dos alunos (Xavier, 2001). A pesquisa foi desenvolvida com dois professores que atuam em escolas regulares e cursos livres. Os dados foram coletados através dos seguintes instrumentos de coleta: questionários, gravações das aulas em vídeo e sessões de visionamento. Os resultados apontam para uma conscientização por parte dos professores da importância da interação. Não obstante, eles enfrentam dificuldades ao desempenhar a prática que eles acreditam ser benéfica para o desenvolvimento dos alunos.

ABSTRACT: *This investigation discusses the implications of the analysis of participation structures promoted by the teachers in English Language classes. We understand the Language classroom as a place to promote communication. This way, it is central the involvement of all the participants in order to negotiate meaning in the target language aiming at the social communication. The teachers must promote students' discursive engagement to develop language awareness and criticism. They can make the use of language practicable to understand this universe through the meaning construction in the target language in an interactive way (Moita Lopes, 2003). In order to reach this level of interaction, the teachers, depend on their approachable and democratic language, on communicative and discursive strategies able to ensure the comprehension and students' engagement (Xavier, 2001). The research was developed with two teachers that work in regular and language schools. The data was collected using questionnaires, recorded class in videos, and stimulated recall sections. The results points at teachers' awareness of the interaction importance. Nevertheless, they face difficulties in perform a practice they believe is beneficial to the students development.*

1. Introdução

Este trabalho apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa de Mestrado², que discute as percepções dos professores sobre interação e a forma como ela se configura em sala de aula. Acreditamos que essa discussão pode favorecer a compreensão do ambiente escolar e ao planejamento de cursos de formação mais adequados, especialmente com relação à desconstrução de crenças que possam interferir negativamente no ensino da língua estrangeira.

2.Referencial Teórico:

Compreendemos a sala de aula de língua inglesa como um espaço para a comunicação que se constitui como um contexto interacional, no qual, é central o envolvimento de todos os participantes. É muito relevante também que professores e alunos negociem os significados na lingual-alvo e saibam como utiliza-la com objetivo comunicativo e social. Os professores têm um contexto interacional bem sucedido

¹ Para contato de interessados em intercâmbio: shirleneo@yahoo.com

² OLIVEIRA, S. B. Compreendendo o processo interacional na sala de aula de língua inglesa: visões de professores e alunos. 2004. 163 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

quando eles conseguem possibilitar o engajamento discursivo dos alunos viabilizando o uso da língua para a compreensão desse universo através da construção de significado na língua-alvo de forma interativa (Moita Lopes, 2003, p. 45). Para alcançar esse nível de interação, o professor depende, entre outras coisas, de sua fala facilitadora e democrática, isto é, de estratégias comunicativas e discursivas capazes de assegurar a compreensão e o engajamento dos alunos (Pedro, 1992; Xavier, 2001).

Alguns estudos demonstram que, na cultura escolar, existem construções discursivas organizadas e definidas (Tsui, 1995, Van-Lier, 1996). Essas podem favorecer ou não a comunicação e podem proporcionar ou não momentos para que os alunos desenvolvam a interlíngua (Oliveira, 2004). Lamy & Goodfellow (1999, p. 44) descrevem as construções discursivas que ocorrem com mais frequência em uma aula de língua estrangeira. Esses padrões diversificam-se entre *monólogos*, *diálogos* e *conversas*³ dependendo do nível da relação simétrica entre professores e alunos. Para que tais padrões sejam benéficos à aprendizagem, deve haver uma combinação entre eles de forma a proporcionar a produção de insumo compreensível, o gerenciamento da interação e a negociação de sentido (Lamy & Goodfellow, 1999, p. 44). Essa combinação é definida por esses autores como *interação contingente* e, ela pode ser benéfica à aprendizagem e ao desenvolvimento da autonomia dos alunos.

3. Metodologia

Procedeu-se nesta pesquisa a um estudo de caso envolvendo dois professores de inglês, doravante chamados de Maria e Renato, que atuam ao mesmo tempo em escolas regulares e cursos livres, em um estado da região sudeste. Os dados foram coletados através dos seguintes instrumentos: questionários, observação, filmagem de aulas⁴ e sessões de visionamento. As análises foram feitas com cunho qualitativo e interpretativo alcançando, assim, a compreensão das percepções, crenças e relações pessoais do participante, considerando-se o contexto em que ele está atuando (Bogdan e Biklen, 1994, p. 47).

