

## A ORGANIZAÇÃO DO REPARO NA INTERAÇÃO DE SALA DE AULA DE LE

Ana Paula de Araújo Cunha – (CEFET-RS)

*ABSTRACT: This paper results from an investigation based on some methodological principles of Conversation Analysis (CA). It focuses on forms of organization that allow specific items of classroom discourse – words, phrases, up to whole turns at talk – to be altered by subsequent items. In order to provide an analysis of the issue in relation to the particularities of the foreign language classroom, it is necessary to look not merely at corrections but at the larger repair trajectories in which they occur. These trajectories consist of corrections plus their prior initiations, the latter being means by which speakers mark out some item as requiring correction. Once the social identities of teacher and student are mapped against self- and other-forms of initiation and correction, it is possible to discern some of the structural preferences of classroom discourse along the general axis of repair.*

**KEYWORDS:** *repair; interaction; classroom; foreign language; turn.*

Segundo Wagner (1996: 232), “A Análise da Conversa (AC) corrente não está adequada à análise da interação em língua estrangeira (doravante ILE). O conversacionista (ou: participante da conversa) prototípico é um falante monolíngüe em um contexto estável de L1, preferencialmente a mesma do analista”.

Seedhouse (1998), em resposta a Wagner, afirma que, presumidamente, a melhor maneira de argumentar contra a assertiva de Wagner seria apresentar análises convincentes de dados de ILE usando a metodologia preconizada pela AC. Tendo em vista, então, demonstrar que a CA de fato não teria problema em lidar com a ILE, Seedhouse apresenta uma amostragem que nada mais é do que uma tentativa de aplicar a metodologia da AC à interação de sala de aula de L2. Segundo o próprio Seedhouse, sua experiência com a metodologia da AC evidencia que leva um longo tempo para usá-la efetivamente, e que cada análise envolve um trabalho longo, árduo e doloroso. Como nosso conhecimento na área é extremamente insipiente e, portanto, limitado, este trabalho constitui-se apenas em uma tentativa de análise de extratos de ILE em contexto de sala de aula, que jamais pretendeu ser uma AC, mas que usa, minimamente como subsídio, a análise (ou tentativa de análise) feita por Seedhouse (principalmente no que tange a questões como tópico e alocação de turno, questões estas que podem ser pertinentes quando focalizamos a organização do reparo na interação).

Para fins de análise de nossos, utilizaremos termos fundamentais veiculados pela AC, como tomada de turno, tópico, auto-seleção, alocação e seqüência, abordados a seguir.

### *Tomada de turno*

A pesquisa que tem examinado especificamente a tomada de turno na sala de aula de L2 tem extraído seus dados extensivamente de estudos etnometodológicos de conversações naturalmente ocorrentes (por exemplo, Sacks, Schegloff, e Jefferson, 1974). Sacks et al. identificaram um número

de regras que sublinham a seleção e a troca do falante: somente um falante fala por vez; um falante pode selecionar o próximo falante nomeando ou desempenhando a primeira parte de um par de adjacência (por exemplo, fazendo uma pergunta que requer resposta); um falante pode, alternativamente, permitir a auto-seleção do próximo falante; e há correntemente competição para tomar o turno seguinte. Os pesquisadores de sala de aula freqüentemente salientam as diferenças entre a tomada de turnos em contextos naturais e em contexto de sala de aula. McHoul (1978), por exemplo, constatou que o discurso de sala de aula é freqüentemente organizado, de forma que há uma alocação de turnos restrita para lidar com os problemas potenciais de transição e distribuição, sendo visivelmente controlada a questão de quem fala para quem e quando. Ora, como resultado, há menos competição e negociação turno a turno e as iniciativas individuais dos alunos são desencorajadas.

A tomada de turno em classes de línguas, conforme aponta a maioria dos estudos relatados pela literatura, parece não diferir da tomada de turno em classes de outras disciplinas. Lörscher (1986) examinou a tomada de turno em lições de inglês em diferentes tipos de escolas secundárias alemãs e verificou que os turnos eram quase que invariavelmente alocados pelo professor, o direito de falar retornava ao professor quando um turno de aluno era completado, e o professor tinha o direito de interromper ou parar o turno do aluno. Lörscher constatou que estas regras são determinadas pela natureza da escola como uma instituição pública e pelo processo de ensino-aprendizagem.

