

CONSIDERAÇÕES SOBRE A COLABORAÇÃO DOS PARTICIPANTES NA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Marise Adriana Mamede GALVÃO¹

RESUMO

Este trabalho tem como foco principal a interação em sala de aula no ensino de graduação. De forma específica, objetiva descrever, analisar e interpretar de que maneira os participantes de duas interações colaboram lingüística e discursivamente em aulas desenvolvidas por meio de abordagens de ensino diferentes no ensino universitário. Teoricamente, seguimos os estudos de natureza interacional, notadamente algumas pesquisas no âmbito da Análise da Conversação, entre estas as discussões realizadas por Marcuschi (2005), Hilgert (2002) e Silva (2005), os quais investigaram interações face a face (espontâneas e em sala de aula). Nesta pesquisa, os dados revelaram que os participantes dos intercâmbios verbais realizam ações, objetivando desenvolver o discurso nas salas de aula, o que implica o partilhamento dos parceiros em turnos e tópicos na interação. Durante o processo interacional e de construção do conhecimento, os interactantes contribuem mutuamente: sugerem, aceitam, corrigem, ratificam, alinhando suas participações, conforme os objetivos do grupo social reunido na instituição de ensino e aprendizagem. Do ponto de vista metodológico, este estudo é exploratório, insere-se em uma perspectiva indutiva e interpretativa de pesquisa, a partir de princípios etnometodológicos, os quais consideram a realidade constituída no local da interação.

PALAVRAS-CHAVE

Interação; sala de aula; interactantes; colaboração.

Introdução

De acordo com Moratto (2004, p. 315) a linguagem “entendida como atividade constitutiva do conhecimento humano” é, ao mesmo tempo, estruturada pelas circunstâncias e referências do mundo social e estruturante do nosso conhecimento e extensão de nossa ação sobre o mundo. A autora reconhece, dessa forma, que a linguagem é uma forma de ação humana: “ela predica, interpreta, representa, influencia, modifica, configura, contingencia, transforma, etc”. Nesse sentido, a ação humana atua sobre a linguagem, de forma que a interação torna-se seu elemento integrante.

Segundo o ponto de vista de Normand (1990), *apud* Moratto (2005, p 318),

¹ UFRN, Centro de Ensino Superior do Seridó, Departamento de Ciências Sociais e Humanas.
Rua José Ovídio do Vale, 1914, Aptº 202, Tirol, 59015410. Natal/RNBrasil.
marisegalvao@digizap.com.br

a comunicação nos indica que o sujeito ‘tem algo a dizer ou a mostrar’; a significação nos indica que o sujeito mostra implícita ou explicitamente a maneira pela qual ele corre o risco de interpretar e ser interpretado, de representar ou dar ‘representabilidade’ às coisas do mundo.

Entendemos, assim, que interação é produção de sentidos, considerando que os sujeitos por meio de ações cotidianas, de modos de agir, realizam o fenômeno social, que emerge nas práticas diárias.

Focalizando a interação no âmbito da Análise da Conversação, Kerbrat-Orecchioni (2006) ressalta o papel sujeitos falantes nas trocas comunicativas. Segundo a autora, é preciso que esses estejam engajados no intercâmbio que realizam, e sinalizem mutuamente os procedimentos de validação da interlocução. Nesse trabalho, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 9) faz referências aos meios fundamentais utilizados pelos participantes de uma interação, o que implica, entre outras questões, a indicação daquele com que falamos por meio de gestos, olhares, formas de endereçamento; a confirmação, por meio de sinais, que estamos participando do “circuito comunicativo”. Além disso, a autora destaca a sincronia interacional, entendida como o desenvolvimento de ações dependentes. Nesse âmbito, consideramos as influências mútuas dos comportamentos dos participantes: o dizer de um exerce influência no que deverá ser dito, em seguida, pelo outro. Conforme Kerbrat-Orecchioni (2006), o discurso é co-produzido, tratando-se de um trabalho colaborativo de negociações implícitas ou explícitas de acordo com a situação social.

A partir dessas considerações, ressaltamos que os estudos na ótica textual-interativa revelam que nossa natureza social não nos permite que escapemos à interação, uma vez que essa pressupõe reciprocidade, trocas. Os sujeitos envolvidos em um intercâmbio verbal influenciam e são influenciados pelos discursos que realizam entre

si, nos espaços sociais diferenciados, quais sejam: situações de trocas mais espontâneas, ou ambientes de construção do saber acadêmico-científico.