3 A descrição destes padrões é motivada pela análise convencional das relações de poder existentes na sala de aula (Van Lier, 1996). Os referidos autores consideram “monólogos” os trechos das aulas em que o modo de transmissão é centralizado no professor. Este, por sua vez, mantém o domínio total dos turnos durante explicações excessivas ou até mesmo segue o formato de uma palestra. “Diálogos” são os momentos em que os turnos se alternam entre o professor e alunos e vice-versa. Neste padrão, os turnos são sempre iniciados e controlados pelo professor. Como padrão de “conversação”, os autores consideram os momentos em que há uma simetria comunicativa em termos de distribuição dos turnos e papéis, ou seja, os turnos são distribuídos de forma mais uniforme entre professores e alunos. Provavelmente, há maior qualidade na aprendizagem em situação de conversa, pois os turnos são distribuídos mais igualmente pelos participantes da conversa, propiciando aos alunos oportunidades para o seu desenvolvimento lingüístico.

4 Os professores foram acompanhados durante dois meses e foram gravadas quatro aulas em cada contexto. Foram transcritas as três últimas aulas para as análises.

4. Análise e discussão dos dados

Para o recorte deste artigo foi feita a análise das três aulas gravadas em vídeo, e serão apresentados os resultados acerca das atividades utilizadas pelos professores e da forma como a interação se configura nos dois contextos escolares. Essa discussão pode revelar as crenças subjacentes à prática dos professores e também outros aspectos da abordagem de ensinar. A análise de uma aula típica do professor é relevante para este trabalho, pois, através dela, pode se compreender melhor como o processo interacional é construído pelos grupos analisados.

4.1. As atividades desenvolvidas

Os professores relataram nos questionários o tipo de atividades que desenvolvem para promover interação em sala e que são bastante diversificadas. O quadro 01 apresenta os tipos de atividades que os professores disseram que utilizam para promover interação nos dois contextos:

| Atividades | Renato | | Maria | |
|---|--------|-------|-------|-------|
| | C.E. | E. R. | C.E. | E. R. |
| <i>Information gap</i> / Elicitação / <i>Role play</i> / Discussão debate | | | | |
| Correção em pares / Conversação livre | | | | |
| Músicas | | | | |
| Repetição | | | | |
| Discussão de tópicos gramaticais | | | | |
| Resolução de problemas / Apresentação de opiniões | | | | |

Quadro 01: Atividades propostas pelos professores para promover interação

Percebe-se que a variedade de atividades é muito diferente nos dois contextos. Ambos os professores trabalham no contexto do C.E. de forma a atender a proposta da abordagem comunicativa de desenvolvimento da competência comunicativa⁵ dos alunos. Para isto, esses desenvolvem atividades com as quais podem verbalizar idéias na língua-alvo em contextos reais com pares ou grupos. Eles dão suporte à compreensão dos alunos através de elicitación na língua-alvo, de exemplos no quadro e da associação de conceitos. Os alunos constroem o significado coletivamente, mas, na maioria das vezes, com os turnos iniciados pelos professores, que justificam sua abordagem afirmando que, dessa forma, os alunos ficam mais à vontade, interessados e mais produtivos.

Já na E.R., os professores relatam o uso de poucos tipos de atividades em pares e grupos, para que os alunos trabalhem de forma a negociarem sentido ou construam o conhecimento na língua inglesa. Nesse contexto, ambos os professores utilizam a língua materna a maior parte do tempo. Apenas a professora Maria utiliza a língua alvo, em

⁵ Competência comunicativa é o conhecimento consciente e inconsciente da língua-alvo e de outros aspectos referentes ao uso desta, bem como a habilidade de utilizar esses conhecimentos em comunicação real. Ela é composta de sub-competências, a saber: gramatical, sócio-lingüística, discursiva e estratégica. (Canale, 1983, p.66).

alguns momentos, para o gerenciamento da aula, ou seja, para cumprimentar e despedir-se dos alunos, fazer a chamada, etc. As atividades enfatizavam a estrutura da língua alvo e apresentação de vocabulário de forma tradicional e centrada no professor, havendo pouca elicitación do conhecimento prévio dos alunos.

