



Estrutura de participação na aula de inglês: interação e atividades diferenciadas a partir da contação de histórias

Rachel Mattos Bevilacqua¹

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Resumo: Este trabalho visa a analisar a estrutura de participação dos alunos nas aulas de inglês, onde a interação é diferenciada, a partir da contação de histórias. Os dados foram gerados durante uma aula de inglês, com a utilização do livro *The family book*. Na ocasião, os alunos decidiram tomar o piso conversacional após a leitura de cada uma das páginas, o que ocorreu espontaneamente, para traduzir o que estava sendo lido. A questão trazida aqui é de que forma a interação é estruturada na aula de inglês, durante uma atividade diversificada, ou seja, a narrativa de histórias, que difere da leitura de textos e exercícios de compreensão e gramática. Para responder a esta pergunta, buscamos identificar estruturas de participação em eventos sociais organizados, não aleatórios. Assim, mostramos que é preciso empregar estratégias que dêem ao aluno a oportunidade de organizar seu pensamento na dimensão cognitiva formal, levando-o a encontrar e instituir sua própria identidade sócio-cultural. Entretanto, muito ainda há a fazer, pois o ideal seria que os professores adotassem práticas que aproximassem o conhecimento formal da experiência dos alunos. Ao promover interação, a estrutura de participação em sala de aula se modifica. Essa estrutura se identifica com a da conversa cotidiana, e o aprendizado ocorre naturalmente, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky define ZDP como um espaço interacional onde o aprendiz é capaz de desempenhar tarefas além de sua capacidade, com assistência de parceiros mais experientes. Yule (1998), Monzoni (2004), Philips (1998) e Duranti (1997) também embasam esse trabalho.

Palavras-chave: Estrutura de participação; Contação de histórias em inglês; Aprendizado de Língua Estrangeira

Abstract: This work aims to analyze the participation structure of the students in the English classes where the interaction is differently administrated, as it is based on storytelling. The data were generated during one class, using the book "The Family Book". At the occasion, the students decided to take the conversational floor just after the reading of each page, in order to translate them. It happened spontaneously. The question raised here is in which ways the interaction is structured in the English classes during a different activity as the storytelling that is different from reading texts and comprehension or grammar exercises. Aiming to answer this question, we try to define participation structures in organized and non-casual events. Thus, we may show that it's necessary to use strategies that allow students to organize their cognitive way of thinking in a formal dimension, leading them to find and establish their own socio-cultural identity. Although there's a lot to be done, as the ideal would be that teachers adopted praxis which put together students' experiences and formal knowledge. Promoting interaction, the classroom structure changes and become alike the ordinary conversation, so that the learning takes place normally, in the Zone of Proximal Development (ZPD). Vygotsky defines ZPD as an interactional zone, where the learner is able to develop tasks that are beyond their own abilities, with the help of more experienced

¹ rachel.343@htomail.com



partners. This research is also based on Yule (1998), Monzoni (2004), Philips (1998) and Duranti (1997).

Keywords: Participation structure; Storytelling in English; Foreign language learning

1. Introdução

O presente trabalho visa a analisar a estrutura de participação dos alunos nas aulas de inglês, onde a interação ocorre de forma diferenciada, a partir da contação de histórias. Basicamente, os dados foram gerados durante uma aula de inglês, a partir da utilização do livro *The family book*. Na ocasião, os alunos se auto-organizaram para participar da contação da história, decidindo tomar o piso conversacional após a leitura de cada uma das páginas do livro. As tomadas de turno ocorreram de forma espontânea, com o intuito de traduzir para o português o que estava sendo lido pela professora, em inglês.

Sendo assim, a questão a ser analisada aqui é de que forma a interação é estruturada na sala de aula de inglês, durante uma atividade diversificada, ou seja, a contação de histórias, que difere da leitura de textos e exercícios de compreensão e gramática.

Para responder a esta pergunta, buscamos identificar estruturas de participação em eventos sociais organizados, não aleatórios. Os pais, por exemplo, ensinam coisas para as crianças, como: para conversar existem regras (direitos e deveres) tanto na conversa cotidiana como nas interações institucionais. Os direitos de tomar a palavra, na conversa cotidiana, são iguais a todos os participantes, ou seja, locutores e interlocutores, podendo haver, inclusive, disputa, quanto existem vários locutores, todavia, nessas situações também existem regras.

Na escola, entretanto, os direitos e deveres mudam. Em geral, é esperado que o aluno peça autorização para falar. Deve-se aprender como participar das interações. Nesse contexto a estrutura de participação é diferente, em razão da atuação do professor que, muitas vezes é visto como o único detentor da informação ou do conhecimento a ser transmitido aos alunos.

No momento da narrativa, porém, direitos e deveres são diferentes. O turno de fala é conquistado pelo narrador através de um trabalho interacional inicial. Tal estrutura de participação organizada, como sabemos, também orienta a conversa cotidiana onde, durante e fora da narrativa, locutores e interlocutores se organizam, de forma que ao ouvinte é destinada a obrigação de ouvir o que está sendo narrado. Espera-se, inclusive, que este



demonstre atenção ao que está ouvindo através de manifestações não verbais, podendo fazer perguntas, e outras intervenções.

Na sala de aula, quando os alunos intervêm na contação de uma história e passam a contar suas histórias, o padrão de fala institucional muda, havendo, então, uma idéia de cooperação. Esse é o ponto a ser discutido neste trabalho, tendo em vista que ao empregar a narrativa como ação social conjunta nas aulas de inglês, os alunos passam a interagir não só com a professora, mas também entre pares, durante e após a contação de uma história, como acontece na conversa cotidiana.

Ao ocorrer a modificação da estrutura de participação na sala de aula, quando em determinada atividade essa estrutura se identifica com a da conversa cotidiana, vemos que a prática social da narrativa embasa o desenvolvimento da linguagem, a que a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão atrelados.

