

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

O CARÁTER PERGUNTADOR DO PROFESSOR DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS
EM CONTEXTO DE INTERAÇÃO DIÁDICA CARACTERÍSTICA DE
AULAS PARTICULARES

Fernanda Landucci Ortale

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Fernanda Landucci
Ortale

e aprovada pela Comissão Julgadora em
23, 02, 95.

M. Cavalcanti
PROFA. DRA. MARILDA DO COUTO CAVALCANTI

Campinas, fevereiro de 1995

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

O CARÁTER PERGUNTADOR DO PROFESSOR DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES SOCIAIS
EM CONTEXTO DE INTERAÇÃO DIÁDICA CARACTERÍSTICA DE
AULAS PARTICULARES

Fernanda Landucci Ortale

*Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do
Departamento de Linguística Aplicada do Instituto
de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual
de Campinas, UNICAMP, como requisito para a
obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada
na área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua
e Língua Estrangeira*

*Orientadora: Prof^{te} Dr^a. Marilda do Couto
Cavalcanti*

Campinas, fevereiro de 1995

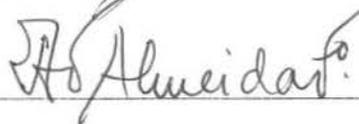
Orientadora: Prof. Dra. Marilda do Couto Cavalcanti

Candidata: Fernanda Landucci Ortale

Banca Examinadora:







Dedico este trabalho

à minha mãe, pela presença amiga em mais este momento da minha vida, e por ter me ensinado a amar e acreditar em tudo o que faço;

e ao Giovanni, que tantas vezes me iluminou com seu sorriso.

Agradeço

A professora Marilda, não apenas pela orientação segura durante a escritura desta dissertação, mas também por ter incentivado meu crescimento enquanto pesquisadora desde o período de graduação.

A professora Maria José Coracini e ao professor José Carlos, pelas preciosas sugestões na ocasião de qualificação do Projeto de Dissertação.

A CAPES, pelo apoio financeiro.

As colegas do seminário avançado: Dora, Carmem, Fumiko, e Cidinha, por terem compartilhado tantas reflexões.

A Leila, pelas trocas de idéias iniciadas nos trabalhos finais de cursos e das quais surgiu uma amizade sincera.

A amiga Olívia, pelo apoio e por ter me apontado a primeira oportunidade de atuar enquanto pesquisadora.

A Luzia Bueno, pela paciência e valiosas sugestões na leitura deste trabalho.

Ao Carlos A. Ribeiro pelo apoio técnico e amigo.

A professora Maria Betânia Amoroso. Aproveito para confessar minha admiração como pessoa e profissional com quem tive as primeiras experiências de aprendizagem da língua italiana. Essas experiências tornaram-se depois, base de minha escolha profissional.

A minha irmã Roberta, por acreditar em meu trabalho e por permitir, com sua presença e apoio, a realização de meus grandes projetos: de dedicação à vida acadêmica e de participação no nascimento de nossa própria escola. Obrigada por compreender meus momentos de ausência.

A minha irmã Renata, pelo carinho e interesse ao acompanhar as fases deste trabalho.

Ao meu pai, que representou para mim, um modelo de disciplina e dedicação à carreira de professor e pesquisador.

Aos amigos do xerox, pela constante disponibilidade.

A todas as pessoas que torceram por mim e, estiveram de alguma maneira ao meu lado, durante estes dois anos e meio.

RESUMO

O foco desta dissertação é a investigação sobre o caráter perguntador do professor de línguas, visando analisá-lo enquanto possível revelador da construção de identidades sociais de professor e aluno.

Inicialmente a análise de dados apontou a relação entre as perguntas do professor e a configuração de estruturas de participação. Dessa análise, duas questões da identidade social mereceram discussões: a postura colaboradora da professora na construção da imagem do "bom aprendiz" e a visão de "bom professor" construída pela professora.

O estudo do "bom aprendiz" resultou em um elenco de estratégias da professora e do aluno na construção desse atributo, como parte da preservação da face do aluno. A preocupação da professora em preservar sua face também foi identificada em seus esforços para atuar segundo uma prática coerente com a visão de "bom professor" construída durante suas reflexões sobre abordagem de ensino de línguas que ocorriam paralelamente às aulas.

A partir dessas questões, destaca-se a necessidade de reflexões sobre as implicações da imagem construída pelo professor quanto ao desempenho do aprendiz e sobre as implicações da visão de "bom professor" em sua prática.

De modo mais geral, propõe-se a necessidade de incorporar aos cursos de formação de professores uma reflexão sobre o caráter perguntador do professor na interação em sala de aula e especificamente, na construção de identidades sociais.