A discussão mais extensiva da tomada de turno na sala de aula de L2 pode ser encontrada em Van Lier (1988). Em uma tentativa de identificar a participação no discurso de sala de aula caracterizado pela iniciativa do aprendiz, Van Lier identifica um número de comportamentos de tomada de turno que ele considera indicativos de tal iniciativa. Exemplos de especificações preconizadas por Van Lier são:

#### *Tópico*

O turno é descontinuado, introduz algo novo, ou nega/disputa uma proposição em um turno anterior.

#### *Auto-seleção*

A seleção origina-se do falante.

#### *Alocação*

O turno seleciona um próximo falante específico.

#### *Seqüência*

O turno é independente de freqüência.

Van Lier prossegue no sentido de prover um exemplo de como este sistema pode ser usado para atribuir um 'índice de participação' a cada um dos participantes da interação. Ele usa este tipo

de análise para desafiar a assertiva de McHoul de que “somente os professores podem direcionar a fala de forma criativa” (1978: 188), afirmando que em seus dados de sala de aula de L2 muitos dos enunciados do professor não eram direcionados e os aprendizes freqüentemente se auto-selecionavam. Outrossim, ele notou que sanções explícitas de tomada de turno são raras em classes adultas de L2 e que existe um grau considerável de tolerância de ininteligibilidade. Parece-nos, portanto, que as rígidas regras de tomada de turno descritas por Lörcher não são sempre evidentes.

Os estudos concernentes à tomada de turno em sala de aula de L2 fazem comparações explícitas entre o discurso de sala de aula e o discurso naturalístico, tendo como hipótese subjacente a idéia de que o primeiro tipo conduziria menos à aquisição bem sucedida da L2 do que o segundo. Van Lier oferece uma interessante explanação para justificar tal hipótese. Ele sugere que se a tomada de turno é rigidamente controlada, os aprendizes não têm necessidade de prestar atenção à conversa de sala de aula para identificar pontos potenciais de transição quando eles podem tomar seu turno. Como resultado, eles carecem de ‘uma motivação intrínseca para ouvir’ e, por conseguinte, são como que furtados do recebimento de insumo. Todavia, não encontramos na literatura estudos que investiguem os efeitos de diferentes tipos de tomada de turno sobre a aquisição.

Schegloff, Jefferson e Sacks (1977) estudaram o fenômeno organizacional do reparo, termo mais abrangente do que correção. Por reparo eles entendem o fenômeno de apontar para uma fonte de problema inserida em um turno da conversa. O termo correção é comumente traduzido como a substituição de um erro pelo que é considerado correto. Já o reparo não está necessariamente condicionado à existência de um erro, nem limitado pela substituição (a necessidade de reparo pode existir na interação sem que haja um erro propriamente dito mas uma fonte de problema x). Com inspiração estudo de schegloff et al. (op. cit.), realizamos este trabalho, focalizando a organização do reparo no discurso de sala de aula de LE.

Os dados da presente investigação são oriundos de observações e gravações, em áudio e vídeo, de classes comunicativas de inglês como LE, de nível intermediário, de uma escola de idiomas de Pelotas-RS. Focalizamos momentos em que enunciados contendo algum tipo de fonte de problema potencial (de forma ou de conteúdo) foram produzidos por aprendizes na interação de sala de aula. Outrossim, observamos os subseqüentes comportamentos do professor (comportamento de reparo ou do tipo “deixar passar” (“*let it pass*”) em relação a tais enunciados. Os dados incluem uma amostra contendo transcrições de seis lições de 75’, das quais selecionamos quatro extratos para fins de análise mais minuciosa da organização do reparo. Partimos da pressuposição de que problemas relacionados com o conteúdo proposicional das elocuições dos participantes da interação são, via de regra, mais relevantes do que aqueles relativos exclusivamente à forma. Sendo assim, uma equação plausível seria: quanto maior relevância tiver a fonte de problema no contexto em que se insere, maior será a necessidade de reparo. Neste sentido, nosso questionamento foi: Se a tendência é iniciar e conduzir reparo quando a questão é de conteúdo, o que desencadeia o reparo da forma?