2. Referencial Teórico

Neste trabalho, buscamos estudar de que forma os participantes de uma interação face a face estruturam sua participação nesses eventos, tanto na conversa cotidiana como na fala institucional, mais especificamente na sala de aula. Procuramos expor diferenças e semelhanças na estrutura da conversa em ambos os contextos, buscando mostrar que é possível aproximar essas práticas sociais a fim de que a construção do conhecimento ocorra da forma mais natural possível.

2.1 A Estrutura de Participação na Conversa Cotidiana

Yule (1998), em seus escritos, traz, de forma didática, conceitos importantes ao estudo da estrutura de participação nas elocuções, como o de Piso Conversacional, Turno, Tomada de Turno, Transição para lugar de relevância e Sobreposição de fala. Ele faz uma analogia ao mercado econômico para falar sobre a estrutura da conversa cotidiana, mas comenta que esses modelos de organização da interação conversacional diferem substancialmente de um grupo social para outro.



O silêncio nas interações, por exemplo, pode ter interpretações diferentes. Em determinada situação, pequenas pausas na fala do locutor pode representar apenas hesitação. Em outros casos, pausas mais alongadas podem indicar a transmissão do turno de fala a outro participante da interação. Quando, entretanto, o interlocutor não toma a palavra e a marca de silêncio se faz relevante, significa que não há fluência na conversa, demonstra desatenção por parte do interlocutor ratificado.

A sobreposição de fala, segundo o autor, também é uma característica que identifica modelos diferentes de participação nas interações. Entre jovens, por exemplo, a sobreposição da fala transmite a idéia de solidariedade e atenção dada ao locutor. Em outras circunstâncias, porém, essa prática pode ser considerada como uma disputa pelo turno de fala, uma espécie de interferência, que certamente será comentada pelo locutor, a fim de garantir a manutenção do piso conversacional. Nesses casos, o locutor evitará a utilização de sinais que indiquem o término do turno e a conseqüente tomada do mesmo pelo possível locutor em potencial. Yule (1998) diz, também, que o uso de onomatopéias e interjeições para concordância também é interpretado com relevância, pois a ausência dessas manifestações pode indicar desatenção ou inferência de discordância.

Ao falar sobre estilo conversacional, o autor descreve dois tipos bem específicos, ou seja, um estilo de participação mais ativo, onde os participantes falam mais rápido, havendo sobreposição de fala e pausas curtas, e outro mais lento, que evita interrupções, por exemplo, ou onde pausas mais longas são esperadas. Essas características, segundo o autor, serão frequentemente interpretadas como sendo parte da personalidade da pessoa que fala. Isso mostra a distinção cultural representada através das marcas linguísticas.

A pesar dos diferentes estilos conversacionais, há modelos de estrutura de ocorrem automaticamente na conversa. Essas estruturas recebem o nome de “Pares Adjacentes”, de acordo com o pesquisador. Essas sequências prontas são compostas de duas partes produzidas por diferentes participantes da interação. A produção da primeira parte subentende a produção da segunda. A ocorrência de falha nesse procedimento é considerada significativa. Tais estruturas ocorrem, em geral, ao telefone, ao expressar formas de cumprimentos ou ao iniciar uma sequência de fala que inclua perguntas e respostas, por exemplo. O autor argumenta que a primeira parte da sequência nem sempre recebe a resposta esperada, ou seja, pode haver a interferência de outra sequência, como outra pergunta, por exemplo, ao invés da resposta que comporia a segunda parte da estrutura. O retardamento da resposta



esperada recebe uma interpretação importante, já que subentende uma distância entre o que foi provido pelo locutor e o que é esperado de seu interlocutor ratificado. Para falar sobre respostas preferidas, ou seja, as que correspondem às expectativas dos pares adjacentes é preciso compreender a intenção comunicativa de cada uma dessas estruturas teoricamente preestabelecidas. Todavia, sabemos que as respostas despreferidas, por exemplo, são aquelas que não correspondem à construção estrutural dos pares adjacentes.

Yule (1998), diz que o efeito de uma resposta despreferida é o emprego de uma quantidade maior de tempo e de linguagem, em comparação com uma resposta preferida. As respostas preferidas, segundo o autor, representam proximidade e conexão entre locutor e interlocutor. Já as respostas despreferidas representam distanciamento e ausência de conexão. Em geral, os indivíduos procuram evitar respostas despreferidas, já que o volume de fala empregado para realização de determinada ação social através da fala indica a relatividade da distância entre os participantes dessa interação, segundo o autor.

A partir do acima exposto, sabemos que na conversa cotidiana o narrador, antes de iniciar a narrativa, deve conquistar espaço e a atenção dos ouvintes, os quais devem permitir que a história seja contada, tendo ciência de que o locutor tomará um turno de fala mais alongado. Entretanto, durante o curso da narrativa, como afirma Monzoni (2004), tais papéis podem ser invertidos temporária ou definitivamente, quando, através de intervenções, o ouvinte toma o turno, podendo modificar o plano original da narrativa elaborado pelo narrador. Devido a essa visão interacional a autora afirma que as narrativas em conversações espontâneas são co-contruídas.

Monzoni (2004) diz, também, que levar em consideração a intervenção dos interlocutores pode mudar o rumo da narrativa e, conseqüentemente, transformá-la de acordo com a influência exercida pela audiência. Logo, os papéis dos participantes de uma interação em que se conta uma história não são estáveis, havendo a necessidade de negociação desses papéis para que as tomadas de turno sejam organizadas.

A autora (2004) estudou intervenções e co-construção da narrativa de experiência pessoal em conversas cotidianas, a partir da análise de interações em língua italiana. A autora afirma que esse tipo de narrativa é co-construído entre narrador e ouvinte, a partir de freqüentes intervenções deste último. Assim, conversas cotidianas são resultados de interações entre locutor e interlocutor, o que influencia profundamente na formatação e na apresentação da narrativa. Dessa forma, através do emprego de intervenções, aqueles que no



início da narrativa assumiram o papel de ouvintes, passam a desempenhar o papel de co-narrador ou mesmo de narrador principal, fazendo com que a narrativa seja reformatada ou alterando sua trajetória.