Neste trabalho, partimos do seguinte princípio: a interação em sala de aula materializa-se pela instauração de um discurso entre os participantes, caracterizado pela maior ou menor assimetria, dependendo dos papéis que eles exercem. Estudos no âmbito da interação em sala de aula, entre esses, Santos (1997); Galvão (2004) e Silva (2005) revelam que em um quadro comparativo de eventos interativos, aulas são reconhecidamente mais planejadas, cabendo ao professor o controle dos tópicos e turnos. No entanto, em aulas mediadas por metodologias mais interativas, a possibilidade para a criação de um espaço para que o aluno participe de forma mais efetiva no gerenciamento do evento, torna-o mais simétrico.

Seguido essas considerações, este trabalho postula descrever, analisar e interpretar alguns aspectos da interação em sala de aula no ensino de graduação, ocorrentes em cursos de uma universidade pública. Do ponto de vista mais específico, interessa-nos focalizar as escolhas lingüísticas utilizadas pelos participantes para participar de forma efetiva na interação, durante o processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, percebemos que dependendo da interação, da maneira como as atividades de ensino são planejadas, os participantes contribuem de forma mais ou menos espontânea, opinando, sugerindo, avaliando, questionando, corrigindo, enfim, realizando ações no transcurso da construção do conhecimento acadêmico.

Para cumprir com os objetivos, selecionamos um *corpus* constituído de duas aulas: uma no curso de Administração (em torno de 90 minutos de gravação), e uma no curso de Letras (cerca de 85 minutos de gravação). Essas aulas atenderam ao critério pré-estabelecido de seleção - alternância de falantes, evidenciando um número

“explicar conceitos com clareza, compartilhar informações e motivar a reflexão a partir desses conceitos e dessas informações”.

Faz parte do conhecimento de mundo de professores que, em aulas cujo formato é expositivo, normalmente o professor monopoliza os turnos³ (o direito de falar) e conduz as seções de abertura, desenvolvimento e fechamento do evento. Ademais, é ele quem anuncia e organiza as ações e o discurso a cada momento, conduzindo as atividades definidas pelo plano de ensino. Nesse aspecto, Silva (2005, p.21) menciona que, no passado, o termo aula expositiva tentava passar “a imagem de um professor sério, à frente de um auditório, articulando um longo discurso, com alunos escrevendo, freneticamente, os apontamentos e esforçando-se para não perder a atenção”.

O autor, todavia, chama atenção para a prática moderna da aula expositiva, assumindo o termo “aula expositiva interativa”, postulando que é possível, em eventos com essas características, proporcionar ao aluno um papel ativo, criando um ambiente mais propício à aprendizagem. Nesse sentido, a motivação deverá favorecer um espaço de trocas mútuas, calcada na confiança, na reciprocidade. Ou seja, o discurso que permeia a interação deve ser construído conjuntamente, propiciando a participação ativa do aluno na elaboração e reelaboração do saber instaurado no evento aula.

Ao tratar da temática “diálogo” no âmbito da aula expositiva, Marcuschi (2005, p. 46) analisa a natureza da interação em aulas no ensino universitário, focalizando os momentos de trocas interativas entre o professor e alunos, no intuito de observar a contribuição dos diálogos para com os tópicos desenvolvidos. O autor reconhece que as relações professor-aluno têm sido assumidas como assimétricas, desiguais, porém, ressalta que essas relações podem ser complexas, já que são instáveis e dinâmicas. Nesse sentido, entendemos que não há modelos estanques de interações em sala de

³ Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) definem turno como cada vez que o falante detém a palavra, observando a regra “fale um de cada vez”.

aula;. embora elas apresentem uma tendência à assimetria, as relações que se estabelecem na interação, mesmo em contextos institucionais, podem variar, e revelar características de eventos mais espontâneos.

A partir dessas considerações, Marcuschi (2005) apresenta uma categorização de quatro formatos de aulas, considerando: o desenvolvimento do tópico central, as estratégias de interação adotada pelo professor e o comportamento dialógico entre professor e alunos. O autor chama atenção para a heterogeneidade de aulas, considerando os formatos identificados, compreendendo que estas podem apresentar um pouco de cada um deles na sua concepção. As características predominantes nas aulas designadas por Marcuschi (2005, p. 52-58) podem ser analisadas a partir de quatro formatos, a saber: ortodoxa - “nesse formato de aula o professor apresenta o tema e desenvolve, geralmente sem intervenções dos alunos ou com intervenções breves sempre orientadas para o tópico [...]”. Na socrática, “o professor tem um tema, mas não o enuncia nem o expõe de forma direta. Usa de modo sistemático a estratégia da mesma pergunta a vários alunos em busca de respostas intuitivas”. No formato de aula caleidoscópica, “o professor tem um plano maleável com um bloco de temas construído na base da motivação e da colaboração dos alunos”. Na aula desfocada, “aparentemente, não há um tópico bem delineado em andamento, pois o professor trata de muitos temas pouco interligados ou cede às provocações dos alunos e dá a entender que tudo é tratável, desde que tenha alguma associação com o que está em andamento”.