A pesquisa desenvolvida, de base interpretativista, tem como fonte de dados, registros em áudio de aulas particulares e anotações de diário da professora-pesquisadora no período de nove meses. Para a análise dos registros, tomamos como embasamento teórico contribuições da sociolinguística interacional (Goffman 1959, 1967, Gumperz 1982, 1986) e da etnografia educacional (Erickson, 1986).

LISTA DOS CÓDIGOS UTILIZADOS NESTE TRABALHO (Baseada em
Marcuschi, 1986)

P _ Professor

A _ Aluno

(()) comentário da pesquisadora

(incomp) incompreensível

MUIto - ênfase

/.../ corte na transcrição

(+) pausa

() tradução italiano/português

SUMARIO	PÁGINA
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 - A PERGUNTA NA INTERAÇÃO PEDAGÓGICA	
1.1 A Pergunta: Estado da Arte	9
1.2 Tipologia da Pergunta	16
1.3 A Pergunta do Professor no Discurso de Sala de Aula	22
CAPÍTULO 2 - IDENTIDADE SOCIAL E INTERAÇÃO FACE A FACE	
2.1 O Conceito de Identidade Social	40
2.1.1 O Conceito de Bom Aprendiz	50
2.1.2 O Conceito de Discurso Comunicativista	52
2.2 Representações e Preservação de Faces	56
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS	
3.1 Desenho da Pesquisa, Coleta de Registros e Descrição do Cenário	63
3.2 Preparação dos Registros para a Análise	66
3.3 Análise de Dados	67
3.3.1 A Escolha da Aula Típica	68
3.3.2 As Perguntas do Professor na Configuração de Estruturas de Participação na Aula Típica	70
3.3.3 Construção da Imagem de "Bom Aprendiz"	85
3.3.4 A Imagem de "Bom Professor" e o Discurso Comunicativista	102

**CAPITULO 4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

4.1 Conclusão	109
4.2 Duas Limitações deste Estudo e uma Sugestão para Pesquisa	111
4.3 Um Retorno ao Início como Consideração Final	112
 BIBLIOGRAFIA	 114

ANEXOS

ANEXO 1 - Transcrição da Aula Típica

ANEXO 2 - Turnos da Aula Típica Caracterizados Segundo
Legenda

ANEXO 3 - Textos de Apoio Utilizados Durante a Aula
Típica

RELAÇÃO DE QUADROS

QUADRO 1 - Visões de Identidade Social	49
QUADRO 2 - Estruturas de Participação	82
QUADRO 3 - Estratégias da Professora na Construção do Bom Aprendiz	101

INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação do professor e, mais especificamente, com a minha própria formação enquanto professora de língua estrangeira esteve presente desde o último ano de graduação, pois incomodava-me o fato de estar ministrando aulas de italiano como língua estrangeira e, concomitantemente, estar frequentando uma faculdade de Letras cuja orientação é específica para o ensino do Português como língua materna.

Durante o período de graduação, como bolsista de iniciação científica, buscando uma complementação à graduação, participei de um projeto de formação de professores-índios em uma comunidade Guarani do estado de São Paulo. Nesse projeto, atuava como pesquisadora em formação e desenvolvia reflexões sobre o ensino de Português como segunda língua e sobre bilinguismo.

Ao terminar a graduação, frequentei um curso de formação de professores de italiano em uma universidade italiana para estrangeiros. Esperava que esse curso sanasse alguma lacuna na minha formação em relação às pessoas que têm, durante toda a graduação, o foco do seu curso voltado para o ensino de italiano como língua estrangeira (LE doravante).

Após meu retorno ao país, iniciei meus estudos como aluna da pós-graduação em linguística aplicada e as reflexões iniciais visavam tentar definir o que seria formar um professor de LE.

Ao recorrer à literatura existente, foi de grande importância a discussão sobre a diferença entre as duas estratégias gerais existentes na educação de professores: treinamento/desenvolvimento.

Verificando as caracterizações apontadas por Richards (1991), concluí que embora o curso realizado na Itália fosse denominado "Curso de Formação de Professores de Língua e Cultura Italiana para Estrangeiros", havia frequentado, na verdade, um curso de treinamento de professores.

Podemos resumir as diferenças entre as duas estratégias apontadas pelo autor da seguinte maneira. O treinamento caracteriza-se pelo caráter prescritivo e pela apresentação de um método específico que visa capacitar o professor a atuar em um determinado contexto. O professor é levado a reproduzir uma metodologia imposta como ideal sem repensar a sua prática. Por outro lado, o processo de desenvolvimento, caracteriza-se pela preocupação com a conscientização do professor em relação aos seus papéis e enfatiza a reflexão do professor sobre a investigação de sua própria prática de sala de aula (1).