A tomada de turno após o término da história, para contar outras histórias, segundo Garcez (2001), é considerada um “espelhamento da escuta” da primeira história e uma forma de mostrar a atenção que foi dedicada à história contada pelo locutor. Ele diz que é possível que, ao detectar o final de uma história o interlocutor tome o turno, em razão de ter “lembrado” de algo similar (p. 199) que aparece de forma involuntária em sua mente. Essas segundas histórias aparecem com a função implícita de ampliar o que foi narrado na primeira história ou ainda de “reafirmar um ouvir atento” (p. 203). O autor interpreta essa prática como de extrema importância, pois ele considera uma dificuldade na fala humana o fato de demonstrar que se entendeu o que foi contado e reforçar que se concorda ou se discorda do relato.

Falar sobre as intervenções feitas pelos participantes do evento narrativo na condição de ouvintes, nos leva ao estudo de Philips (1998), sobre a variabilidade cultural na ordenação da fala, ressaltando que não são os meios, mas as formas de organização da comunicação que diferem de uma cultura para outra. Em seu estudo, a pesquisadora destaca o papel do ouvinte nas interações face a face e ressalta o emprego de formas verbais e não verbais na organização da estrutura de participação nesses eventos. O estudo foi realizado a partir da comparação de momentos de interação entre pessoas anglo-americanas e índios Warm Springs. Ao comparar essas duas comunidades, a pesquisadora parte do pressuposto de que a conversa é apenas uma parte do todo que representa a fala. Por isso, seu trabalho é focado também na participação e contribuições que o ouvinte trás para este evento. Observando essa relação, foi constatado que tanto o comportamento de falantes como de ouvintes é variável quanto à forma de expressão, já que o falante emprega a linguagem não-verbal, mas as manifestações verbais ocorrem em maior medida, em comparação com o ouvinte que faz uso apenas da linguagem não verbal.

A autora define dois tipos de interlocutores, os “ratificados” e os “não-ratificados” sendo os primeiros, aqueles selecionados pelo locutor através do emprego de recursos verbais e não-verbais, já os “não-ratificados” são aqueles que, mesmo ao participar da conversa, a palavra do locutor não lhes é dirigida. A escolha do interlocutor ocorre sempre de forma compreensível, ocasionando a produção de uma resposta equivalente, embora nem sempre a



fala do locutor seja ratificada pelos participantes da interação, causando, então outras consequências à organização da fala nas elocuções. No encadeamento da conversa Warm Springs, a resposta do interlocutor não é de suma importância. Isso demonstra que a seleção direta de um interlocutor “ratificado” não acontece diretamente na sequência conversacional Warm Springs.

Philips (1998) comenta, também, que o encadeamento da fala incide sobre a estrutura de participação, já que muitas vezes só é possível compreender uma elocução após o entendimento da anterior. Este é um ponto comum a ambas as culturas, pois contribui para a estruturação das elocuções nos dois casos, mostrando que tanto a variação cultural, como conceitos universais interferem na estruturação da fala na interação face a face.

Um estudo realizado por Duranti (1997) toma como base a teoria da atividade, ou seja, a ação de um sujeito mediada por uma ferramenta e destinada a um objetivo, a partir dos trabalhos de Vygotsky. Segundo essa perspectiva e, levando em conta que a consciência humana é formada e desenvolvida a partir da interação social, o autor considera que a função da atividade é “orientar o sujeito num mundo de objetos”. Assim, a relação entre sujeito e objetivo é que determina o resultado final da ação, que está condicionada ao modo como uma atividade é realizada, como ocorre seu desenvolvimento e evolução de forma contínua. Logo, é possível afirmar, por exemplo, que a aquisição da linguagem é a aquisição de vários sistemas entre os quais existem diferenças. Por esta razão, é preciso levar em conta que, além da aquisição ou desenvolvimento decorrente da predisposição genética humana para a linguagem, existe diferenciação na aprendizagem de diversos itens ligados ao sistema sócio-cultural, onde as funções psicológicas superiores são desenvolvidas através da mediação de instrumento, dentre os quais a língua. Por isso, aprendemos a ver a realidade pelo filtro da linguagem.

Considerando a perspectiva vygotskyana, Duranti (1997) estudou a estrutura de “participação” nas interações humanas. Para tanto, considerou importante revisar o conceito de “evento de fala” de Jacobson e de “ato de fala” de Austin e Searle, aproximando as duas definições e chegando a ideia de que observar elocuções na condição de “eventos” possibilita a análise de diversos fatores que influenciam na formatação e interpretação de uma mensagem. Esse ponto de vista entende a conversa como uma atividade conjunta, por isso, culturas diferentes determinam caminhos diferentes para aquisição da gramática e da estrutura de participação nas elocuções.



O trabalho do autor se assemelha ao de Philips (1998), no sentido de analisar de forma comparativa a estrutura de participação familiar e revisar conceitos de interlocutor “ratificado” e “não-ratificado”, concordando com a pesquisadora no que diz respeito às diferenças de formatação da estrutura de participação em ambientes sócio-culturais diversos.

Duranti (1997) dá importância central à figura dos participantes de uma elocução, que não apenas à do narrador. Ele afirma que a assistência, ao responder, ou seja, ao demonstrar compreensão da narrativa, mesmo através de manifestações não verbais, está aceitando, organizando e estruturando futuras formas de participação. Assim, os locutores estruturam sua fala de acordo com o tipo de interlocutor. Logo, estudar a estrutura da fala cotidiana é de importância fundamental para a análise sociológica de uma determinada cultura.

O estudo de Duranti mostra a estrutura de participação durante a narrativa de histórias em família, por exemplo, onde os participantes são considerados co-construtores da narrativa. Entretanto, há uma distinção entre a pessoa que introduz a história, em razão do “prefácio” apresentada pela mesma. O autor relata, também, que a construção de sentido na conversa familiar ocorre através de manifestações não verbais determinando tempo e espaço, através de gestos e posicionamentos corporais que sinalizam quem está falando, que ponto de vista está sendo defendido. Nesse sentido, os dêiticos, por exemplo, só poderão ser compreendidos tendo sido levado em conta o movimento corporal do falante, segundo o pesquisador.