4.2. Análise da interação

A análise da interação construída em sala de aula é relevante para o nosso estudo, pois, através dela, julgamos ser possível compreender a abordagem do professor e as funções das formas utilizadas no discurso. Esse tipo de análise é importante, visto que são considerados, entre outros aspectos, a fala do professor, a alocação e os comportamentos de tomada de turnos dentro do contexto em que estão inseridos (Tsui, 1995, p.13). Em cada aula de 30 minutos foram contados os turnos ali existentes, como mostra o quadro 02 a seguir:

| Nº de turnos em aproximadamente 30 minutos | Maria | Maria | Renato | Renato | Total de turnos |
|--|--------------------|----------------|--------------------|----------------|-----------------|
| | Centro de extensão | Escola regular | Centro de extensão | Escola regular | |
| | 130 | 71 | 144 | 76 | 421 |

Quadro 02: Número de turnos em uma aula de aproximadamente trinta minutos

4.2.1 A fala do professor

Com o propósito de compreender a fala do professor, foram instaurados os seguintes procedimentos: a) partiu-se da análise dos movimentos pedagógicos que constituíam a comunicação veiculada em sala de aula; e b) procedeu-se a uma investigação dos tipos de perguntas feitas por ambos. Pensamos ser importante mencionar que, infelizmente, há a possibilidade deste estudo vir a apresentar resultados e análises passíveis de questionamento pela ausência de alguns dos registros de fala dos alunos, o que deixa um pouco a desejar na compreensão detalhada dos aspectos interacionais. Os resultados que serão aqui apresentados dão indicações de como a linguagem é modelada nas aulas que compõem nosso corpus.

Para a análise lingüística que rege a aula de inglês dos participantes, partiu-se da categorização de quatro movimentos pedagógicos que foram utilizados por Pedro (1992.⁶) e que acredita-se, são comuns em qualquer contexto pedagógico. Eles são padronizados e utilizados por professores e alunos na construção de um discurso que é

6 Quatro movimentos pedagógicos foram categorizados primeiramente por Bellack (1966): “Movimentos de estruturação (STR): movimentos que organizam o contexto para a atuação subsequente, para começar ou continuar uma interação entre os alunos; Movimentos de solicitação (SOL): destinam-se a provocar uma resposta verbal ou física ou encorajar aqueles a quem se destinam a prestar atenção em alguma coisa; Movimentos de resposta (RES): implicam um relacionamento recíproco com movimentos de solicitação e ocorrem em relação a eles; Movimentos de reação (REA): servem para modificar e/ou avaliar o que já foi dito; Movimento de ajuda individual (HEP) que ocorre sempre que o professor fala em particular com o aluno” (Pedro, 1992, p.54).

típico de sala de aula. Segundo Pedro (1992, p.55), é possível classificar, a partir dessa análise, a importância pedagógica dos enunciados e o conteúdo da comunicação.

Os movimentos pedagógicos foram contados dentro dos turnos, o número de ocorrências foi analisado, classificado e interpretado pela pesquisadora. O quadro 03 a seguir apresenta os movimentos pedagógicos dos professores nos contextos em que atuam:

| Participante | STR | SOL | RES | REA | Total |
|-------------------|-------|-------|------|-------|-------|
| Maria (C.E.) | 13 | 44 | 06 | 19 | 85 |
| Maria (E.R.) | 05 | 20 | 08 | 05 | 38 |
| Renato (C.E.) | 10 | 44 | 04 | 33 | 93 |
| Renato (E.R.) | 01 | 03 | 09 | 05 | 18 |
| Total | 29 | 111 | 27 | 62 | 234 |
| Frequência | 6,9 % | 26,4% | 6,4% | 14,7% | |

Quadro 03: Movimentos pedagógicos nas aulas dos participantes nos dois contextos

As aulas selecionadas são bastante diferenciadas do ponto de vista contextual. Apesar disso, encontramos um padrão de interação bastante estável, dominado pelo professor. Excetuando a atuação do Renato na E.R., todos os movimentos de estruturação (STR) pertenceram ao docente.

Apesar de os professores promoverem aulas mais interativas no C.E., ainda assim, eles centralizam a aula com muitas explicações. Nos diários e na sessão de visionamento, a professora Maria demonstra uma grande preocupação com a distribuição dos turnos e de sua presença forte durante as atividades. Ela afirma que tem tendência a centralizar a aula em sua pessoa, dominando a maior parte dos turnos sem conseguir promover a autonomia dos alunos para falar.