Esclarecemos que, se pretendêssemos apresentar uma análise mais completa dos dados, tendo como foco a organização do reparo, discutiríamos sobre tendências quanto às posições em que ocorre (isto é, no mesmo turno da fonte de problema, no turno subseqüente ou, ainda, no terceiro), seu domínio geral de ocorrência, suas categorias (auto-reparo auto-iniciado, auto-reparo

iniciado pelo outro, reparo pelo outro auto-iniciado, reparo iniciado e conduzido pelo outro)<sup>1</sup> e suas subcategorias. No entanto, como já mencionado, abordaremos, a seguir, duas macro-tendências organizacionais de reparo observadas em nosso *corpus*.

## TENDÊNCIA 1

Deixar passar (*'let it pass'*), sem iniciar/conduzir reparo algum, as inadequações relacionadas à forma gramatical (acurácia formal):

- (1) 1 P: *What do you intend to do after you graduate?*  
2 A: *When I finish university, uh... I'll do my Masters in Germany.*  
3 P: *Oh..., very good But, why in Germany?*  
4 A: *Because, uh... my girlfriend have relatives there.*  
5 P: *Oh, I see.*  
6 *What about you, Fred?*

Na linha 1 o professor (P) introduz o tópico norteador (atividade pós término de graduação) e restringe o turno do aprendiz (A) na linha 2, que é uma resposta apropriada à pergunta e ao tópico da conversa. Na linha 3, P valida e aprova a resposta de A, usando a expressão *"very good"*, restringindo ainda mais o próximo turno de A com o pedido de esclarecimento *"Why in Germany?"*. Na linha 4, A toma o turno que lhe foi alocado para responder à pergunta de P. O enunciado de A contém um erro de concordância verbal, embora seu conteúdo proposicional esteja perfeitamente claro e adequado, demonstrando que ele está desenvolvendo o subtópico a bom termo. Todavia, no turno subsequente àquele no qual o erro foi produzido, P poderia escolher (i) reparar o enunciado do aprendiz; (ii) continuar a desenvolver o tópico ou o subtópico; (iii) trocar o curso da interação. Efetivamente, P opta por ii. O excerto apresentado deixa clara a preponderância do foco sobre o conteúdo em detrimento da forma gramatical. Isto se evidencia no momento em que P demonstra plena aceitação à resposta de A, ignorando o uso inadequado de *have* (fonte apenas potencial de problema). Na realidade, o que parece ter contado foi o fato de o aluno ter compreendido e respondido à pergunta que lhe foi endereçada de modo satisfatório em termos de seu conteúdo proposicional.

## TENDÊNCIA 2

Iniciar/conduzir reparo quando a fonte de problema (*trouble source* – Schegloff et al., 1977) envolve o uso inapropriado de item lexical atrelado ao conteúdo do enunciado.

- (2) 1 P: *What's the poem about?*

---

<sup>1</sup> Sobre tais categorias e subcategorias, sugerimos a leitura de Schegloff et al., 1977.

2 A1: *Is a game.*

3 P: *Game? (pausa)*

4 A2: *History.*

5 P: *Story. Yeah... History is something you learn at school. I think it's confused in Portuguese.*

Na linha 1, P introduz o tópico norteador (conteúdo do livro lido) e restringe o turno de A, na linha 2, que é uma resposta inadequada tanto no que tange a sua forma gramatical quanto no tangente ao conteúdo. Porém, a fonte de problema real nesta conversação restringe-se ao uso do item lexical *game*. Isto fica evidente na iniciação do reparo no turno subsequente ao da fonte de problema. Após P ter iniciado reparo fazendo um questionamento voltado para a fonte do problema (linha 3), ele deixa pausa no lugar da transição de turno, provavelmente como artifício para garantir ao participante que produziu o enunciado fonte de problema (A1) a oportunidade de auto-reparo. Todavia, um outro participante, que não o autor do enunciado fonte de problema, toma o turno (auto-seleção) para prover reparo mal sucedido (*failure*)<sup>2</sup>, cabendo a P o reparo definitivo no turno subsequente (linha 5).

Este excerto ilustra a categoria de reparo pelo outro iniciado pelo outro. Segundo Schegloff (op. cit.), os reparos iniciados pelo outro ocupam uma posição principal, ou seja, o turno subsequente ao da fonte de problema (conforme o exemplo apresentado e outros freqüentes em nossos dados). Este tipo de iniciação pode utilizar vários recursos diferentes, como “a:hm?”, “quê?”, pronomes relativos, repetição da parte do turno na qual se encontra a fonte de problema (o que é mais corrente em nossos dados), etc.

