

INTERAÇÃO E ENSINO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A AULA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO

Marise Adriana Mamede GALVÃO⁵³

Resumo: Este trabalho focaliza a sala de aula de graduação, a partir de ocorrências pedagógicas e linguístico-discursivas. Nesse sentido, salientam-se as evidências da instituição, no tocante ao plano de ensino, às abordagens selecionadas, bem como às rotinas da sala de aula. Ao mesmo tempo, as necessidades do tempo e espaço da instituição influenciam a forma como o discurso é gerenciado. Nessa direção, considera-se que a sala de aula apresenta características do controle acadêmico e da “ecologia” social que se estabelece em qualquer local de trocas entre pessoas de determinado grupo, em uma cultura específica.

Palavras-chave: Interação. Ensino. Sala de aula.

Abstract: *This paper focuses on the undergraduate classroom, from teaching and linguistic-discursive events. In this sense, we have emphasized the evidences of the academic institution, regarding the syllabus, the approaches selected, and also the routines of the classroom. At the same time, the needs of time and space of the academic institution influence on how the discourse is managed. In this sense, it is considered that the classroom presents characteristics of academic control and social "ecology" which settles in any place of exchanges among people of a particular group, in a particular culture.*

Keywords: *Interaction. Teaching. Classroom.*

Introdução

Neste trabalho focalizamos a sala de aula de graduação, compreendida como um espaço de relações sociais e institucionais, como um lugar de trocas interativas, de ensinar e de aprender. Nessa direção, nossas observações convergem por uma via de mão dupla, na tentativa de compreender questões que permeiam o ensino e

⁵³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Departamento de Ciências Sociais e Humanas, Currais Novos, RN, Brasil.
marisemamede@gmail.com

aprendizagem no nível exposto, evidenciadas no discurso construído por professores e alunos, em salas de aula específicas.

A discussão em pauta se subsidia em algumas perspectivas que abordam a interação em sala de aula. Há, portanto, visões pedagógicas e discursivo-interacionais, a partir de pesquisas no âmbito da interação verbal, da microetnografia, da linguística aplicada, que, certamente, são necessárias para o que propomos.

Inicialmente, fazemos algumas considerações mais gerais sobre a sala de aula inspirados na discussão de Tardelli (2002), estabelecendo uma visão do “mundo escolar”. Em seguida, tecemos considerações com base em pesquisas acerca da interação verbal, com foco na sala de aula, a partir dos trabalhos de Silva (2005), Marcuschi (2005), Garcez (2006) e Matêncio (2001). Na sequência, analisamos as interações em sala de aula, observando o desenvolvimento do discurso em eventos específicos; por fim, apresentamos algumas considerações finais.

Os dados de investigação são constituídos por duas aulas, sendo uma no curso de Turismo e outra no curso de Letras de uma Universidade Pública. Procedemos metodologicamente à gravação desse *corpus*, em áudio, posteriormente transcrevemos os dados seguindo o direcionamento proposto pela série ‘Projetos Paralelos’ – NURC-SP, cuja publicação inicial data de 1993. Ademais, realizamos anotações de algumas ocorrências que poderiam ser difíceis de captação pelo equipamento de áudio e submetemos esses dados a alunos e professores que faziam parte dessas salas de aula especificamente.

Considerações teóricas - Visão pedagógica

No livro “O ensino de língua materna: interações em sala de aula”, Tardelli (2002) dedica o capítulo de número 3 à “Sala de aula: palco de interações”. A autora se refere, assim, aos trabalhos pedagógicos cujas práticas de ensino caracterizam-se como dialógicas/interativas, diferenciadas das metodologias tradicionais, monológicas e unilaterais.

Nessa discussão, Tardelli situa os trabalhos de professoras de escolas públicas, observando as diversas formas de envolvimento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ressalta, essa autora, formas inovadoras de metodologias e formas rotineiras de

ensino em que *tempo*, *espaço* e *conteúdo* pedagógicos se articulam com o processo de ensino/aprendizagem.

O *tempo*, segundo Tardelli (2002, p.50-51),

constrange o trabalho pedagógico, induzindo-o a homogeneização do conhecimento. Priorizando a quantidade em lugar da qualidade do ensino, não é interessante à escola abrir espaço para a reflexão, as dúvidas, os temas periféricos que afloram as diferentes vozes que cruzam o espaço da oralidade, pois os educandos poderão prolongar o assunto, desviar o programa instituído e dilatar o tempo, ameaçando o cumprimento das tarefas dentro do prazo previsto pela instituição.

Se o tempo instituído pela escola for gerenciado conjuntamente, por alunos e professor, os espaços para a circulação de textos serão possíveis, instaurar-se-á uma atmosfera de liberdade e autodisciplina construída na parceria, na interação.