Observa-se, pelo quadro 03 citado acima, que grande parte dos movimentos lingüísticos dos professores é utilizada para solicitar informações dos alunos (SOL) ou avaliar as respostas dadas por eles (REA), ou seja, o professor pergunta, o aluno responde e ele avalia a resposta dada. Essa seqüência discursiva foi nomeada por Cazden (1988) como “iniciação-resposta e avaliação⁷” e serve para controlar e monitorar a comunicação na sala de aula tanto no âmbito do comportamento, quanto da fala. Esse modelo caracteriza um discurso assimétrico e tradicional em que os alunos têm poucas oportunidades de iniciativa, já que cabe a eles somente responder ao professor (Silva, 2003, p. 98). No entanto, Silva (2003, p. 98) afirma que a elicitación feita para o grupo todo sem nomear os alunos pode ser positiva, uma vez que “dá ao aluno a liberdade de se expressar e essa condição é favorável à comunicação”.

No estudo em questão, procedeu-se a uma análise da elicitación através dos tipos de perguntas feitas pelos professores em aula e das respectivas funções no processo interacional. As perguntas foram baseadas na categorização feita por Tsui (1995, p. 27)

7 - Initiation - Response - Evaluation

apresentadas a seguir como “referenciais” e “de demonstração”⁸. O quadro 04 apresenta a análise dos tipos de pergunta:

| Participante | Perguntas de demonstração | Perguntas Referenciais | Total de perguntas |
|---------------|---------------------------|------------------------|--------------------|
| Maria (C.E.) | 07 | 22 | 29 |
| Maria (E.R.) | 25 | 01 | 26 |
| Renato (C.E.) | 16 | 05 | 21 |
| Renato (E.R.) | --- | 03 | 04 |
| Total | 48 | 31 | 80 |

Quadro 04: Tipos de perguntas feitas nas aulas dos professores participantes nos dois contextos

De maneira geral, o total de perguntas feitas pelos professores (80) é significativo, levando-se em consideração o número de solicitações, 111 ou 26,4%, e o número de turnos das aulas analisadas 421 ou 100%. À primeira vista, a análise do total de perguntas, sugere que os professores fazem mais perguntas de demonstração do que referenciais.

Percebe-se que as perguntas feitas em sala de aula exercem funções diferenciadas. Consta-se que quando os professores fazem perguntas de demonstração, prevalece o modelo de “iniciação-resposta e avaliação”. Observa-se que as perguntas referenciais são utilizadas para estimular a comunicação ou para manter o controle disciplinar da turma. Sinclair e Coulthard (1975, p.28) apud Tsui, (1994, p.82) afirmam que as perguntas referenciais são feitas pelo falante com a intenção de desencadear uma conversa. Verificamos que, apesar de haver uma variação entre os tipos de perguntas feitas pelos professores nos dois contextos estudados, tais colaboradores utilizavam estratégias ora tradicionais, ora comunicativas. Esta oscilação entre tradicional e comunicativo poderia ter relação com as crenças que o professor tem a respeito do contexto em que atua e em relação aos alunos e à forma como eles compreendem o processo de ensino e aprendizagem da língua.

4.2.2. Alocação e comportamentos de turnos

Para investigar a alocação e distribuição dos turnos nas aulas, foram levantadas as estruturas de participação mais representativas, baseando-nos na configuração utilizada por Silva (2003)⁹. Esta discussão pode revelar resultados significativos e permite

⁸ *Display* – (de demonstração, de exposição) perguntas feitas pelo professor para elicitare respostas dos alunos as quais ele já conhece. Estas perguntas geram interações típicas do discurso didático. Referenciais- perguntas feitas pelo professor sem que ele espere uma resposta pré-estabelecida. Esse tipo de pergunta gera interações típicas da comunicação social e estimulam a negociação de sentido (Tsui, 1995, p.27).