Da análise realizada emergiu o questionamento norteador deste trabalho, qual seja: Se a tendência é iniciar/efetuar reparo quando a fonte de problema envolve item lexical atrelado ao conteúdo do enunciado produzido e “deixar passar” as inadequações relacionadas à acurácia formal, o que desencadeia, então, o reparo da forma e o não reparo do léxico?

Na tentativa de respondermos à questão lançada, analisaremos dois excertos de interação de sala de aula que fazem parte do *corpus* deste estudo.

(3) 1 A: *Teacher, ...uh..., I would like to say for you that...uh...I notice that you don't like spiders.*

2 P: *How did you notice that?*

3 A: *One day ..., when you saw one in class, you..uh...you die it on the blackboard.*

4 P: *Oh, no! I'm not that!*

---

<sup>2</sup> Failure ou fracasso deve ser diferenciado daqueles casos em que um problema aparente ocorreu, mas não é feito nenhum esforço para o reparar. O fracasso se refere a casos nos quais um procedimento de reparo é iniciado e não é obtida uma solução bem sucedida.

Na linha 1, A tem a iniciativa de tomar o turno (auto-seleção), introduzindo um subtópico do tópico norteador da conversa [de medo em geral (tópico) para medo específico de aranhas (subtópico)]. Ele inicia o turno chamando a atenção do interlocutor endereçado (P, no caso). Esta, por sua vez, na linha 2, demonstra interesse pelo que foi enunciado e pede esclarecimento, validando o subtópico introduzido por A. Na linha 3, A toma o turno que lhe foi alocado para responder à pergunta feita no turno anterior. Seu enunciado apresenta inadequações gramaticais e de léxico, todavia, o conteúdo proposicional parece ter ficado claro na conversa, tendo em vista a reação de P no turno subsequente. A professora não conduziu reparo do léxico (*killed* por *die*) provavelmente com o propósito de validar a iniciativa de tomada de turno por parte de A, que se constituiu na introdução de comentário (subtópico) extremamente pertinente ao tópico norteador.

A seguir, apresentamos a análise do quarto excerto.

(a conversa é interrompida pelo secretário da escola, que entra para dar um recado à turma, retirando-se logo após)

(4) 1 P: *Was it Peter who came in the room?*

2 A: *No. Leandro.*

3 P: *It was Leandro... (fazendo uma entonação ascendente e efetuando pausa)*

4 A: *He was Leandro.*

5 P: *It was Leandro WHO... (novamente, fazendo uma entonação ascendente e efetuando pausa)*

6 A: *It was Leandro who ...uh...came in the room.*

7 P: *Uh huh! That's right!*

7 *Do you remember that structure we worked on last class? (P vai ao quadro e escreve: LEANDRO CAME IN THE ROOM. IT WAS LEANDRO WHO CAME IN THE ROOM. Ela explica a diferença, afirmando que o stress sobre o nome próprio, neste caso, vem a enfatizar que foi Leandro, não outra pessoa que veio à sala de aula)*

Na linha 1, P muda completamente o tópico norteador da discussão anterior e restringe o turno de A, na linha 2, que é uma resposta mínima que poderia ser considerada adequada ao turno da pergunta “Was it Leandro who came in the room?”. Entretanto, esta resposta reduzida é tida como fonte de problema que incita a iniciação de reparo pela professora, na linha 3. Na linha 4, A demonstra perceber haver algum problema em seu enunciado inicial e o reformula. Porém, tal tentativa de reparo não é bem sucedida, não sendo validada por P, a qual utiliza, na linha 5, um artifício para eliciar o auto-reparo efetivo do aprendiz. Este demonstra perceber a intenção de P, efetuando, desta vez, um auto-reparo bem sucedido. Na linha 7, P aprova e valida o turno de A, verbalizando “uh uh! That’s right!”. Segundo Seedhouse (1998), o professor tem direitos interacionais superiores e não é obrigado a adotar a direção para a qual o aprendiz está levando a interação. Ele está constantemente contrabalançando exigências múltiplas e às vezes conflitantes.