Duranti conclui que para entender o que as pessoas fazem enquanto membros de uma determinada comunidade e, inclusive, fazer parte de determinada comunidade é preciso não só compreender o que um indivíduo diz a outro, mas também a estrutura de participação de falantes e não-falantes, incluindo manifestações verbais e não verbais, em elocuições diversas, como a forma de cumprimentar e falar ao telefone, por exemplo.

Assim, possibilidade de sequencialidade e, às vezes, de simultaneidade comunicativa através de diferentes recursos (fala, movimentos corporais, interação com uso do ambiente material) podem manter vivas múltiplas versões do andamento de uma cena social, bem como múltiplas identidades dos participantes². O autor afirma que tais recursos são utilizados não apenas porque estão disponíveis, mas sim como forma de estabelecer e sustentar uma visão social do mundo.

² “The possibility of sequenciality and sometimes simultaneously communicating through different resources (speech, body movements, interaction with and use of the material environment) can keep alive multiple versions of the on-going social scene as well as multiple identities of the participants” (DURANTI, 1997, p. 330).



2.2 A Estrutura de Participação nas Interações em Sala De Aula

A idéia de aproximar a aquisição do conhecimento formal às ações sociais cotidianas significa aproveitar as contribuições dos alunos na sala de aula, mostrando-lhes que são importantes e estão inseridos nesse contexto. Tal posicionamento vem ao encontro do que diz Heath (2001) ao comentar que a “cultura que as crianças adquirem durante seu desenvolvimento nada mais é do que formas de extrair significados do ambiente onde estão inseridos”³ e que “professores não reconhecem que as formas de adquirir conhecimento a partir dos livros fazem parte do comportamento ensinado às crianças, tanto quanto maneiras de comer, sentar, brincar e construir casas”⁴, por exemplo. Assim, pode-se deduzir que o aprendizado formal deve ocorrer da mesma forma que o aprendizado de comportamentos e conceitos culturais, entretanto, o modelo de conversa cotidiana vai se modificando nas interações institucionais.

Em muitas culturas o contato da criança com livros e com recursos promovidos pela escrita começa em casa. Na maioria das vezes isso acontece durante a contação de histórias na hora de dormir. Nesses momentos, além do contato com a linguagem escrita, são compartilhados com a criança outros ensinamentos e valores condizentes com sua cultura. Durante esses eventos, a criança aprende direitos e deveres que regulam a interação na condição de interlocutor, respeitando o turno de fala do narrado e fazendo intervenções de acordo com as oportunidades oferecidas por ele. Assim, a criança desenvolve a habilidade de ouvir e falar em momentos adequados, bem como de questionar e responder a perguntas, bem como se habitua a lidar com livros, ou seja, manusear material escrito, buscar entretenimento nos livros e a fazer tudo isso de maneira independente.

A atividade de questionar e responder perguntas depende do feedback fornecido pelo narrador (em geral a mãe) e introduz a criança em uma sequência de introdução, resposta e avaliação constantemente identificada como a estrutura formal que caracteriza a participação dos alunos em sala de aula. Assim, as crianças aprendem a lidar com o conhecimento existente nos livros e passam a ser bons “questionadores” e “respondedores”, segundo Heath (2001).

³ “...culture children learn as they grow up is, in fact, “ways of taking” meaning from the environment around them.” (HEATH, 2001, p. 318).

⁴ “...teachers... have not recognized that ways of taking from books are as much a part of learning as are ways of eating, sitting, playing games, and building houses”(IDEM, p. 318).



A sequência de introdução – resposta – avaliação, denominada Sequência IRA, contudo, é um tipo de interação assimétrica, com papéis pré-determinados, ou seja, corresponde ao encadeamento de fala-em-interação cuja iniciação é dada pelo professor geralmente através de uma pergunta da qual ele já conhece a resposta. A resposta do aluno deverá corresponder exatamente à expectativa do professor, que ao tomar o turno novamente procede a avaliação da resposta do aluno, resposta essa que já era de seu conhecimento. Esse encadeamento é normalmente utilizado com o claro propósito de avaliação e, nestes casos, as contribuições dos alunos são restritas apenas ao que lhes foi perguntado, sendo ignorado tudo o que não for previamente esperado pelo professor. Essa estrutura de participação, porém, difere da estrutura da conversa cotidiana, onde a opinião dos interlocutores é levada em conta e praticamente não ocorrem avaliações. Logo, promover o contato de crianças em idade pré-escola com livros e consequentemente com a narrativa, dá a elas a habilidade de criar e falar sobre outras histórias, o que ultrapassa os limites da estrutura de participação em sala de aula ora descrita.

Falando então de estrutura de participação nas interações verbais e não verbais, retomamos os estudos de Heath (2001), quando argumenta que os eventos de contação de histórias têm uma sequência e uma estrutura de organização. Muitas vezes a história é dividida em pequenas partes, por exemplo, possibilitando ensinar a criança a lidar com determinado conceito ou informação. A autora estudou a importância da contação de histórias para crianças em idade pré-escolar, comparando duas comunidades de culturas diferentes. Ela conclui que as crianças que têm contato com livros e contação de histórias nesse período apresentam maior índice de sucesso escolar. Em contraponto, a comunidade onde crianças não são habituadas a essa prática, o desempenho escolar é consideravelmente baixo, com relação à comunidade mais letrada. Heath comenta que o contato com livros, ou seja, através da prática social da narrativa, a criança aprende não somente a construir significados a partir dos livros, mas também falar sobre histórias, incluindo suas próprias narrativas, onde a criança se coloca como narrador, diferente do personagem principal do evento a ser narrado. No momento em que tais crianças ingressam na escola, elas trazem consigo uma bagagem bastante farta, no sentido de fornecer informações, questionar e tomar posição em eventos e situações de interação, reconhecendo sinais e comportamentos necessários a uma tomada de turno conversacional, por exemplo.