Com relação ao *espaço pedagógico*, trata-se, na visão da autora, dos espaços físico e social, que conduzem a determinadas organizações em sala de aula, podendo facilitar ou dificultar a interlocução. Nessa direção, o professor poderá ser a figura central, para o qual convergem todas as atenções, ou a reorganização desse espaço poderá favorecer as oportunidades de debates, hipóteses e questionamentos, abrindo caminho para o diálogo.

Com relação ao *conteúdo pedagógico*, Tardelli (2002, p.55) ressalta:

o conteúdo nos trabalhos diferenciados não se constitui de um conhecimento já sistematizado e preestabelecido, mas se constrói nas atividades de interlocução/interação, que possibilitam não apenas a emergência das falas heterogêneas pertinentes ao assunto em pauta, mas a condição de torná-las relevantes e poderem se incorporar ao tema que está sendo trabalhado. Dessa forma, recria-se o conhecimento ao invés de tão somente reproduzi-lo.

Ao adotar uma metodologia dialógica, na parceria com o aluno, o professor trabalha como mediador na construção do saber, apesar de ocupar a posição daquele que possui estatuto superior com relação ao conhecimento acadêmico.

Visões discursivo-interacionais

Silva (1997, p.63) traz relevantes contribuições para essa discussão, em trabalhos com base em princípios na Análise da Conversação. Esse autor situa os trabalhos de Carvalho (1993, p.57 e 61) que se refere à aula como,

um local onde professores e alunos, mediados pela linguagem constroem o sentido do mundo. Nela, o individual e o social estão em contínua articulação e os sujeitos estão em constante processo de negociação (nem sempre explícitos) no que diz respeito à realização de suas tarefas diárias.

Silva (1997, p. 62) parte das considerações desse autor (1993) para assegurar:

[...] o professor desenvolve uma série de estratégias para controlar e efetivar o conteúdo, a forma e a função do discurso. Paralelamente, os alunos desenvolvem suas próprias estratégias para participar desse processo de interação em sala de aula.

Entendemos, assim, que o professor precisa planejar o evento, de acordo com o plano da escola e, a partir desse plano, estabelecer o foco da aula, com a colaboração do aluno e a mediação do discurso oral ou escrito.

Em trabalho publicado em 2005, Silva deixa clara a pretensão de analisar o diálogo em sala de aula, trazendo para o espaço de discussão alguns aspectos dos “bastidores da sala de aula”. Para tanto, dedica atenção especial a aula expositiva, caracterizando-a como um espaço em que se processa a interação professor e alunos; como local da instância do ensino e da aprendizagem e das relações sociais.

Silva (2005, p.20), parte das considerações de Northcott (2001 p.19) para designar “aula expositiva”, uma aula para um grupo formado por mais de 20 alunos, controlada e gerenciada pelo professor, embora envolva a participação desses alunos. Silva (2005, p. 20) revela, também, que a aula expositiva é, didaticamente falando, uma das técnicas mais conhecidas no ensino médio e no ensino superior, que tem por objetivo “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 expositivas, normalmente, o professor monopoliza os turnos⁵⁴ (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

⁵⁴ Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) definem turno como cada vez que o falante detém a palavra, observando a regra “fale um de cada vez”.

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 mais 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 co-construído, propiciando a participação do aluno na elaboração e reelaboração do saber instaurado no evento aula.

Não há dúvida de que, por um lado, a função do aluno na aula expositiva é compreender e assimilar um conteúdo proposto, pela intermediação do discurso. Por outro, é necessário que o aluno esteja motivado, interessado e interaja com os seus pares, haja vista que é durante a interação que os conhecimentos novos se atrelam àqueles já acumulados e constroem-se novas indagações.

Marcuschi (2005, p.46) também 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 tem sido assumidas como assimétricas, desiguais, porém, ressalta que essas relações podem ser complexas, já que são instáveis e dinâmicas. Esse autor ressalta que não há modelos estanques de interações em sala de aula. Embora elas apresentem uma tendência à assimetria, as relações que se estabelecem na interação podem variar e apresentar características de eventos mais espontâneos, mesmo em contextos institucionais.

Nessa direção, Marcuschi (2005) apresenta uma categorização de quatro formatos de aulas, considerando: o desenvolvimento do tópico⁵⁵ 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. Marcuschi (2005, p.52-58) menciona as características predominantes de interações em aulas a partir de quatro formatos, a saber: *ortodoxa* - “nesse formato de aula o professor apresenta o tema e desenvolve, geralmente sem

⁵⁵ Neste trabalho a noção de tópico é “o assunto sobre o que se fala”, conforme definem Brown e Yule (1983).