⁹ As estruturas de participação podem ser categorizadas em quatro configurações: Configuração 1- O professor assume o papel centralizado. Ele organiza, gerencia e controla a interação; (Configuração 1A – O professor ratifica todos os alunos fazendo perguntas; Configuração 1B- Utilizada para realizar atividades de compreensão auditiva; Configuração 1C- professor ratifica os alunos para que eles possam repetir listas de vocabulário tendo a pronúncia como foco; Configuração 1D – o professor ratifica um aluno para falar.); Configuração 2A: o professor ratifica os alunos para dar explicações (STR). Configuração 2B: momentos em que os alunos interagem entre si sem a solicitação do professor; Configuração 3A: os alunos interagem em pares ratificando-se como ouvintes falantes primários; Configuração 4 A: o aluno toma o turno de fala do professor que está centralizado como falante principal interagindo com a sala como um todo e o ratifica como seu ouvinte; Configuração 4 B: quando os alunos ratificam o professor para a resolução de dúvidas de interesse pessoal que não fazem parte da lição, enquanto os outros alunos não participam da interação.

verificar se o professor atinge um *nível de interação contingente* (Lamy & Goodfellow, 1999). Em outros termos, se todos participam, ou seja, se há interação aluno x aluno, professor x todo o grupo ou somente professor x aluno específico. O quadro 05 abaixo quantifica em minutos as estruturas de participação nos dois contextos:

| Participante | IA | IB | IC | ID | IIA | IIB | IIIA | IIIB | IVA | IVB |
|---------------|----------|---------|----|---------|---------|-----|----------|------|-----|-----|
| Maria (C.E.) | 6' 35'' | 3' 56'' | 0' | 3' 2'' | 7' 5'' | 0' | 11' 32'' | 5' | 2' | 0' |
| Maria (E.R.) | 12' 45'' | 0' | 0' | 9' | 0' 45'' | 0' | 0' | 0' | 6' | 0' |
| Renato (C.E.) | 2' | 0' | 0' | 13' 7'' | 6' | 0' | 11' 4'' | 8' | 0' | 0' |
| Renato (E.R.) | 0' | 0' | 0' | 0' | 0' 45'' | 15' | 4' | 0' | 0' | 6' |
| Total | 20' 8'' | 3' 56'' | 0' | 25' 9'' | 14' 4'' | 15' | 26' 72'' | 13' | 8' | 6' |

Quadro 05: Quantificação do tempo em cada estrutura de participação

As interações do tipo I ocorreram nas aulas dos dois participantes. Os momentos em que o professor assumiu o papel centralizado, gerenciando e controlando a interação ocorreram nas aulas transcritas nas configurações IA e IB (Silva, 2003, p. 98). A configuração IC não ocorreu nas aulas analisadas, mas será discutida tendo por suporte as anotações de campo da pesquisadora.

A configuração IA ocorreu no momento em que o professor interagiu de forma centralizada, como falante principal, ratificando todos os alunos como ouvintes primários fazendo perguntas. Esse arranjo interacional foi evidenciado de forma mais significativa na aula da professora Maria na E.R. (12min e 45 seg.) e no C.E. (6min. e 35 seg.). O exemplo 03 transcrito abaixo demonstra esta configuração:

Exemplo 3

Maria: *Vamos lá então qual o mês que vem antes de February?*

Alunos: *January*

Maria: */dz/ /dzanuery/*

Maria: *então primeiro é January?*

Alunos: *January*

Maria: *vocês ainda estão falando /ja/ e é /dza/ repeat*

Alunos: */dzanuery/*

De um lado, essa estrutura de participação é criticada por alguns autores, visto que limita a participação dos alunos e diminui a motivação de aprender por ser uma prática “mecanizada” (Cazden, 1988). Por outro lado, apesar de ser uma prática controlada, parece-nos que ela pode ser considerada positiva em alguns momentos da aula. Poderia ser caracterizada como uma oportunidade que o professor tem para incentivar a participação dos alunos. Outro aspecto relevante, também verificado por Silva (2003, p.102), é o fato de a professora não nomear os alunos para responder. Eles participam livremente tomando o turno da professora para responder.

A configuração IB foi construída com a finalidade de realizar atividades de compreensão oral e ocorreu somente no contexto do C.E.. Apesar de não haver nenhuma ocorrência na aula transcrita do professor Renato no C.E., tal configuração foi

relevante nas outras aulas observadas nesse contexto. Os dois professores utilizavam o material de áudio, que fazia parte do livro didático, e também materiais extras.

A configuração IC, que é o arranjo interacional construído para que os alunos pudessem repetir listas de vocabulário, não foi evidenciada em nenhuma das aulas transcritas. No entanto, segundo as notas de campo da pesquisadora, ela ocorreu, de forma representativa, em outras aulas da professora Maria na E.R.. Esse tipo de interação é típico das aulas tradicionais em que o professor controla o momento em que os alunos podem tomar o turno da fala, a duração dos turnos e o que devem falar (Silva, 2003, p. 106).