Assim, considerando a forma discursiva, predominantemente oral, usada em sala de aula, dependendo do conteúdo e da metodologia de ensino, tópicos planejados e não planejados anteriormente podem ser evidências durante as interações, quer sejam exposições, seminários, discussões, debates, dentre outros.

Tendo em vista os objetivos postulados na seção de introdução deste trabalho, a seguir definiremos o que entendemos como construção colaborativa/participativa em eventos interacionais, para que possamos analisar o *corpus* selecionado.

.. Construções colaborativas na interação

Hilgert (2002), ao tratar de tema relacionado à colaboração do ouvinte na construção do enunciado do falante, chama atenção para o fato de que todo texto possui natureza dialógica, quer seja o mais formal, escrito, até a conversação na interação cotidiana. Essa natureza dialogal, segundo o autor (2002, p. 89), determina que na produção de qualquer tipo de texto, “conhecendo o destinatário, o destinador atribuirá características específicas a seu texto em função do interlocutor”. Ou seja, leitor e ouvinte são participantes ativos na construção do texto.

Tendo a conversação como objeto de investigação Hilgert (2002, p. 90) assegura que esta “é sempre uma atividade social de natureza lingüística, construída por interlocutores em interação, na medida em que alternam os papéis de falantes e ouvintes”. Na interação, deve haver pelo menos dois interlocutores que focalizam um tema sem que a abordagem tenha sido previamente planejada. Considerando a simultaneidade entre o planejamento do que será dito e o dizer, há, na conversação, manifestações de hesitações, repetições, pausas, enunciados inconclusos, reformulações, recursos gestuais, entre outros.

O foco principal da reflexão de Hilgert (2002) situa-se na questão das formulações que, em geral, cada falante busca na evolução dos turnos da fala. Há momentos em que um interactante, para completar seu enunciado, recebe colaboração do parceiro e essa colaboração pode ser possibilitada ou solicitada de diversas formas, oferecida pelo ouvinte, referendada ou não durante a troca. Colaborar, na ótica do autor

(2002, p.94), significa “agir de acordo com as demandas conversacionais”, conforme sugere Marcuschi (1987, p.18).

Nesse sentido, a análise apresentada pelo autor restringe-se a uma interação com a presença de dois participantes, uma microinteração, em que um participante colabora na construção do enunciado do outro. Como sugere Hilgert (2002), essa atividade é organizada em três etapas: interrupção do turno, colaboração, recepção e integração da colaboração, o que implica uma postura partilhada: sintonia com o desenvolvimento do tópico, atenção ao turno do interlocutor e interesse deste na seqüência a ser desenvolvida.

A partir de dados conversacionais, esse pesquisador analisa o que ele denomina de microinteração, observando: a integração da colaboração na continuidade do enunciado interrompido, a natureza sintático-semântica do segmento colaborativo, o lugar da ruptura na estrutura sintática em construção e as formas de sinalização. Hilgert (2002) constata variações na forma como falante aceita, percebe e integra a colaboração do parceiro ao enunciado interrompido: a partir da repetição do termo sugerido, da retomada parafrástica, da correção, da não aceitação e do desconhecimento da colaboração. Nos dados que analisa, Hilgert (2002 p. 100) trata, inicialmente, da integração da colaboração na continuidade do enunciado interrompido, a partir da repetição do termo sugerido, como se observa no exemplo (5). Na interpretação do autor, o falante L1 hesita, e, dessa forma, enseja a colaboração de L2. O ouvinte L2 colabora e esse fato é aceito por L1, por meio da repetição.

(5)

L1 – *não inclusive eu estava respondendo para você:: colega... o o::
fato de eu ter escolhido a profissão do do....*

L2 – *economista...*

L1 – *economista né? (R) ... então realmente::... eu fiz o ginásio estava
fazendo o ginásio.. (p.70)*

Ilustramos, também, o segundo caso de aceitação e incorporação da colaboração do interlocutor, a retomada parafrástica, a partir de segmentos analisados pelo autor (2002, p. 102), exemplo (7). Neste caso, L1 possibilita a L2 a continuidade do turno; L2 colabora nessa construção e L1 utiliza paráfrases, a fim de dar prosseguimento ao intercâmbio verbal.