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”. Apesar de observarmos que as aulas desfocadas podem ocorrer normalmente, lembramos que as ocorrências mais espontâneas em sala de aula podem resultar do envolvimento entre os participantes. Assim, dependendo do conteúdo e da metodologia de ensino, tópicos relevantes e não planejados anteriormente, podem ser evidências durante as aulas, quer sejam exposições, seminários, discussões, debates, dentre outras.

Garcez (2006) reflete sobre a organização da fala-em-interação na sala de aula convencional, buscando o conhecimento das metas-fim que guiam as ações dos participantes. A partir daí, discute “de que forma se organizam possíveis metas, métodos e ações alternativas observáveis em uma sala de aula em que se busca por em prática um projeto político-pedagógico” que postula a construção conjunta do conhecimento, objetivando a formação de cidadão crítico para agir na sociedade. Ao discutir acerca das sequências canônicas IRA (iniciação, resposta, avaliação) o autor (2006, p. 69) argumenta:

se é verdade que a sequencia IRA é um método altamente eficaz e econômico de apresentar informação nova aos alunos e/ou de verificar em que medida eles dispõem de certas informações e assim por diante, também é verdade que se trata de um modo eficaz e econômico de reproduzir conhecimento, não exigindo necessariamente um engajamento dos participantes que produzem os turnos em uma segunda posição na efetiva construção do conhecimento em pauta, ao menos não no sentido de torná-lo seu.

No dizer de Garcez, essa sequência na sala de aula propicia a reprodução do conhecimento, no sentido de aceitar o que é trazido como verdadeiro, pelo participante que atua como professor. Assim, aquilo que poderia ser legítimo, interessante, novo, surpreendente, possibilitando construção do conhecimento na interação não

necessariamente seria ouvido. Tal fato implica dificuldades na relação professor/aluno, o que segundo Erickson (1991, p.122), apud Garcez (2006, p.70)

[...] é provável que surja uma relação de adversários entre o professor e os alunos. Isso inibiria a capacidade do professor de aprender com os alunos – de avaliar com precisão o que os alunos sabem, o que eles querem em termos educacionais e o que pretendem em termos interpessoais nas relações com o professor.

Em “Estudo da língua falada e aula de língua materna”, Matêncio (2001, p.10-11) ressalta que o objetivo de seu trabalho é apresentar um modelo para o estudo da aula, que seja

aplicável a todas as formas textuais desse gênero, além de possibilitar a descrição da organização e do funcionamento das diferentes unidades que constituem a uma aula; deve explicar tanto as relações de articulação e hierarquização das unidades da aula como suas especificidades e funções; enfim, deve propor tanto a análise sistemática da dimensão didática de uma aula como a de sua dimensão discursiva.

No capítulo 3, “Por uma tipologia da interação em sala de aula”, que particularmente nos interessa, Matêncio (2001) examina o modo de funcionamento da interação e define algumas características que possibilitam a classificação como um dos gêneros por meio do qual o discurso didático se atualiza. Essa autora adota as considerações de Kerbrat-Orecchioni (1990) para situar os componentes de base dos eventos de interação verbal, a saber: o quadro *espaciotemporal*, relativo às características físicas e institucionais do local em que ocorre a interação e à disposição dos falantes, aspecto relevante para que os falantes possam realizar suas intervenções; *o objetivo global e local do evento*; *o número e a natureza dos participantes*, *características biológicas, físicas, sociais, psicológicas*, além das relações mutuas que se estabelecem entre eles.

Esses componentes são descritos e relacionados, de forma que podemos estabelecer uma tipologia da interação didática na aula de língua materna, segundo Matêncio (2001). Conforme menciona, os falantes sabem como agir em eventos de uma mesma natureza e sabem que uma interação é um evento de comunicação, de construção de sentidos e relações sociais. Na sala de aula, a autora considera os objetivos da instituição, a posição hierárquica dos participantes, embora reconheça os ajustes individuais e coletivos que caracterizam qualquer evento social.

Ao tecer considerações acerca da interação didática em sala de aula, essa autora adota alguns postulados de Erickson (1982), para propor uma tipologia com base nos seguintes critérios: um evento que segue entre ritual e espontâneo; os conhecimentos envolvidos na produção da interação didática; o projeto didático; as relações de lugares e papéis; as diferentes dimensões comunicativas e operacionais. Há uma rigidez relativa quanto ao início e o final da interação, quanto aos objetivos estabelecidos, quanto à organização das etapas instrumentais da aula. Os movimentos em direção a um polo e outro do contínuo são determinados pelas circunstâncias da interação, haja vista as especificidades dos eventos e de seus participantes.

Com relação aos conhecimentos envolvidos na interação em sala de aula, Matêncio reconhece a ordem do oral e a ordem do escritural, com base em Dabene (1996), para ressaltar a instância de onde emerge o texto. Assim, o aluno deve ser capaz de distinguir a voz do professor, daquela do autor do texto evidenciada nos materiais didáticos.