Como afirma Edmondson (1985: 162), a complexidade da sala de aula é tamanha que várias coisas podem estar ocorrendo ao mesmo tempo através da conversa. Muitas vezes o professor, como condutor/promotor da interação, deve preocupar-se simultaneamente com uma série de questões:

- a) O professor precisa controlar o tópico geral, ao mesmo tempo que deve conferir aos aprendizes algum espaço interacional para desenvolverem seus próprios subtópicos. Ele, então, tem de se orientar para um plano pedagógico global. No excerto 3 (linha 1), o aprendiz tem a oportunidade de tomar o turno para introduzir um subtópico do tópico geral que vinha norteando/carregando a conversa, isto é, o medo.
- b) O professor também tem de responder às idéias pessoais que o aprendiz escolhe compartilhar, desenvolvendo o subtópico introduzido pelo aprendiz. Ainda no excerto 3, a professora permite ao aprendiz a continuidade do subtópico introduzido ao pedir esclarecimento sobre o mesmo no turno subsequente (linha 2).
- c) O professor responde à incorreção/inadequação lingüística nos enunciados dos aprendizes, iniciando e/ou provendo reparo. No excerto 4, a professora toma três turnos (linhas 2, 4, 6) na tentativa de conduzir reparo de uma falsa inadequação da estrutura lingüística usada pelo aprendiz. Há um foco evidente na forma em detrimento do conteúdo, à medida que a professora insiste na complementação forçada do enunciado do aprendiz, funcionando como modelo e insumo para os demais aprendizes.

## **Considerações Finais**

Uma das difíceis façanhas no ensino de L2/LE é manter simultaneamente um foco dual na forma e no conteúdo. As análises de transcrições de interações de sala de aula frequentemente demonstram que focalizar na acurácia de formas lingüísticas leva ao discurso “sem sentido”, enquanto que focalizar no conteúdo/significado leva à aceitação de formas incorretas, o que é perfeitamente visível nos excertos 1 e 3.

O objetivo institucional da sala de aula de LE é promover o aperfeiçoamento da proficiência lingüística dos aprendizes, e vemos este contexto institucional manifestado nos detalhes da interação, especialmente na condução de reparo pela professora para “melhorar” estruturalmente os enunciados dos aprendizes. Segundo Seedhouse (op. cit.), as formas lingüísticas podem tornar-se o foco da interação mais do que veículo para a interação, e isto é especialmente comum no contexto de sala de aula de L2/LE.

Por outro lado, parte dos resultados deste estudo, referendada pelos excertos 1 e 3, pode contribuir para um entendimento acerca da relevância da atitude de ‘deixar passar’ como um artifício de que os professores de línguas lançam mão no sentido de promover a manutenção do fluxo interativo-conversacional.

**RESUMO:** Este trabalho é resultante de uma investigação, tendo como norte alguns princípios metodológicos da Análise da Conversa (AC), de formas de organização que possibilitam que itens do discurso de sala de aula – palavras, frases, até mesmo turnos integrais de fala – sejam alterados por itens subsequentes. Para fins de apresentação, procedeu-se à análise de excertos de interação em contexto de sala de aula de inglês como língua estrangeira, sem a pretensão de ser propriamente uma análise conversacional, mas que usa, minimamente como subsídio, parâmetros analíticos preconizados por Seedhouse (1998). Mais especificamente, focalizaram-se momentos em que elocuições contendo algum tipo de problema potencial (de forma ou de conteúdo) foram produzidas

por aprendizes na interação de sala de aula. Outrossim, observaram-se as subseqüentes reações do professor em relação a tais elocuições (fundamentalmente, movimentos de reparo ou de continuidade do tópico conversacional, sem qualquer movimento reparador), destacando-se a noção de fala institucional, segundo a qual um mandato institucional determina a orientação da conversa.

**PALAVRAS-CHAVE:** reparo, interação, sala de aula, língua estrangeira, turno.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EDMONDSON, W. J. Discourse worlds in the classroom and in foreign language learning. *Studies in Second Language Acquisition* 7, 159-68, 1985.

McHOUL, A. W. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in Society* 7:184-213, 1978.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. & JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation. *Language* 50, 4, 696-735, 1974.

SCHEGLOFF, E., JEFFERSON, G. & SACKS, H. The Preference for for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language Learning* 53(2):361-82, 1977.

SEEDHOUSE, P. CA and the analysis of foreign language interaction: A reply to Wagner. *Journal of Pragmatics* 30, 85-102, 1998.

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner*. London: longman,, 1988.

WAGNER, J. & FIRTH, A. Foreign Language Acquisition through Interaction – A Critical Review of Research on Conversational Adjustments. *Journal of Pragmatics* 26 215-35, 1996.