Após o estudo dessas estratégias existentes na educação de professores, decidi pensar sobre minha prática enquanto professora de LE. Para tal reflexão, realizei gravações em áudio, em contexto de aulas particulares de italiano.

(1) Moll da Cunha (1992) faz um estudo das duas estratégias de educação de professores de L2 e propõe que os cursos de professores sejam de orientação socio-interacionista.

Em um estudo exploratório, a alta ocorrência de perguntas do professor foi foco de atenção. O fato de estar realizando uma auto-observação causou um certo incômodo ao sentir o professor (no caso eu mesma) como autoritário. Esse atributo parecia-me relacionado à grande ocorrência de perguntas formuladas pelo professor. Era difícil aceitar-me como autoritária enquanto professora que buscava atuar segundo os princípios da abordagem comunicativa, principalmente no que se refere ao papel do professor como facilitador.

Nasceram, então, duas perguntas que serviram de ponto de partida para esta pesquisa:

1. Por que o professor de LE faz tantas perguntas?
2. Qual a função das perguntas em sala de aula?

Recorrendo à literatura referente ao contexto educacional, encontrei predominantemente estudos que apontavam a alta ocorrência das perguntas como parte do discurso pedagógico, e ainda tipologias, efeitos das perguntas na aprendizagem (Long & Sato, 1983, Cazden, 1988, Brock, 1986) e justificativas para o uso excessivo de perguntas associadas aos papéis do professor (Cicurel, 1990).

No contexto brasileiro, há poucos estudos sobre o caráter perguntador do professor. Encontramos dissertações e

artigos que ao focar outras questões referentes à sala de aula, mencionam a evidência das perguntas do professor como parte do seu discurso e apontam a importância de haver estudos dedicados especificamente ao tema (Kleiman (1992), Machado (1992), Moraes (1990)). Cabe observar que os trabalhos dedicados a pesquisas em sala de aula são quase sempre referentes ao contexto de ensino de língua inglesa. Não encontramos na área de linguística aplicada trabalhos que enfocam a sala de aula de língua italiana.

Embora as perguntas do professor sejam vistas como um lugar comum na educação, há um debate na literatura. Se por um lado, há autores que apontam as funções, tipologias e propósitos das perguntas na prática do professor em sala de aula; há, por outro lado, trabalhos que colocam em xeque a validade das perguntas enquanto capazes de desempenhar os supostos papéis na aprendizagem e também afirmam a possibilidade de que as perguntas sejam prejudiciais à interação durante o processo de ensino/aprendizagem.

Diante desse debate, não optei inicialmente por um posicionamento bem definido. Continuei sentindo um certo desconforto ao ouvir, nos registros de minhas aulas, a alta ocorrência de perguntas e considerei válidos os trabalhos que alertavam para a necessidade de se refletir sobre as perguntas do professor, de um ponto de vista menos positivo. Além disso, as propostas de técnicas alternativas às colocações de perguntas

(Dillon, 1979) deram origem a outras reflexões, e houve então a tentativa de pensar nas possíveis implicações que as modificações da estrutura pergunta/resposta trariam para a sala de aula.

Continuando o levantamento da literatura existente, recorri a outros contextos de interação e não apenas às perguntas em sala de aula. Pelo fato de os dados serem referentes a aulas particulares e, portanto, a um contexto diádico, realizei leituras sobre a pergunta e o modo como é vista em outros contextos diádicos tais como: entrevistas terapêuticas, entrevistas entre orientador pedagógico e aluno, e entrevistas em forma de questionários, comuns em pesquisas etnográficas.

Esses estudos foram úteis para algumas particularidades a serem consideradas em contexto diádico, visto que os estudos que apontam as perguntas do professor na sala de aula, parecem referir-se sempre a aulas em grupos, não sendo encontrados trabalhos dedicados ao contexto de aulas particulares.

Um dos motivos da falta de trabalhos dedicados ao contexto de aulas particulares pode ser o fato de predominarem aulas em grupos, em nossa realidade brasileira. Além disso, outro fator a ser considerado é a aparente similaridade entre aulas particulares e em grupos, o que dispensaria a necessidade de estudos no contexto específico de aulas particulares. No entanto, uma diferença existente parece ser a própria participação das perguntas no encaminhamento das aulas em grupos

e em contexto de aulas particulares. O caráter excessivo do uso de perguntas torna-se menos evidente nas aulas em grupos, visto que existem vários alunos para respondê-las, enquanto no contexto diádico, há apenas um aluno para responder todas as perguntas do professor.

Outro fator de diferença entre aulas particulares e em grupos, está na relação professor/aluno, que necessariamente é mais estreita, no sentido de que o professor direciona suas aulas aos interesses deste aluno, pois não precisa trabalhar com a heterogeneidade existente em grupos. Em aulas particulares, as adaptações da fala do professor em relação ao aluno são mais evidentes. Essas diferenças foram apontadas a partir de gravações de aulas particulares em que observei-me diante de diferentes alunos.