A autora comenta, entretanto, que a ausência de contatos com material escrito e com a contação de histórias na idade pré-escolar não favorece a transposição de conhecimento dos livros para ações sociais conjuntas no contexto escolar. Além disso, influencia negativamente na habilidade linguística da criança e reduz a capacidade de negociação de significados e de interpretação em interações diversas, principalmente nas situações em que materiais escritos estejam envolvidos.

Retomando a estrutura de participação em sala de aula, no formato de introdução-resposta-avaliação – IRA, é importante levar em conta o que Garcez diz, quanto a inadequação do uso dessa prática:

... corre-se o risco de que as contribuições legítimas, interessantes, novas, informativas, surpreendentes, enfim, corretas, na fala do produtor da resposta à pergunta de informação conhecida, tipicamente o aluno, não sejam ouvidas se não forem mapeáveis ao leque de expectativas de quem fez a pergunta de informação conhecida (isto é, tipicamente, o professor) (GARCEZ, 2006, p. 70).

Sabemos que de acordo com Vygotsky, a linguagem é adquirida totalmente através da interação social através de interlocutores mais capazes. A teoria Sociocultural diz, ainda, que os processos psicológicos especificamente humanos não preexistem dentro do cérebro esperando para emergir no momento exato de maturação. Isso mostra, então, que a origem da consciência está, de fato, ancorada na atividade social. Uma contribuição materialista diz que internalização é um processo através do qual ações mentais são formadas com base em ações sociais externas, materialmente baseadas. Internalização, então, é o processo através do qual uma pessoa vai de ações concretas em conjunção com a assistência de artefatos materiais e de outros indivíduos, até a realização mental de ações, sem qualquer assistência externa aparente. Isso indica que a utilização da sequência IRA, quando o professor ao invés de avaliar realiza um revozeamento do que foi dito pelo aluno, pode servir de base para a construção de conhecimento, uma vez que consiste, sim, na interação com o outro, podendo, através desse processo ocorrer o aprendizado.

Pedro Garcez (2006) diz, também, que o processo de fala-em-interação difere da conversa cotidiana, onde perguntas originais são feitas frequentemente, cujas respostas não são avaliadas pelo interlocutor, como foi comentado anteriormente. Ao contrário disso,



quando avaliações ocorrem, são feitas pelo próprio locutor, que ao efetuar uma correção, tem a possibilidade de melhor expressão e conseqüente compreensão por parte do ouvinte. Na condição de fala institucional, entretanto, a sequência IRA toma posição quanto a contextos, limites e objetivos do encontro social, durante o qual tal processo é empregado, demonstrando, inclusive quem é o detentor do conhecimento e possuidor do poder de avaliar, neste caso, o professor. Como forma de demonstrar isso, Garcez argumenta que:

A conjuntura propícia à correção da fala do interlocutor engendrada pela sequência IRA fornece ao participante que atua na capacidade de professor um método muito eficaz, não apenas de apresentar informações e testá-las, mas sobretudo de controle social do alunos, uma vez que a correção, ao estabelecer inter-acionalmente o *status* informacional superior daquele que corrige em relação ao que é corrigido, reforça a hierarquia entre os participantes e apresenta a informação dada como verdade para todos os efeitos práticos, a despeito de sua apreensão cognitiva, intelectual ou política (GARCEZ, 2006, p. 69).

Não deixa de ser importante, entretanto, que a correção seja feita por aquele que tem o papel de mediar o conhecimento específico discutido em determinada questão. O problema está na forma como essa correção é feita. O ideal seria que, ao tomar o turno, o indivíduo que iniciou a sequência leve o outro a pensar sobre sua própria resposta, aplicando, então os princípios pertinentes à maiêutica, onde Sócrates dava início a um diálogo com perguntas aos seus ouvintes e procurava convencê-los da esterilidade de suas reflexões e de suas contradições. Demonstrava, portanto, ser conhecedor das repostas de tais questões que fazia a seus interlocutores, levando-os a admitir seus equívocos. Em sua prática, Sócrates inicialmente, empregando ironia, comentava as respostas, com o objetivo de demonstrar que não passavam de preconceitos ou opiniões formadas a partir do senso comum. Em seguida, o filósofo reformulava suas perguntas, incluindo certos direcionamentos com relação à resposta mais acertada, para que seus interlocutores pudessem construir a definição ou o conceito em questão realizando, assim, a maiêutica, ou seja, o “parto” daquilo que estava sendo perguntado. Sócrates descobre, desta forma, que ninguém sabe verdadeiramente nada e que aquele que reconhece isso é realmente sábio, dando origem a uma de suas famosas afirmações: “Só sei que nada sei” (Iasi, 2001). O filósofo, porém, não exigia de seus



interlocutores respostas prontas e sim, levava-os a reflexão. Assim, o comentário de Garcez sobre uma proposta alternativa à sequência IRA se equipara a essa prática, pois ele afirma que é importante optar pelo “auto-reparo”, ou seja, na ocorrência de respostas incorretas ou indesejadas, se o professor, ao invés de corrigir o aluno, proceder a um reparo ao que foi dito por ele, deixando que aluno encontre uma outra forma de respostas, parte da estrutura da conversa cotidiana será mantida (p. 72), aproximando, então, da prática cotidiana e do recurso socrático a discussão sobre determinado conhecimento formal.