Outro elemento que define a configuração da aula é o projeto de interação do professor, um plano interativo, tratando-se de um evento com objetivos orientados para a construção do conhecimento científico que vai se configurando ao longo da interação.

No tocante as relações de lugares e papéis, Matêncio (2001, p.91) assegura:

Para precisar o quadro da constituição da aula como um dos gêneros do discurso didático e situar os lugares e papéis do professor em relação à articulação entre seu projeto prévio e a interação efetivamente configurada, deve-se considerar a existência de três funções cardinais do professor – a de *informador*, a de *animador* e a de *avaliador* (propostas por Dabene, 1984; Dabene et alii, 1990) que irão motivar, ao longo do gerenciamento de uma aula, a produção de combinações quanto à articulação entre a ordem do oral e do escritural, bem como os ajustes nos ritmos acadêmico e social da interação.

As intervenções dos alunos podem ter como objetivo informar ao professor o que já sabem, dar continuidade ao evento, manifestar-se quanto ao conteúdo em estudo, podendo ocorrer por meio de perguntas e respostas.

No modelo de análise proposto, Matêncio (2001,93) se refere às diferentes dimensões comunicativas e operacionais, situando o nível comunicativo e o metacomunicativo. O primeiro representa a

ação discursiva realizada pela interação (de informar, demandar, avaliar). Já a análise do nível metacomunicativo remete ao gerenciamento da interlocução por meio de ações metacomunicativas, que agem tanto sobre o conteúdo comunicativo das intervenções como sobre sua pertinência.

Alguns exemplos de interações em sala de aula de graduação

A maior parte das considerações teóricas feitas tem como objeto de investigação a sala de aula no ensino básico, o que nos leva a pensar que algumas questões certamente ocorrem de forma diferenciada no ensino de graduação. A partir da discussão que estabelecemos, refletimos acerca de interação e ensino, a partir do *corpus* coletado, cujos dados são a seguir analisados.

Os exemplos de 1 a 4 fazem parte de uma aula que deveria ser desenvolvida por meio do debate regrado, porém, os alunos realizam ajustes e a interação ocorre sob o formato de uma exposição dialogada.

O exemplo 1 revela um momento da organização do espaço, do tempo e da forma como a interação deve ser desenvolvida, tendo em vista os propósitos pedagógicos anteriormente estabelecidos (Tardelli, 2002). Essa interação na aula de filosofia é orientada para a realização de um debate, a partir da leitura de textos sobre a linguagem, na visão de algumas correntes filosóficas. Há uma preocupação do professor em cumprir com o plano da aula e uma certa tensão inicial dos alunos para cumprir com as tarefas acadêmicas. O sistema de tomada de turnos ocorre mediante a colaboração dos envolvidos na tarefa, conforme as considerações de Erickson (1982), para cumprir a estruturas de tarefa acadêmica e social.

Exemplo 1.

Aula de Filosofia I

(O professor chega, cumprimenta os alunos e senta-se para organizar seu material. Há certo tumulto na classe, os alunos conversam simultaneamente. O professor começa a organizar a sala, as carteiras são dispostas de maneira que formam dois círculos: um menor, no centro, com dez alunos selecionados pelo professor (dois representantes de cada um dos cinco grupos que realizaram atividades grupais em aulas anteriores) e outro maior, com o restante da turma).

A1 ê::h ... professor ... num tô gostando dessa conversa não (..) qué isso?

A2 ah ... eu que sei
((incompreensível))

- A3 eu fiquei em que grupo? me lembro mais não
 A4 [racionalismo
 A3 [racionalismo ((risos))
 A5 Idealismo ... nós fomos do Idealismo ... não fomos?
 A3 vixe Maria ... olha ... num sei não num sei não
 ((vozes simultâneas incompreensíveis, risos))
 A5 eu tô agoniadinha
 A6 acho que o grupo faz pergunta pro povo ... né?
 A5 e eu que não trouxe a apostilha velha dele
 ((continuam as conversas simultâneas. O professor passa a convocar os
 alunos que vão formar o pequeno grupo))
 P uma pessoa que foi do grupo do materialismo
 A4 materialismo ((falando em voz alta))
 A5 [materialismo ((falando em voz alta))
 A5 materialismo ((convocando))
 P yes
 A5 não tá presente
 P pessoal ... do materialismo ... alguém por favor ... além de vocês três aí ... heim?
 A6 [tão chamando um dum grupo?
 A5 [bem dentro dessa roda ... eu vô bem ficar de fora?
 A6 heim? ... sim é um de cada grupo?
 A5 é um de cada grupo
 A6 i::h
 A5 já tem mais de um porque já tem dois quatro seis oito
 A6 espero que ele não chame eu
 ((vozes simultâneas incompreensíveis))
 A7 tô gostando disso não
 A6 tá parecendo mais um passa ou repassa ((ri))
 ((continuam as conversas simultâneas))
 A5 o Idealismo fala do que mesmo ... M.?
 A2 sobre::: e::h
 A5 eu não lembro mais uma palavra
 A2 o real SURge a partir do ideal ... o real É o ideal e o ideal é o real
 A6 só falta um pra ir pr'ali ((ri))