(7)

L1 – sei lá estão falando muito nisso viu? poluição do ar é agora é:::

*L2 – é **tema do momento né?***

*L1 – é **a moda mesmo...** (P)*

L2 - é...é a moda... (p.66)

Os próximos exemplos de Hilgert (2002, p. 102-104) tratam-se, respectivamente, da correção sugerida pelo interlocutor (11); da não aceitação da sugestão do interlocutor (12) e, por último, do desconhecimento da colaboração do interlocutor (13).

No excerto (11) L1 aceita a correção do interlocutor L2, incorporando-a ao seu enunciado.

(11)

*L1 – a classe não é grande... dos procuradores do Estado
com quantos estamos agora?*

[

*L2 – estamos mais ou **menos...***

*L1 – **uns mil e poucos?***

*L2 – **não uns oitocentos** (C)*

*L1 – **oitocentos é nem chega a mil***

[

L2 - (é) (p.155)

No segmento (12), L2 colabora com o turno de L1, porém este não incorpora a sugestão, fato observado pela negativa aparentemente de forma bem-humorada que transparece no texto.

(12)

L1 – (...) e faz um movimento assim como estivesse caval/cavalgando

L2 – *ahn (ri)*

L1 – e agarra a máquina assim () ((ri))

L2 – *queria estar num cavalo*

L1 – *por quê? analogia ... ele está cavalgando né? então ele é o::: o::...*

L2 – ((ri)) **o rei do oeste ahn**

L1 – **não tem oeste aqui ... ((ri))**

L2 – *não tudo bem::: eu sei entendi (p. 33-4)*

No exemplo (13), a hesitação na fala de L1 propicia a participação colaborativa de L2, embora a sugestão não tenha sido incorporada ao discurso de L1 em seguida, haja vista a não ratificação do que foi enunciado.

(13)

L1 – *então fica cada vez o seu trabalho... éh... mais especializado e...
mais envolvido num...num...por um montão de gente*

[

L2 – **com outras pessoas para para**

L1 – () *quem? – como é que se diz – que controla? se isso não tem...
alguma coisa para controlar (p.39)*

Tendo em vista a nossa proposta, apoiar-nos-emos teoricamente nas considerações sobre a sala de aula (Marcuschi, 2005 e Silva, 2005) com vistas à caracterização das interações que constituem o *corpus* de análise. Também, estaremos analisando e interpretando as ocorrências lingüístico/discursivas utilizadas pelos interlocutores na construção do conhecimento em sala de aula. Nesse sentido, focalizaremos a colaboração e integração entre parceiros interacionais com relação aos enunciados em andamento, a partir da discussão de Hilgert (2002). Atentamos, porém, para o fato de que os dados que analisamos fazem parte de um *corpus* do qual participam vários falantes, haja vista o contexto de sala de aula, enquanto os de Hilgert (2002) são definidos como microinterações entre dois interlocutores.

Análise e interpretação dos dados

As interações que constituem o objeto desta investigação revelam características das aulas socrática e caleidoscópica, de acordo com Marcuschi (2005). Denominamos a aula semelhante à interação socrática “Exposição Dialogada”, por termos observado: a existência de um tópico previamente definido – política cultural - construído mediante a articulação de diálogo estruturado por perguntas e respostas, na maior parte do tempo. Nessa aula, o professor estabelece o tópico “política cultural” e exerce o papel de gerenciador dos turnos, na maior parte do tempo; no entanto, os alunos também cumprem o papel de participantes ativos e colaboram com o desenvolvimento do foco central da interação, conforme fica patente no exemplo 1.

Exemplo 1.

Exposição Dialogada

((A professora entra na sala de aula. Há alguns alunos na sala; outros entram em instantes diferentes. A professora espera alguns minutos que todos ocupem as carteiras para que possa iniciar.))