A configuração ID ocorreu de forma mais predominante na aula do professor Renato no C.E. (13 min) e na aula da professora Maria na E.R. (9 min.). Nessa configuração, o professor como falante principal ratifica um aluno para falar, pedindo que ele leia ou resolva os exercícios. O exemplo 04 abaixo demonstra como esta configuração era construída na aula do professor Renato:

Exemplo 4

Renato: *you can use /sold/ you can use /sold/ yeah there are other words but you can use this (+) can you give the solution Patrícia?*

Patrícia: *the number of tourists decreased because there had been numerous bomb attacks*

Renato: *yes (+) it's all right or there had been numerous bomb attacks so the number of tourists decreased dramatically (+) what else? Because there had been (+) there had been numerous bomb attacks (+) ok (+) now number four I want Priscila to do it and number five you two do two minutes to correct the sentences.*

A configuração IIA ocorreu com mais predominância no C.E. nas aulas dos dois professores (Maria 7 min. e 30 seg.) e (Renato 6 min.). Nesses momentos, o professor ratificava os alunos como ouvintes primários para dar instruções, explicações do conteúdo ou para relatar fatos. Essa configuração se assemelha ao movimento pedagógico de estruturação (STR) já discutido anteriormente que na E.R. só foi utilizado para dar instruções no início das atividades propostas. No exemplo 05 ela é ilustrada:

Exemplo 5

Maria: *an example ah (+) this room is really small (+) isn't it ? that's the tag question (+) this room is really small is positive (+) the tag question is negative isn't it (+) isn't it is the tag question (+) but suppose that I have a NEGATIVE sentence it isn't so big (+) is it? So my tag has to be positive (+) it isn't so big (+) is it? (+++) if you have a positive in one side the other is negative (+) if you have a negative here the other is positive (+) the idea is you just put the verbs like verb to be (+) modals (+) like can't she (+) can't he (+) and auxiliary do (+) does (+) did (+) the same verb tense you don't change the verb tense (+) so let's try (+) you dictate the sentence (+) right Dalva (+) and Dalva make the tag question here and then you dictate to Emerson and he gives the tag question*

Em suas pesquisas, Silva (2003, p. 110) observou que, nesse tipo de configuração, é rara a participação e a tomada de turno por parte dos alunos. No presente estudo,

todavia, mesmo quando essa configuração é predominante, verifica-se que os alunos tomam o turno dos professores nos dois contextos, seja em língua-alvo ou materna, para tirar dúvidas sobre as atividades propostas ou sobre o conteúdo¹⁰. Apesar dessa tomada de turno ocorrer com mais frequência no C.E., acreditamos que tal procedimento seja positivo, pois os alunos se sentem à vontade para interagir. Atribuímos o fato da referida configuração estar mais presente no C.E. do que na E.R. às atividades que são desenvolvidas pelos professores em sala de aula, porque, ao nosso ver, elas envolvem os alunos e os preparam mais para a comunicação. A configuração IIB que se refere aos momentos em que os alunos interagem entre si sem a solicitação da professora, foi comum em todas as aulas. Infelizmente, devido a problemas técnicos não previstos, não foi possível registrar as falas dos alunos em sua totalidade.

Nas interações do tipo III, o professor assume o papel descentralizado, já que os alunos desenvolvem interações em pares ou interagem livremente para o desenvolvimento das atividades (Silva, 2003, p.98). Foram evidenciadas as configurações IIIA e IIIB nas aulas analisadas. Na configuração IIIA, os alunos têm a oportunidade de se expressar na língua estrangeira. A referida configuração ocorreu de forma mais acentuada no C.E., sendo 11 min. e 32 seg. na aula da professora Maria e 12 min. e 40 seg. na aula do professor Renato. Nessa configuração alunos discutiam e colaboravam entre si no desempenho de atividades comunicativas. Essa negociação acontecia na maior parte do tempo na língua-alvo, mas quando os alunos tinham dificuldades com o vocabulário se expressavam na língua materna. Na E.R. tais atividades não foram desenvolvidas por nenhum dos professores dentro do período das observações e filmagens. Na configuração IIIB, a turma toda interagiu entre si livremente. O arranjo interacional acontecia durante o aquecimento para as atividades, para discussão de assuntos relativos ao uso da língua e para solucionar alguma dúvida da turma. Nesses momentos, o professor lançava o assunto e discutia com os alunos sem haver controle na distribuição dos turnos. Todos participavam da interação e este tipo ocorreu somente no C.E. nas aulas dos dois professores. Na aula da professora Maria durante 5 minutos e na aula do professor Renato 8 minutos.