Do ponto de vista estabelecido por Matêncio (2001), na interação em foco há um planejamento discursivo que vai sendo concretizado enquanto as questões de ensino e aprendizagem vão sendo evidenciadas, conforme o excerto que constitui o exemplo 2. Conforme observamos, os alunos vão explicitando o que compreenderam da leitura realizada anteriormente e, nesse movimento, vão construindo o conhecimento científico.

Exemplo 2

Aula de Filosofia I

[...]

- A3 bom gente ... aí vamos iniciar ... tá? na apostila “A linguagem:” ... de B. ...
((incompreensível))
- A2 iniciando a apostila da “A linguagem”
- A3 apostila é “a linguagem” ... de B. ... todo mundo ... ((lendo))
primeiro capítulo “a linguagem nos abre a realidade”
- A9 então vamos partir do óbvio ... não é?
[isso aí tentando desvendar segredos ... o que é a linguagem?
- P [vocês podem ficar aí ... discutir o que ... o que ficou dessa leitura aí ...
entendeu?
não necessariamente tem que pegar pontos do texto ... não é?
- A9 o que eu proponho é isso primeiramente o que é a linguagem? O que nós
compreendemos como sendo a linguagem?
- A7 ((incompreensível)) o texto a linguagem (pelo que eu entendi ...) é a identidade
do ser humano (..)
- A9 [exatamente
- A7 [porque é o que diferencia ele do resto ...
- A10 é ... diferente das outras
- A11 [e a apostila/ a apostila diz que a linguagem é um conjunto de signos ... é um
sistema formado por signos
- A8 [e que servem para/ servem para a comunicação [do homem
- A9 [então o objetivo principal é
- A10 a comunicação
- A7 se a gente for pensar em tudo que a maioria das correntes filosóficas diz ... que é
o pensamento acima de tudo ... mas o pensamento só se dá por causa da
linguagem porque quando você pensa ... eu preciso ir à farmácia ... você precisa
das PALAvras ((vozes simultâneas incompreensíveis))
- A1 [pra poder/ pra poder
- A7 [organizar seu pensamento
- A1 é ((continuam as vozes simultâneas))
- [...]

O exemplo 3 da interação deixa transparecer as vozes que emergem dos textos estudados para o debate e as vozes dos alunos, o que revela a compreensão destes acerca do que é foco central da aula. Observamos, nesse sentido, que os alunos, assumem o gerenciamento da interação, papel que lhes é atribuído pelo professor, reelaboram as questões, realizam uma articulação entre a ordem do oral e do escritural, bem como ajustes no ritmo acadêmico e no social da interação (Matêncio, 2001).

Exemplo 3

Aula de Filosofia I

[...]

A1 tem uma frasezinha que eu não sei se é nessa apostila “A linguagem” ... ou se é “O homem, o que ele é?” ... diz assim ... que/ é uma afirmação ... que a linguagem ela é natura/ tem sua função natuRAL mas a sua origem ela é convencional porque vai ter aqueles que vão dizer que ela FOI surgida de Deus ... que Deus nos deu ... tá? Esse poder de linguagem ... e tem outros que vão dizer que não ... tá? Ela simplesmente surgiu:::u depois/ a na/ é:::h a natureza que nos deu essa essa:: essa língua esse poder de linguagem ... eu acho que ainda no o hom/ o homem, o que ele é?

A7 eu vou/ eu vou dizer

A1 [quem é ele? quem é ele?

A7 [o que me pareceu mais óbvio ... numa/ numa:: opinião pessoal ... eu tava vendo um:::dia num::: jornal ... não sei o quê ... as pessoas sempre estavam tentando descobrir por que é que as pessoas bocejam ao ver outra bocejando

A12 [é ... já

A7 é porque tem uma área do céle/ do cérebro que:: faz imitações ... então ... tem dizendo que os sons da fala da gente são/ a maioria são sons onomatopaicos ... tá?

A10 é

A4 é

A7 e quando o bebê que começa a falar ... ele começa a falar imitando os sons ...