- P. vamos fechar aquele assunto de política cultural↗
A1. professora (.) já começo a trabalhar essa parte↗[...]
P. o que foi que vocês viram↗
A2. o Brasil imperial↘
P. foi a política cultura (.) num foi ↗
((Todos falam ao mesmo tempo. As falas são incompreensíveis))
P. olhe (.) a gente na aula passada (.) nós vimos a política cultural↘
fala do Brasil colônia num foi↗
A3. Brasil império1
P. Brasil do império↘ e a primeira república↘
e também discutimos a república getulista (.) né↗
que corresponde ao período do estado novo↘ e que é que lembra assim (.)
um aspecto que poderia ser destacado na política cultural do estado novo↗
A2. a questão (.) a questão da educação e de alfabetizar para votar também
acho bem assim interessante↘
P. e nós estamos vendo o que↗ [...]
A2. porque a questão + culturalmente falando + é a questão da história
da cultura não é↗
[...]

A outra aula que compõe o *corpus* selecionado possui o formato que pode ser comparado ao que Marcuschi (2005) denominou aula “caleidoscópica”: não há um tópico (assunto) pré-estabelecido, mas um conjunto de questões motivadas pelo filme “nó na garganta”, o que favoreceu a instauração de um discurso colaborativamente desenvolvido. Propusemos um termo mais específico e que dá conta das especificidades da interação, ao optarmos pela denominação “Discussão Acadêmica”. Nessa aula, os interactantes promoveram uma discussão, evidenciando suas percepções em torno da problemática do filme, “dimensão humana, social e cultural do indivíduo”, expondo suas opiniões e pontos de vista, opinando, avaliando, interpretando, enfim, colaborando socialmente e constituindo-se enquanto sujeitos da/na interação. Essa participação foi observada enquanto as falas dos vários interactantes convergiram para desenvolverem o tópico em questão, conforme se verifica no exemplo 2, do *corpus* de análise.

Exemplo 2

Discussão Acadêmica

- P. a [...] sociologia chama a atenção para o aspecto da socialização dos sujeito (.) e eu acho que esse filme vai bem além não das necessidades físicas e biológicas// contrário né contrário não ele leva ao extremo né então é isso que (.) que eu gostaria de ver mais uma vez evidenciado em que aspecto esse filme leva a gente a pensar na DIMENSÃO (.) humana social e cultural [...]
- então eu eu eu eu (.) como eu já falei eu gostaria que as vozes se multiplicassem (.) se possível (.) pra gente captar (...)
- A1. E.((dirige-se à professora))
(.) eu vi o seguinte (.) a mensagem que o filme tentou passar foi (.) meio de um ((trecho incompreensível)) que o pessoal tinha sobre o comunismo// ele com a imagem dos porcos mortos que o (.) pessoal do mundo capitalista viam o comunismo como porco (.) pessoas imundas (.) só porque [o
[e isso
- P. contribuiu pra aumentar mais [((inaudível))]
- A1. [a psicose deles] e também ridicularizou muito a cultura pobre que era existente entre (.) eu acho (.) a Irlanda né
- P. é
- A1. e também (.) não saber como tá (.) a vida social que tinha ali (.) ele num // tanto que aquela senhora seria uma pessoa totalmente ((incom.)) mas ela era porca (.) né como os comunistas
eu acredito assim (.) que (..) ele ele ainda tentou muito né ele não se entregou logo não (.) né ele não se entregou logo (.)

- é tanto que ele (.) e::h tentava cuidar da casa e tal ele //passou cuidando que conta todo aquele contexto (..) só que no final de tudo (.) mesmo que a vida lhe mostrasse o contrário né? mostrava todo tempo (.) que (.) aí ele vinha e no final (.) ele realmente estourou // [...]
- A2. quer dizer (.) e esse não entregar logo (.) é o que ? porque a espécie humana não se entrega LOGO?
- A3. o que a gente percebe de todo esse filme foi o seguinte? [...]

No que se refere às formas de colaboração dos participantes nas duas interações, observamos que a existência de vários interactantes influencia o modo como eles aceitam, percebem e integram a colaboração do parceiro aos seus enunciados. A propósito do que explicita Hilgert, (2002), as incorporações das contribuições dos participantes acontecem, normalmente, após um momento de interrupção, pausa, hesitação no turno em desenvolvimento. Em seguida, ocorre uma proposta de colaboração discursiva do ouvinte, podendo o falante incorporar a porção proposta ao turno subsequente. Nos dados em análise, às vezes, os elementos incorporados no discurso “on line” são oriundos de turnos anteriores, como ocorre no exemplo 3, da “Discussão Acadêmica”.