A configuração IVA se construiu quando o aluno tomava o turno de fala do professor que estava centralizado como falante principal interagindo com a sala como um todo e que o ratifica como seu ouvinte–falante primário para questionamentos de clarificação sobre vocabulário, estruturas gramaticais ou resoluções de exercícios (Silva, 2003,

¹⁰ Neste estudo, no momento em que o aluno toma o turno do professor para solicitar alguma informação, a configuração muda, neste caso da IIA para IVA.

p.122). Essa configuração foi evidenciada nas aulas da professora Maria nos dois contextos. No exemplo 06, a professora dava as instruções para uma atividade que seria desenvolvida em pares com foco no uso dos “tag questions”. O aluno toma o turno da professora para esclarecer a dúvida sobre como desenvolver a atividade usando a língua-alvo e ela usa exemplos para esclarecer melhor as instruções dadas. Ele participa da negociação atuando como parceiro da professora.

Exemplo 06

Maria: *the activity is (+) I have to dictate the sentence and you have to give the tag question (+) ok? so (+) they don't like soap opera (+) you have to tell the tag for the sentence I dictated for you (+)*

Douglas: *I have to make the tag?*

Maria: *you have a negative sentence so you have to make the tag positive*

Douglas: *don't they like?*

Maria: *do they?*

Douglas: *do they?*

Maria: *no (+) remember (+) the tag /?/ is negative so you put the tag positive (+) they don't like soap opera (+) DO THEY? Do they like no (+) do they (+) now I have to dictate for you right (+) she has been an actress all her life (+) all her life/*

Douglas: *hasn't she?*

Maria: *hasn't she because it's positive and the tag is negative (+) she has been an actress all her life hasn't she? (+) you didn't want to be single (+)*

Douglas: *did I?*

Essa interação foi muito produtiva para o aluno Douglas e para seus colegas, do ponto de vista da instrução dada, pois eles puderam compreender melhor o que fora proposto, apesar de não terem participado diretamente da interação. O fato de os alunos terem a liberdade de interromper o professor durante as explicações é muito importante e demonstra a liberdade que eles têm em colocar questões e o interesse da professora em atender às dificuldades dos alunos. Silva (2003, p.125) relaciona o fato de os alunos não interromperem o professor durante as explicações aos valores atribuídos aos papéis sociais de cada um em sala de aula. Segundo a autora, ainda que o aluno tenha o poder de interromper o professor, tomar o turno de fala como falante principal e ratificá-lo como seu ouvinte-falante, ainda assim, o professor continua sendo o principal gerenciador e organizador das interações. No entanto, do ponto de vista comunicativo, a atividade não foi muito relevante, pois o foco foi dado apenas nas formas e os alunos não utilizaram a língua com uma função comunicativa.

A configuração IVB ocorreu quando o grupo de alunos ratificava o professor como ouvinte-falante primário para a resolução de dúvidas de interesse pessoal que não faziam parte da lição, enquanto os outros alunos não participam da interação (Silva, 2003, p.125). Esse arranjo somente ocorreu nas aulas do professor Renato na E.R. (6min.). A interação foi feita em língua materna e demonstra o interesse dos alunos em receberem insumos na língua-alvo por parte do professor. Nas aulas da professora Maria, os alunos discutiam muitos assuntos, mas sempre relacionados à disciplina ou às

atividades propostas. Os alunos demonstram que compreendem o papel do professor como o responsável pelo gerenciamento e organização das atividades pedagógicas.

5. Conclusões

Os resultados obtidos neste estudo confirmam pesquisas feitas anteriormente. A fala predominante em sala de aula é a do professor utilizada para organizar a interação de forma mais ou menos democrática. Os professores participantes desse estudo, apesar das tentativas comunicativas, ainda centralizam a interação, não distribuindo os turnos, o que acontece de forma mais acentuada na E.R.. Há a predominância de um modelo interacional bastante tradicional, ou seja, há uma elicitación do professor, uma resposta dos alunos e uma avaliação ou comentário por parte do professor. Isso ocorre com maior frequência na E.R.. Este modelo interacional foi também observado por Pedro (1992), Cazden (1988), Silva (2003) entre outros. É importante observar que não há somente um movimento pedagógico predominante nas aulas dos participantes. Há tentativas dos professores, principalmente no C.E., em dar voz aos alunos, em promover atividades em que eles possam utilizar a LE para se comunicarem.