A1 ele fica imi/ imitando as coisas ... é verdade

A7 então eu acho que seria mais fácil ... pra MIM ... pensar que fossem por imitação ... mas NA ((incompreensível)) vai evoluindo até se tornar convencional ... porque uma cadeira ... qual é o som que uma cadeira faz? nenhum ... ((risos)) ela tem o nome cadeira

A13 [pra isso teria que/ ter

A11 [deram o nome cadeira ... pronto ... isso aqui vai se chamar cadeira ... tá?

[...]

Do ponto de vista definido por Silva (2005) os dados revelam ocorrências de uma “aula expositiva interativa”, quando os alunos tem um papel mais ativo e criam um ambiente mais propício à aprendizagem, embora saibamos que o professor estabelece as seções de abertura, desenvolvimento e fechamento do evento. Do ponto de vista da caracterização proposta por Marcuschi (2005), essa interação evidencia aspectos semelhantes à aula “caleidoscópica”. Há um tema específico, pré-estabelecido, porém os alunos colaboram postulando o desenvolvimento do tópico acadêmico e trazem

conhecimentos que são reelaborados e reconstruídos no local da interação, como fica evidenciado no exemplo 4.

Exemplo 4.

Aula de Filosofia I

[...]

A13 quando falou da questão de o homem só pode ser inserido na sociedade [quando da fala

A1 [através da

linguagem ...

A3 mais ou menos isso que falaram

A12 foi

A13 é:: mais isso não significa que antes de uma criança ... por exemplo ... aprender a falar ... ela não se comunique ela não utilize a linguagem ...

A1 claro a linguagem a lin/ a linguagem falada e escrita ... ta? mas

A12 por que tem linguagem ... ta? verbal e não verbal

A10 é

A14 o bebê ... quando ta com fome ele ta :: a ((incompreensível))

A11 exatamente

A13 a fala esteja mais ligada ... a parte física do/ [da parte

A1 [e é porque a gente tem essa apreensão do que é a linguagem que a gente entende que o bebê está chorando e talvez ele queira ele queira comida

A13 é

A1 talvez ele queira ((incompreensível))

A12 chorar é uma [maneira

A3 [exatamente ... que nem o da minha irmã ... ta? que teve menino ... passou a noite todinha o menino chorando ... sem saber o que é ... quando foi olhar o menino tava:: o menino tinha feito coco ... como é que ele ia dormir sujo? ((risos da turma))

me alimpe ... não ... ele dizia me alimpe me alimpe ... ((risos)) pegava o menino no braço ... balançava e botava no berço e menino/ o menino chorando e chorando ... me alimpe me alimpe

A1 a linguagem maternal que sua irmã não aprendeu ((risos e vozes simultâneas))

[...]

Outra interação analisada, também de forma expositiva, se desenvolve predominantemente por meio da fala do professor e de sequências IRA (iniciação-resposta-avaliação), conforme as considerações de Garcez (2005). Trata-se de uma

exposição que se efetiva diferentemente do discurso colaborativo que caracteriza o evento anteriormente analisado. Neste caso, observamos que, em grande parte do tempo, o professor introduz uma pergunta acerca da temática que deve ser abordada, no caso, características do estado do Rio Grande do Norte; em seguida, os alunos respondem, e, por último, o professor avalia, fornecendo uma espécie de *feedback* aos participantes. O uso dessa estrutura canônica, conforme menciona Gracez (2005), revela uma interação bastante controlada pelo professor, que coloca em relevo os pontos necessários do conteúdo de ensino e aprendizagem.

Exemplo 5

Aula de Geografia Aplicada ao Turismo

[...]

P então (.) NEsse caso aí a gente tem (.) um mapa do Rio Grande do Norte representando a estrutura geológica do nosso estado (.) a estrutura geológica ela vai se referir à COMPOSIÇÃO rochosa (.) certo? vai se referir à composição rochosa do nosso território (.) então (.) rapidamente nós vamos observar aqui o quê? o RÓseo tá representando o terreno

A3 cristalino

P [cristalino.

essas outras cores todas elas estão agrupadas no/agrupadas no que nós chamamos de

terreno sedimentar (.) certo? então aqui pra vocês terem uma ideia/ vocês já tinham/já era do conhecimento de vocês (.) essa cartografia (.) do Rio Grande do Norte (.) a partir desses aspectos ambientais?

T não

P geologia (.) vegetação (.) não?

T não

P então vejam (..) vejam bem é fácil da gente expor aqui

que essa região corresponde a qual?

T Seridó:

P. [ao Seridó (.) num é?

então no Seridó (.)

quando a gente observa o mapa do Rio Grande do Norte (.) NO Seridó (.) do ponto de vista geológico ele está totalmente inserido na região de quê?

A4 [cristalino

P [ou nos terrenos o quê?

A4 [cristalinos

P [cristalinos (.) certo?