Assim, falando em aprendizagem, entendemos que o processo de perguntas e respostas não deixa de ser uma forma de interação que pode gerar debate. Por isso levamos em conta o que diz Bruner (2001) quando presume que tal processo (de aprendizagem) ocorra através de formas diversas de interpretar o mundo e o social de acordo com a cultura de origem, pois “é principalmente por meio da interação com os outros que as crianças descobrem do que se trata a cultura e como ela concebe o mundo” (p. 29). O autor alerta, ainda, que a espécie humana é a única que pratica o ensino fora do ambiente onde tal ensinamento deverá ser colocando em prática. Para ele, isso se deve ao “dote da linguagem” (p. 29) inerente aos seres humanos, ou seja, “nosso talento bem desenvolvido para a “intersubjetividade” – a habilidade humana de entender as mentes dos outros, seja por meio da linguagem, dos gestos ou outros meios” (p. 29). Logo, por que não permitir que a participação de uma turma de alunos de 5ª série ocorra através de uma sequência IRA alternativa, aliviando, o poder da avaliação e enfatizando a indução ou a reafirmação e, por fim, o debate. Desta forma é possível utilizar essa prática de forma diferenciada, como afirma Garcez (2001, p. 72) quando fala sobre “um redizer do turno anterior para reexame pelo seu produtor, que recebe crédito pela autoria da articulação que produziu da questão cognitiva sob exame do grupo”. Logo seria possível evitar que o participante desta prática, que toma o turno para elaborar uma resposta, se encontre em uma situação crítica e perplexa, onde ocorrem agressões verbais e avaliações negativas. Nesse caso, o aprendiz, através do debate, será levado a concluir democraticamente a forma mais correta de responder ou comentar determinada questão, entendendo a escola como um lugar de crescimento e participação crítica, em que o conhecimento pode ser construído.



3. Metodologia

A pesquisa-ação foi utilizada na geração de dados deste trabalho. Ela consiste em uma metodologia qualitativa que evidencia dados psicológicos ou de sentido. Esse método proporciona a reflexão do pesquisador sobre sua própria prática. O pesquisador, então, deve atuar como responsável pelo desempenho de papéis diversos, como o de moderador, facilitador, analisador, intérprete e também pesquisador, que se transforma em integrante do grupo pesquisado para vivenciar determinada situação de vida. Neste caso, o pesquisador se torna concomitantemente sujeito e objeto da pesquisa, como foi dito no parágrafo anterior. Isso desfaz a idéia de que o pesquisador é o detentor único do conhecimento, já que este tipo de pesquisa foca ações coletivas e socialização do conhecimento.

A presente pesquisa foi realizada numa escola estadual de ensino fundamental, em Porto Alegre, com uma turma de 5ª série. A turma contava com 30 alunos, cuja média de idade varia de 10 a 14 anos. Além da observação feita por uma colega (pedagoga), foram feitas anotações do diário de campo. Entretanto, tais anotações não constam de simples relatos passivos, o que seria quase impossível na condição de professor-pesquisador. Obviamente essas anotações têm a influência da ação investigativa, o que é denominado de reflexividade. Por este motivo, o momento da reescrita dos dados é crucial para o procedimento de análise dos dados e conseqüente vislumbre de resultados, uma vez que propicia reflexão e resgate de informações importantes que possam ter passado despercebidas.

3.1 Procedimentos de Geração de Dados

Para organizar a participação dos alunos durante a contação da história, evitando a ocorrência de sobreposição de fala ou conversas paralelas, combinamos o seguinte: a) A tomada de turno por parte dos alunos poderia ocorrer de forma organizada, levantando a mão antes de falar, para qualquer manifestação durante história, a fim de que todos pudessem



compreender o que estava sendo falado; b) Poderia haver perguntas ou comentários por parte dos alunos, desde que pertinentes ao assunto que estava sendo tratado e que demonstrassem engajamento colaborativo do aluno na atividade. Tal combinação não foi estabelecida como forma de controle social, demonstração de poder ou dominação da sala de aula, ou mesmo com a intenção de regular ou limitar a fala dos alunos. Pelo contrário, o combinado tinha apenas a função de organizar a forma de participação, a fim de que suas inferências pudessem ser integralmente compartilhadas com os presentes, debatidas ou respondidas adequadamente, de acordo com o caso.

Uma colega (supervisora) foi convidada para assistir à atividade, a fim de que pudesse auxiliar na observação de detalhes que poderiam fugir à atenção do professor, enquanto pesquisador. Sua opinião foi gravada em áudio e suas anotações foram adicionadas ao caderno de campo.

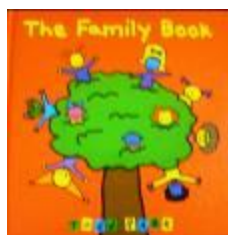
Para observação do evento, estabelecemos (supervisora e pesquisadora) alguns critérios a serem seguidos, para tornar a análise dos dados mais objetiva, como por exemplo:

- ➔ A interação entre pares
- ➔ A ocorrência de conversas paralelas
- ➔ A reação dos alunos em forma de manifestações não verbais (expressão facial, interjeições e onomatopéias)
- ➔ Intervenções e tomadas de turno feitas pelos alunos

3.2 Dados de Observação Registrados no Caderno de Campo

A descrição a seguir está incluída no texto da dissertação de mestrado (em andamento), como dados complementares, em razão do livro não ser considerado uma narrativa.

Mesmo assim, logo que viram o livro, os alunos ficaram muito animados e começaram a perguntar, todos ao mesmo tempo, que história eu contaria naquele dia. Mostrei a capa do livro e li o título em voz alta e, imediatamente, começaram os comentários:



Capa do livro

- Família!! (Felipe)
- Livro da família! (Rafael)
- *Yes, The Family Book!* (Teacher)
- *The Family Book!!* (Todos)

Enquanto isso, várias conversas paralelas ocorreram, como por exemplo:

- Eu acho que conheço esse livro. (Daniel)
- Que tu conhece nada. O livro é em inglês! (Gabriel)
- E daí, o meu tio mora na Inglaterra! (Daniel)
- Ah, é? (Gabriel)
- Que legal! Que legal! A gente vai traduzir o que a sora tá dizendo! Vamos? (Giovana)
- Tá, vamos! Mas se a gente não entender? (Mirella)
- Aí ela ajuda a gente! (Giovana)

Em seguida todos ficaram em silêncio, pois notaram que eu estava aguardando o momento de tomar o turno e começar a história. Quando mostrei a primeira página e li a frase correspondente, os alunos imediatamente a traduziram para o português, em voz alta.