Exemplo 3

Discussão Acadêmica

- A3. [...] então// e o suporte dele cada um que vai se pegando (.) vai afundando (.) até a própria // um dos suportes que ele fez (.) a memória ele vai buscar **na memória** da família ele vai buscar um suporte para se [sustentar (.)
- P. [é (.) interessante isso
- A1. [a questão//
- P. é a **memória**
- A3. é **na memória** que quando o o os pais// ele vai buscar um suporte na memória até na memória ele não se sustenta (.) ele não se sustenta (.) ele retorna e vai? (.) e volta pro amigo (.) ele está sempre precisando e::h e::h ou seja assim (.) é naufragando (.) mas sempre buscando uma tábua de salvação (.) e um suporte emocional (.) então quando chega no final tem mais né? isso (.) quer dizer (.) quer [dizer//
- A2. [pelo suporte dele (.)
eu acho que ele quer um alívio [né?
- A4. [é um alívio (.) né?
- A2. aí quando ele viu que realmente aquilo não é? mais aquilo ali (.)
aí eu acho que ele se choca [...]

Observamos que o aluno A3 explicita “a memória ele vai buscar na memória”, conforme trecho transcrito, na linha 2, seguindo-se da colaboração do professor, sobreposta antes da finalização do turno do aluno (linhas 3 e 4). O aluno A1 tenta contribuir com o discurso (linha 5), porém, é interrompido pelo professor (linha 6), cujo enunciado “é a memória” põe em relevo o termo necessário naquele momento específico. Verificamos, também, que o aluno A3, em seguida, incorpora o termo sugerido “memória” em seu turno (linha 7), a fim de dar prosseguimento à discussão em desenvolvimento.

Na interação “Exposição Dialogada”, há exemplos em que o aluno, durante o turno em andamento, solicita ajuda dos outros participantes, por necessidade de complementar a informação, conforme observamos no exemplo 4.

Exemplo 4

Exposição Dialogada

- [...]
- P. aqui seriam os centros populares de cultura que eles faziam campanhas através de teatros (.) né / faziam discussões a respeito das questões do país e a UNE teve um papel importante nesse momento (.) num é / e também as campanhas que foram feitas de alfabetização (.) como você colocou (.) a campanha de pés no chão onde eles aprenderam a ler e vocês também sabem (.) que ouviram falar num é / [...]
- A3. o mobral **começou o que** / que eu esqueci /
- P. o mobral é **de setenta** / **é da ditadura**
- A3. **é da ditadura** (.) né /
- P. o mobral (.) o mobral foi uma preocupação da// do pensamento de Paulo Freire [...]

O tópico inicialmente estabelecido pelo professor, nesse excerto, a partir da temática previamente planejada, focaliza questões de movimentos culturais da época da ditadura militar: os centros populares de culturas, o papel da União Nacional Estudantil –UNE, as campanhas de alfabetização no Brasil (linhas 1 a 7). Observamos que essas questões motivam a participação do aluno A3 (linha 8), que solicita a colaboração dos demais interactantes, a fim de obter uma informação com relação ao MOBREAL, objetivando prosseguir com o discurso na sala de aula. O professor contribui com o aluno (linha 9), e este incorpora, no turno em seguida, o termo sugerido, mediante repetição (linha 10).

Exemplos de retomadas parafrásticas também são identificados em uma das interações analisadas neste trabalho. No exemplo 5, da “Discussão Acadêmica”, há ocorrências de momentos em que o falante incorpora em seu turno a colaboração do interlocutor, por meio da construção parafrástica, para dar prosseguimento ao intercâmbio verbal.

Exemplo 5

Discussão Acadêmica

[...]

- A5. então ele vê o mundo não é (..) aqueles aqueles UM milhão de de chocolates né
[...] também e::h e::h (.) o mundo também tem seus defeitos
(.) suas barreiras digamos assim // não é apenas brincar ser acusado e ter repeleco (.)
(.) e::h como é que se diz (.) fazer a //passar o dia (.) **catando peixe** (.) sei lá
(incompreensível) **o que ele fazia** (.) e::h
- P. fazendo [**traquinagem** (.)
- A5. [**exatamente**
- P. **brincadeiras** (.) **aventuras**
- A1. as responsabilidades foram aparecendo (.) quando ele veio
pra cuidar do pai dele//

Nesse excerto (linha 4), o aluno A5 faz comentários sobre certo momento do filme “nó na garganta” e explicita que o mundo “não é apenas brincar” (linha 3), passar o tempo “catando peixes” (linha 4). Nesse trecho, A5 deixa transparecer, por meio da hesitação “e::h” (linha 5), a necessidade de utilizar um termo mais específico. O professor colabora, fornecendo o termo, o qual põe em relevo a paráfrase. Em vez de “catando peixes” ele sugere “traquinagem”, termo ratificado pelo aluno A5, por meio da expressão “exatamente” (linha 7).