[...]

Considerando o uso da estrutura canônica, a participação do aluno é mais tímida, predominando o controle do tópico discursivo pelo professor, cujos turnos da fala são muito mais extensos do que os dos alunos. Do ponto de vista da proposta de Marcuschi (2005), essas interações possuem características das aulas ortodoxa e socrática, haja vista que o professor expõe um conteúdo e em alguns momentos os alunos colaboram; ademais, observamos que o professor não lança questões a determinados participantes, mas a todos eles, conforme observamos em 6.

Exemplo 6

Aula de Geografia Aplicada ao Turismo

[...]

- P é essa a configuração que nós temos no Rio Grande do Norte (.)
se vocês tiverem alguma questão para perguntar (.) podem ficar à vontade (.)
isso aqui é conteúdo que a gente dá no semestre todinho lá
e a gente vai tentar fazer hoje em quatro aulas (.) a gente vai correr um pouco (.)
né?
E:h (.) com relação ao relevo do Rio Grande do Norte (.) aí vocês poderiam
perguntar o que é quê tem a ver a questão do relevo com geografia do turismo?
(.)
- A6 mas o Turismo não ((incompreensível)) o espaço
e o relevo não está inserido no espaço aí tudo isso faz sentido
- P faz sentido (.) mas será que não teria uma outra motivação (.)
quando a gente analisa o relevo a gente pode observar o quê?
- A7 o tipo dos atrativos (.) ele vai variar
- A8 ((comentário incompreensível))
- P quem falou em atrativos? F. diga F. (.)
- A7 o tipo dos atrativos (.) de acordo com relevo ele vai mudar o clima (.)
ele vai mudar (.) como aqui em Currais Novos ele já tem essa parte das serras (.)
Lagoa Nova (.) em Caicó já não tem mais (.)
- P já é a depressão (.)
- A7 [é
- P exatamente (.) então (.) o relevo é um componente muito interessante para que
vocês aprofundem as leituras do/ no sentido de COMpreender que território
turístico é esse que vocês vão trabalhar (.) porque no nosso caso (.) a gente vai
ver que outras características ambientais também interferem muito mas o relevo
assume um papel MUITO importante (.) primeiro porque (.) a base do turismo
do Rio Grande do Norte qual é? (.) qual é o turismo o ti/ tipo/ a modalidade de
turismo predominante no Rio Grande do Norte?

A2 sol e mar
[...]

O excerto que faz parte do exemplo 7 evidencia que as relações entre alunos e professor poderão ser ajustadas de acordo com a necessidade do ensino e aprendizagem, com o tempo, com o espaço com o conteúdo (no sentido proposto por Tardelli, 2002). Nessa perspectiva observamos o que ocorre durante a interação, quando os alunos solicitam ao professor respostas relacionadas às necessidades a cada momento específico. Embora reconheçamos o papel de informador do professor (Matêncio, 2002), nesse caso, ressaltamos a diferença exercida na interação quando a informação necessária é uma reivindicação dos alunos.

Exemplo 7

Aula de Geografia Aplicada ao Turismo

[...]

- P olha (.) essa/esse amarelinho
é justamente a vegetação de praias e dunas que aparece na faixa (.) na planície litorânea que é uma das/um dos atributos turísticos do nosso território (.) né? (..) aí esse amarelo todo tão/tão imponente? aqui é/o que é que [corresponde?
- A1 [caatinga
- P ah (.) D. a velha caatinga (.) né?
a velha caatinga que a gente vai ter que REdescobrir (.)
a gente vai ter que reinventar a nossa percepção pra gente ver que ela também tem as suas potencialidades turísticas (.) né?
- A1 ((incompreensível)) xique-xique (.) algaroba ((incompreensível))
- P exatamente (.) a gente tem que reinventar nosso olhar (.) reinventar nossa percepção pra gente descobrir o que HÁ de belo (.) na vegetação da caatinga (.) tanto no seu tant/ como ela é (.) como é que a caatinga é?
- A1 a gente já tem um exemplo de valorização porque não na parte do Seridó porque tem turistas que vem pra cá e levam o xique-xique e colocam nas suas casas (.) na casa de praia em Natal (.) você vê muito (..)
- P sim (.) mas ele vem e leva (.)
- A1 É
- P mas a gente que está aqui
- A1 não valoriza (.) [pra mim
- P [então é isso que eu tô dizendo (.)
nós temos que reinventar nosso olhar e nossa percepção (.) né? (..) diga J.
- A11 professora eu queria que a senhora e:h ((incompreensível)) entre a serra da Borborema e/e o Seridó?
- A12 perto de Currais
- A13 esse pequeninim aí

P esse aqui?
 A1 i:sso
 [...]