Some families are big



Notei, então, que eles estavam ansiosos para participar da contação da história. Por isso, comecei a prestar mais atenção em suas manifestações orais. Entretanto, todos falavam ao mesmo tempo. Então pedi que levantassem a mão, para que eu pudesse chamá-los, organizando as oportunidades de fala e comentando, ou auxiliando-os quando as traduções não ocorriam da maneira mais acertada, como por exemplo:



*Some families have a stepmom
or stepdad and stepsisters or
stepbrothers*

- *Some families have a stepmom or stepdad and stepsisters or stepbrothers (teacher)*
- As famílias têm mãe. (Morgana)
- Let's see, Morgana. How can you say "Mãe" in English?
- *Mother, teacher. (Morgana)*
- *And when you're a kid, you say... (teacher)*
- Mom. (Rafael)
- *Stepmom is not a real mom, that carries you inside her belly. She is (teacher)*
- Madrasta, teacher !!!! (Morgana)
- *Very good, Morgana!! And how about "stepdad"? (teacher)*
- Padrasto, teacher! (Maria Luiza)
- *"Sepsister"? (teacher)*
- Irmã" (Raissa)
- *Are you sure, Raissa? (teacher)*
- No, no, teacher. Irmã emprestada!
- *Yes! That's it! (teacher)*



- Então *stepbrother* também é irmão emprestado? (Yuri)

- Yes, dear! You're right" Very good! (teacher)

A leitura que fazia das frases constantes das páginas do livro, então, assumiu o papel de perguntas, cujas respostas eram as traduções manifestadas oralmente pelos alunos. Quando essas traduções fugiam do sentido da frase em inglês, eu tomava o turno e comentava o que eles haviam dito, fazendo perguntas em inglês, sobre o vocabulário constante da frase e aquele empregado em português, até que eles chegassem à conclusão de que não haviam feito a tradução de forma correta, reformulando-a, então, conforme mostra o exemplo acima.

Esse procedimento, que ocorreu por iniciativa dos próprios alunos, se assemelha com a Sequência IRA (Introdução, Resposta e Avaliação) que corresponde ao encadeamento de fala-em-interação, cuja iniciação é dada pelo professor, geralmente através de uma pergunta da qual ele já conhece a resposta. Na sequência, é esperado que o aluno responda objetivamente ao que lhe foi perguntado, cabendo ao professor tomar o turno e avaliá-lo, corrigindo-o, se necessário. Esse encadeamento é normalmente utilizado com o claro propósito de avaliação e, nestes casos, as contribuições dos alunos são restritas apenas ao que lhes foi perguntado, sendo ignorado tudo o que não for previamente esperado pelo professor.

Tendo em vista estes procedimentos, posso afirmar que a sequência IRA foi aplicada na sala de aula, porém de forma alternativa e como forma de organizar a participação dos alunos, sim, mas a partir da iniciativa dos mesmos, sem que qualquer intenção de controle social e avaliação negativa estivessem presentes.

Durante toda a contação da história esse processo se repetiu, com comentários conforme segue:



Some families are the same color.

- *Some families are the same color. (teacher)*

- *Famílias da mesma cor. (todos)*



- *Some families. Yes, that's right. (teacher)*
- *Algumas famílias. (todos)*
- *Same color ... a gente é tudo neguinho... (Eduardo)*
- *A minha família não. É tudo misturado... same color. (Carlos)*
- *Same color, Carlos? Are you sure?(teacher)*
- *No... No teacher... different.... (Carlos)*



Some families are different colors

- *So, some families are different colors. (teacher)*
- *Algumas famílias são de cores diferentes. (todos)*
- *Is that right Carlos? (teacher)*
- *Yes, teacher... different colors. (Carlos)*
- *Very good. As you say, your family is different colors, right? (teacher)*
- *É ... a gente é tudo diferente mesmo teacher, é verdade. (Carlos)*

Depois de lida a última página, muitos deles repetiam: *my family is special, my family is special*, como segue:



There are lots of different ways to be a family. Your family is special no matter what kind it is. Love, Todd.

- *Your family is special!!! (todos)*



- *My family is special ...*
- *My family is special ...*
- *My family is special...* (vários, individualmente)

4. Resultados

A experiência aqui descrita mostra, então, que é importante aproximar e aplicar a estrutura de participação da conversa cotidiana na sala de aula traz resultados surpreendentes. Foi possível constatar através desse trabalho que os alunos são capazes de auto-organização na ordenação da fala-em-interação, fazendo uso da mesma estrutura constituinte da fala cotidiana, cuja prática lhes é absolutamente familiar. As tomadas de turno ocorreram de forma ordenada, combinando com a auto-seleção de potenciais locutores, cujas elocuções eram pertinentes e perfeitamente estruturadas em língua portuguesa, embora a história estivesse sendo contada em inglês. Observou-se, ainda, a ocorrência de interação entre pares, em que os participantes não demonstravam a intenção de disputar o piso conversacional. Interjeições e onomatopéias puderam ser observadas com abundância, entretanto não ocorreu a utilização de pares adjacentes, em razão do contexto em que os participantes estavam inseridos, em sua maioria na condição inicial de ouvintes.

Sendo assim, é importante retomar o que diz Duranti (1997) ao afirmar que os recursos empregados pelo ouvinte para demonstrar sua forma de participação na interação tem o propósito de manter a continuidade da ação social em andamento, no caso, a contação da história, e ocasiona a construção de identidades múltiplas. Na construção dessas identidades está a auto-inclusão dos alunos-interlocutores numa comunidade capaz de interagir tendo como mediadora uma língua estrangeira.

A questão da improvisação ao aplicar a sequência IRA, foi interpretada como uma forma alternativa, durante a contação da história, de trabalhar o lúdico, trazendo fruição e estimulando os alunos na disputa pela tomada do piso conversacional.