Na interação “Exposição Dialogada”, não observamos exemplos de solicitações de colaborações seguidas de paráfrases, incorporadas ao discurso do interlocutor no turno subsequente. Este fato tenha, talvez, sido motivado pelas estruturas de perguntas e respostas que permeiam o evento, evidenciando maior controle do que é dito e da forma como é dito.

Verificamos, também, nas interações, ocorrências de correções realizadas por um outro interactante na sala de aula, aceita pelo falante corrente, de acordo com o que é explicitado no exemplo 6.

Exemplo 6

Exposição Dialogada

- [...]
- P. [...] a campanha de pés no chão onde eles aprenderam a ler e vocês também souberam (.) que ouviram falar num é↗
- A1. e:::h
- A3. [...] se eu não me engano eles davam três meses pra pessoa se alfabetizar né↗
- P. é↘ em Angicos foram quarenta dias ↘
- A3. é o primeiro que ele implantou né↗
- P. é (.) foi uma experiência lá (.) começou no Rio Grande do Norte (.) [...]
- A3. parece que foram mais ou menos quinhentas a seiscentas pessoas (.) parece esse primeiro [projeto//
- A4. [mas aí **alfabetizava totalmente ou parcialmente só com u:::**
- A3. não (.) [**ler e escrever (.) ler e escrever**
- [**era ler e escrever (.)** agora é porque o método
- A4. **era só pra ser só isso**↘
- P. (.) agora porque o método (.) o método era da conscientização (.) ne↗
- [...]

No excerto em análise, o tópico em relevo faz referências à experiência de alfabetização realizada na época da ditadura militar. Observamos que os participantes (o professor e os alunos A1, A3 e A4) alternam-se nos papéis de falantes e colaboram com o discurso de ensino e aprendizagem. Nesse trecho representativo do discurso (linha 10), A4 hesita ao se referir à alfabetização, “mas aí alfabetizava totalmente ou parcialmente só com u:::”, fato que é percebido como pedido de sugestão para promover a continuidade do discurso. A3 (linha 11) corrige o enunciado de A4, juntamente com o professor (linha 12), e essa correção é incorporada por A4 de forma conclusiva, “era só pra ser só isso” (linha 13).

Outros exemplos encontrados no *corpus* em análise evidenciam que o falante detentor do turno não incorpora a sugestão do parceiro, em vez, realiza uma correção daquilo que é sugerido no discurso em desenvolvimento.

Exemplo 7

Discussão Acadêmica

- [...]
- P. o filme começa mostrando aquela fase infantil (.)
- A5. onde você tem problemas domésticos↘
- (.) mas você tem (.) a vida (.) dos amigos↘ a pureza da infância↘ a esperança↘
- e::h (.) as idealizações↘ os sonhos↘ e você mergulha ali (.) mergulha e vai

- levando (.) só que chega um ponto que √ (.) faltou esse (.) sustentar√
caiu uma hora // foi justamente quando (.) é assim que eu estou vendo (.) **não sei (..)**
- A2. **as coisas começam a fugir na verdade√**
- A5. **não a fugir (.) mas aquele pensamento de cem por cento de beleza existe (.)**
existem as coisas mas também // como foi a questão (.) do pai (.)
querer descobrir a questão√
- P. [...]

Nesse excerto, o aluno A5 deixa dúvida quanto a sua visão acerca do filme objeto de discussão, conforme percebemos na expressão “não sei” (linha 6). Esse momento parece ter sido entendido pelo participante A2 como uma solicitação de ajuda para desenvolver o tópico; na seqüência, ele tenta colaborar com o parceiro, enunciando: “as coisas começam a fugir na verdade” (linha 7). O aluno A5, nesse momento, realiza uma correção na fala de A2, “não a fugir, mas aquele pensamento de cem por cento de beleza não existe” (linha 8), o que é entendido como não aceitação da forma exata do enunciado no turno corrente.

Outras formas de colaboração dos participantes, além das citadas por Hilgert (2002), podem ser observadas nas interações, como, por exemplo, as respostas às perguntas realizadas, as continuidades ao discurso do outro, sem as ocorrências de solicitações explícitas ou não.

Considerações finais

O objetivo desta investigação foi descrever, analisar e interpretar as escolhas lingüísticas utilizadas pelos participantes para participar de forma efetiva na interação, durante o processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula.