A análise lingüística demonstra que os professores estão em busca de aprimoramento e desenvolvimento de competências (Almeida Filho, 2001, p.20). Há uma tentativa de ambos utilizarem diferentes movimentos pedagógicos em uma mesma aula nos dois contextos. O fato é que eles agem conforme a compreensão que têm sobre o contexto. Provavelmente, eles entendem que o Centro de Extensão é o lugar para o desenvolvimento das habilidades orais integradas às outras habilidades e, por isso, conseguem atingir um nível de interação contingente (Lamy & Goodfellow, 1999, p. 44). Na Escola Regular, eles se comportam de forma diferente. A análise interacional não reflete que a sala de aula seja um lugar para desenvolvimento da interlíngua do aluno através da comunicação. Pensamos que, os movimentos mais relevantes foram os movimentos centrados no professor. As oportunidades de interação são menores, as atividades não são interativas e a abordagem que os professores utilizam não refletem as funções comunicativas.

A maioria dos alunos¹¹ percebe qual é o modelo interacional proposto pelo professor e a maioria deles se comporta conforme este modelo estabelecido. Dalacorte (1999, p.145) afirma que os alunos, dentro do contexto e de suas experiências pessoais, usam modos para atuar em sala de aula que estejam de acordo com as normas pré-estabelecidas pelo seu contexto sócio cultural e que reflitam suas próprias crenças. Os

¹¹ Para uma análise mais detalhada das percepções e comportamento de turnos dos alunos vide referência: (OLIVEIRA, 2004)

alunos, no Centro de Extensão, compreendem que os modelos interacionais foram estabelecidos para que eles possam interagir, interferir e até mesmo interromper o professor se for preciso. Eles sabem que, em alguns momentos, só devem responder e, em outros, têm a liberdade de se expressarem na língua-alvo ou até mesmo na língua materna. Na escola regular, os alunos também compreendem que lhes cabe responder as perguntas do professor ou fazê-las para tirar dúvidas. Porém, às vezes, há um choque de expectativas e surgem algumas dificuldades na implementação da prática que o professor acredita. O aluno percebe que aquele modelo interacional proposto não é adequado às expectativas dele em relação à disciplina. Marcuschi, (1998, p.19) atribui isso ao fato de que nem todas as crenças e convicções são negociáveis e esse choque pode tornar a relação e a comunicação difícil e conflituosa. Parece-nos que tal conflito é positivo quando o professor consegue compreender que algo está errado na abordagem de ensinar adotada por ele. Essa percepção pode ajudá-lo a criar estratégias para a solução do problema.

6. Bibliografia

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.15-29, 2001.
- CAZDEN, C. B. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth: Heinemann, 1988.
- LAMY, M. N. GOODFELLOW, R. "Reflective Conversation". *The Virtual Language Classroom. Language Learning & Technology*, v.2, n. 2, p.43-61, January, 1999.
- MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L. RAMOS, R. C. G. (Org.) *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003, p. 29-57.
- OLIVEIRA, S. B. *Compreendendo o processo interacional na sala de aula de língua inglesa: visões de professores e alunos*. 2004. 163 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.
- PEDRO, E. R. *O discurso na aula: Uma análise sociolingüística da prática escolar em Portugal*. Lisboa: Editorial Caminho, 1992.
- SILVA, A. T. *Idealização e realização na sala de aula de língua inglesa: Foco na construção da interação*. 2003. Dissertação (Mestrado em estudos lingüísticos) - Instituto de Biociências, Letras e ciências exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.
- TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin, 1995.
- VAN LIER, L. *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. London: Longman, 1996.
- VYGOTSKY, L. *Thinking and speaking*. Massachusetts: MIT Press, 1962.
- XAVIER, R. P. A competência comunicativa do professor de inglês e a sua prática docente: três estudos de caso. *The ESPECIALIST*, São Paulo. Educ: Editora da Puc/ SP, v. 22. n. 1, p. 1-25, 2001.