Tal prática desmistifica a idéia de que a sequência IRA consiste apenas em uma maneira convencional de prática de sala de aula e em uma forma de controle social ou de manter a disciplina, pois ela pode ser modificada e aplicada de forma alternativa, servindo como



instrumento eficiente no momento da aprendizagem e fazendo com que os alunos pensem sobre o que ouvem e o que falam.

A colega que assistiu a essa aula é pedagoga e seu comentário mais importante é que “é possível aprender inglês fazendo outras coisas como, por exemplo, contar histórias”. Ela acredita que o trabalho foi muito proveitoso e que abre um leque de interdisciplinaridade bastante amplo. A pedagoga afirmou, também, que a história poderia ser contada em outras séries, empregando a mesma técnica de perguntas e respostas, se bem que por perguntas devem-se entender as frases lidas em inglês e, em seguida, traduzidas pelos alunos⁵ com subsequentes comentários da professora⁶. A pedagoga⁷ acrescentou que se colocou como aluna e, que tendo participado do trabalho, compreendeu perfeitamente toda a história e que, se alguma produção final fosse solicitada, se sentiria totalmente capaz de realizá-la. O objetivo da prática de contar histórias, porém, não é exatamente o de realizar uma produção final e, sim, a prática em si.

Este trabalho, então, teve por objetivo analisar a estrutura de participação dos alunos nas aulas de inglês, onde a interação ocorre de forma diferenciada, a partir da contação de histórias. Desta forma, é possível afirmar que uma prática diferenciada pode tornar-se instrumento de construção coletiva de conhecimento, e que muitas vozes podem ser ouvidas através da participação efetiva dos alunos no espaço escolar, expressando idéias ou mesmo críticas construídas através do debate e da dedução. Isso faz com que sejam elucidadas novas formas de pensar o inglês e em inglês.

5. Considerações Finais

A discussão que o presente trabalho traz sobre a realização de atividades diferenciadas nas aulas de inglês, aproximando a estrutura de participação em sala de aula a da conversa cotidiana, parte do pressuposto de que a língua é instrumento mediador na aquisição e

⁵ A tradução das frases feita pelos alunos foi considerada “resposta” com relação à sequência IRA.

⁶ Os comentários subsequentes, feitos pela professora, foram considerados uma forma de avaliação, inerente à sequência IRA.

⁷ A pedagoga convidada para assistir o evento não possui conhecimento de inglês.



desenvolvimento do conhecimento humano. A criança é inserida na linguagem, como afirma Silva (2009), sendo considerada desde o nascimento como sujeito envolvido em ações sociais. Na condição de interlocutor, a criança vai aprendendo como se colocar nas elocuições, de acordo com os direitos e deveres estabelecidos por sua cultura, quanto à estrutura de participação nessas interações. Esse processo ocorre, entretanto, simultaneamente à realização de atividades diversas, ou seja, a aquisição da linguagem ocorre na prática de ações cotidianas. Desta forma, a comunicação através da escrita, da leitura e da fala somente pode ser aprendida através de ações sociais diversas, como tocar um instrumento musical ou andar de bicicleta, por exemplo.

Bruner (2001) afirma que “é principalmente por meio da interação com os outros que as crianças descobrem do que se trata a cultura e como ela concebe o mundo” (p. 29) Ao dizer isso, o autor nos faz ver que a espécie humana é a única que pratica o ensino fora do ambiente onde tal ensinamento deverá ser colocando em prática. Ele justifica que isso se deve à habilidade inata para a linguagem, inerente aos seres humanos, bem como para a “intersubjetividade” – a habilidade humana de aquisição e interpretação da linguagem e do conhecimento em geral. É essa capacidade de negociar significados que torna possível ao homem interagir e entender a mente do outro. Logo, é importante considerar a afirmação de Bruner (2001), quando diz que “com certeza, as emoções e os sentimentos são representados nos processos de produção de significado e em nossas construções da realidade” (p.21).

Colocando essa visão na prática, entendemos que a escola, instituição social encarregada de transmitir o conhecimento “oficial” não pode deixar de cultivar crenças, habilidades e sentimentos, visando a transmitir valores, e formas de interpretar o mundo, inerentes a sua cultura. Assim, é preciso empregar estratégias que dêem ao aluno a oportunidade de organizar seu pensamento na dimensão cognitiva formal, levando os estudantes a encontrar e instituir sua própria identidade sócio-cultural. Nesse sentido, porém, muito ainda há a fazer, pois o ideal seria que os professores adotassem práticas que aproximassem o conhecimento formal da efetiva experiência trazida pelos alunos. Isso faria com que o ensino em geral tomasse como foco o próprio aprendiz, desvencilhando-se de preconceitos e antigas matrizes curriculares, formando e estimulando professores e colocando, assim, o próprio aprendiz e seus interesses em primeiro lugar.



Referências

- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.) (1929). Duas orientações do pensamento filosófico lingüístico. In: _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981. p. 69-89.
- BRUNER, Jerome. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DURANTI, Alessandro. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Caleidoscópio*, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.
- HEATH, S. B. (2001) What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (org.) *Linguistic Anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell. P. 318-342.
- IASI, Mauro Luís. *Processo de Consciência*. 2. Ed. São Paulo: CPV, 2001.
- MONZONI, Chiara M. The use of interjections in Italian conversation: The participation of the audience in narratives. In: QUASTHOFF, Uta M. e BECKER, Tabea (Eds.) *Narrative Interaction: Studies in Narrative*, v. 5, 2004.
- PHILIPS, Susan Urmston. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, Branca Teles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AG Editora, 1998. p. 16-30.
- SILVA, Carmem Luci da Costa. *A criança na linguagem – enunciação e aquisição*. Campinas: Pontes Editores, 2009.
- TONELLI, Juliana R. A.; RAMOS, Samantha G. M. (Orgs.) *O Ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, 2007
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- YULE, George. *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- ZILLES, Ana M. S.; KNECHT, Fernanda. Vamos contra, eu e tu?: andaimento e cultura na co-construção de uma narrativa infantil. *Organon*, v. 23 (46):47-70.