Os dados analisados permitiram tecer algumas considerações mais gerais em torno das interações. Geralmente, os intercâmbios em sala de aula são efetivados mediante a existência de um plano de ensino, o que vai definir a forma como o discurso se desenvolve. Por essa razão, esse discurso vai evidenciar questões específicas de cada sala de aula, quer na organização dos turnos, tópicos, quer na maneira como os interactantes sinalizam que estão engajados naquele momento em que participam da/na interlocução.

De acordo com a discussão que realizamos, há aulas com maior gerenciamento do professor (Exposição Dialogada), enquanto em outras (Discussão Acadêmica), os participantes atuam de forma mais espontânea, certamente, motivados pelo conjunto de questões em torno de tópicos não estabelecidos previamente. Na Exposição Dialogada, a leitura de um texto acerca de uma temática específica foi o fio condutor para que o tópico acadêmico/discursivo prosseguisse por meio de perguntas e respostas. Na Discussão Acadêmica, a problemática evidenciada por um filme propiciou a motivação para um evento em que as contribuições seguiram de forma mais espontânea.

No que se refere à forma de colaboração dos alunos e professores, observamos ocorrências passíveis de análise a partir da investigação de Hilgert (2002): há nos dados analisados, evidências de pedidos de colaboração explícitos, ou implícitos, entendidos e ratificados pelos interlocutores que se alternam nos papéis de falantes e ouvintes. Nessa alternância de papéis, assumidos pelos interactantes, os alunos e professores participam do discurso: ouvindo o parceiro, sinalizando o envolvimento na construção tópica, fornecendo pistas, enfim, tornando-se parte efetiva no evento interacional.

Seguindo os postulados de Hilgert (2002), verificamos que os interactantes participam e colaboram na realização do discurso da sala de aula, por meio de ações que revelam uma sincronia no desenvolvimento de turnos e tópicos. Atento ao que é dito, um interactante poderá fornecer colaborações que são aceitas por outro; também, cada um poderá ratificar essas colaborações por meio de repetições e paráfrases; realizar correções do que é proposto por aquele que colabora; incorporar as palavras do outro no seu dizer, enfim, entrar em perfeita sintonia para reafirmar o seu papel social e institucional em eventos com objetivos em torno da construção do saber acadêmico/científico.

Referências bibliográficas

- COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis, Vozes: 1995. Tradução de Ephraim Ferreira Alves.
- GALVÃO, M. A. M. **A topicalidade discursiva: um estudo de digressões na interação em sala de aula**. Araraquara: UNESP. Tese de Doutorado, 2004.
- HILGERT, J.G. A colaboração do ouvinte na construção do enunciado do falante – um caso de interação intraturno. In PRETI, D. (org.) **Interação na fala e na escrita**. Projetos Paralelos – NURC/SP. São Paulo: Humanitas, 2002, p. 89-124.
- KERBRAT-ORECCHIONI. C. **Análise da conversação: princípios e métodos**. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MARCUSCHI. L. A. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In. PRETI, D. (org.) **Diálogos na fala e na escrita**. Projetos Paralelos – NURC/SP. São Paulo: Humanitas, 2005. p. 45-84.
- _____. **Marcadores conversacionais no português brasileiro. Formas, posições e funções**. Freiburg (Alemanha): Congresso de Romanística, 1987.
- _____. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.
- MORATTO. E. O interacionismo no campo lingüístico. In MUSSALIN, F; BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução á lingüística: fundamentos epistemológicos**, vol 3. São Paulo: Cortez, 2004, p. 311-352.
- NORMAN, C. **La quadrature du sens**. Paris: PUF, 1990.
- NORTHCOTT, J. Toward an ethnography of the MBA classroom. A consideration of the role of interactive lecturing of styles within the contexto of one MBA programme. In. **English for specific purpose**, 20, 2001, p. 15-37.
- PRETI, D. Normas para transcrição. In PRETI D. **Diálogos na fala e na escrita**. Projetos Paralelos – NURC/SP. São Paulo: Humanitas, 2005, p.17.
- SILVA, L.A. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In. PRETTI, D. (org.) **Diálogos na fala e na escrita**. Projetos Paralelos – NURC/SP. São Paulo: Humanitas, 2005. p. 19-44.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In **Language**, 50, 1974, p. 696-735.
- SANTOS, M. F. O. **Professor-aluno: as relações de poder**. Curitiba, HD Livros, 1999.