O fragmento do texto a seguir, exemplo 8, pode ser compreendido como um movimento na direção de um discurso mais espontâneo na interação em sala de aula na graduação, possibilitado pelas relações mais estreitas estabelecidas entre alunos e professor. Como observamos, há momentos bem próximos ao que pode ser observado em eventos mais simétricos, a partir de questões bem-humoradas dos alunos, que transitam entre o discurso acadêmico e questões da vida cotidiana.

Exemplo 8

Aula de Geografia Aplicada ao Turismo

P EU tenho dificuldade de: a/ de acatar a ideia de que/ de que em Caicó o clima é sub-úmido (.) mesmo que seja seco (.) porque (.) historicamente a gente tem aprendido que o clima da nossa região ele é semi-árido (.) num é que o conhecimento seja congelado (.) num é aquela história lá das Índias em que as lamparinas estão congeladas no juízo da gente não
 A6 assistindo (.) heim (.) I.
 A7 assistindo heim?
 P assisto (.) Ave Maria (.) não (.) não é isso (.) tá entendendo?
 É porque eu não vejo mudança no comportamento pluviométrico do/da nossa região que justifique essa condição de que em Caicó se tornou mais úmido do que outrora (.) tá certo?

Os dados aqui analisados revelam que aulas são eventos interativos com controle institucional, tanto no que se refere ao tempo pedagógico, quanto ao espaço e ao conteúdo de ensino.

Considerações finais

A reflexão que fizemos possibilitou tecer alguns comentários acerca das interações analisadas e fazer algumas generalizações. Como todo evento interacional, a aula segue as regras da instituição, no que se refere ao tempo, ao espaço e ao conteúdo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o discurso que possibilita a construção do

conhecimento acadêmico é influenciado pelos meios pedagógicos, pela forma de organização do grupo, tendo em vista um plano previsto pela instituição.

Os dados analisados e nossa experiência enquanto professor sugerem que reconhecamos a exposição oral como abordagem comumente selecionada em aulas no ensino superior, podendo ocorrer sob formas diferentes de seminários, debates, entre outras possibilidades.

Essa escolha implica um direcionamento específico em relação às atividades pedagógicas, possibilitando o desenvolvimento de um discurso que evidencia os conhecimentos provenientes dos textos selecionados para a discussão, o saber acadêmico acumulado e atualizado nas aulas.

No entanto, esses limites institucionais não impedem que as interações transitem de um polo a outro, na direção de um discurso mais, ou menos ritualizado, haja vista decisões dos que se engajam em atividades específicas para ensinar, aprender, enquanto interagem socialmente.

Referências

CARVALHO, M. G. **Os bons e os maus – interação verbal e rendimento escolar – do discurso a prática**. Dissertação de Mestrado, UFMG, Belo Horizonte, 1993.

DABENE, L. Pour une taxonomie des operations metacommunicatives em classe de langue etrangere. In. **Etudes de linguistique applique**. Paris: Didier Erudition, nº 55, 1984, p. 39-46.

_____; CIGUREL, F. et alii. **Variations et rituels em classe de langue**. Paris: CREDIF e Ratier, 1990.

ERICKSON, F. Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. In. Wilkinson, I. C. (org.) **Communicating in the classroom**. New York, Academic Press, 1982, p. 153-181.

_____. Qualitative methods. In. LINN, R. L. e ERICKSON, F. (org.). In. Qualitative methods, vol. 2, New York: Macmillan, p. 75-194.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução do conhecimento, construção conjunta do conhecimento. In. **Calidoscopio**, vol 4, 1, jan/abr 2006, p. 66-80. Versão digital, disponível em http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/Publicacoes/Calid_v4n1/art07_garcez.pdf.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Les interactions verbales I**. Paris Armand Colin, 1990. (1990)
- MATENCIO, M. de L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. O dialogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In. PRETI, D. **Diálogos na fala e na escrita**. FFLCH-HUMANITAS: 2005, p. 45-83.
- NORTHCOTT, J. Toward na athnography of the MBA classroom: a consideration of the role of interactive lecturing styles within the context of one MBA programme. USA: **English for Specific Purpose**, 2001, 20, p. 15-37.
- SACKS, H; SCHEGLOFF, E. E; JEFFERSON, G. A simplest systematic for the organization of turn-taking in conversation. In. **Language**, nº 50, 1974, p. 596-735.
- SILVA, L. A. da. **Interação no discurso de sala de aula (PROJETO NURC)**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 1997.
- _____. L. A. da. O dialogo professor/aluno na aula expositiva. In. PRETI, D. **Diálogos na fala e na escrita**. FFLCH-HUMANITAS: 2005, p. 19-43.
- TARDELLI, M. C. **O ensino da língua materna: interações em sala de aula**. Cortez: 2002.