Das leituras de estudos sobre as perguntas do professor, unidas ao conceito de identidade social, nasceu a proposta deste trabalho, ou seja, de estudar as perguntas do professor a partir de uma outra perspectiva.

Partindo da hipótese de que há uma relação entre discurso e identidade social, e de que ambos são construídos/reconstruídos na interação face a face, iniciei um estudo sobre as perguntas do professor como potenciais reveladoras da construção de identidades sociais. O conceito de identidade social, aqui utilizado, foi proposto por Erickson & Shultz (1982) e é definido basicamente como "um conjunto de atributos relativos ao

status social em diferentes dimensões". Além do conceito de identidade social, outro conceito é de suma importância para este estudo: estrutura de participação, ou seja, "arranjos estruturais da conversa" (Philips, 1972), através do qual analisamos a interação professor/aluno.

As perguntas de pesquisa, no desenvolvimento do trabalho, sofreram modificações. Não eram mais relacionadas aos tipos e funções das perguntas do professor em sala de aula, visto que a literatura respondia satisfatoriamente a estas questões. A nova pergunta de pesquisa que direcionou a continuação deste trabalho foi:

Tomando o caráter perguntador do professor como unidade de análise, como se constroem/ reconstroem as identidades sociais de professor e aluno em contexto diádico característico de aulas particulares?

Encaminhamos a análise dos dados para a associação com o conceito de face (Goffman, 1967). Esse conceito estava, em nossos dados, intimamente relacionado à imagem de "bom aprendiz", o que nos conduziu a um breve estudo deste, baseando-nos em Rubin (1975), e a uma reflexão sobre a professora não apenas enquanto colaboradora da face do aluno, mas também da própria face em relação à imagem de "bom professor".

Do ponto de vista organizacional, a dissertação foi planejada em quatro capítulos. O primeiro contém uma resenha da literatura consultada sobre a pergunta além do contexto de

sala de aula. O segundo capítulo apresenta os conceitos essenciais para o embasamento teórico da análise de dados. O terceiro capítulo apresenta o cenário da pesquisa, a análise e discussão dos dados. No quarto capítulo, são apresentadas as conclusões, limitações e implicações desta pesquisa para os cursos de formação de professor de língua estrangeira.

1. A PERGUNTA NA INTERAÇÃO PEDAGÓGICA

1.1 A PERGUNTA: ESTADO DA ARTE

O estudo sobre a pergunta tem merecido atenção de pesquisadores de várias áreas e esse fato é evidenciado pela grande quantidade de publicações dedicadas ao tema.

Meyer (1988), organizador de uma coletânea interdisciplinar de textos dedicados a trabalhos sobre as perguntas, justifica a necessidade de investigação desse tema, visto que fazer perguntas é um fator-chave no processo de pesquisa e de uso da linguagem, não apenas nas conversações, mas também na interpretação da literatura. Em seu artigo introdutório à coletânea, intitulado "A Natureza do Conhecimento Problemático", aponta ainda a pergunta como elemento básico para a evolução da ciência, lembrando que a própria epistemologia contemporânea voltou-se para a abordagem de resolução de problemas, baseada na diade pergunta-resposta para explicar a evolução das ciências.

Struyker Boudier (1988), em artigo que compõe essa coletânea, trata das perguntas a partir de um panorama histórico. Menciona os estudos sobre a hierarquia das elocuições humanas, segundo os quais: a função expressiva da linguagem teria surgido primeiramente com as interjeições, seguidas de imperativas (a função que consiste em influenciar e apelar), que por sua vez seriam seguidas por indicativas, cuja função é informar; e finalmente viriam as interrogativas.

S. Boudier (op. cit.) lembra que, para os linguistas inspirados nas primeiras versões da teoria de Chomsky, as perguntas são deduzidas a partir da estrutura profunda da oração com aplicação de várias regras de transformações. Interessa ainda à linguística transformacional o pressuposto de que a linguagem é uma capacidade humana inata e que, portanto, fazer perguntas também pertence ao instrumental humano natural. Nesse sentido, para o autor, o problema da essência da pergunta não está resolvido, e nem o será no campo lógico-linguístico, mas sim no campo antropológico-metafísico. O ser humano é por natureza, um questionador, pode questionar porque tem linguagem e porque sua própria existência está em questão. O ser humano é o único que coloca problemas e abre questões, podendo assim questionar a ordem estabelecida.

Na perspectiva semântico-pragmática, a Teoria dos Atos de Fala aponta o caráter performativo da linguagem e dentro deste, as perguntas como formas de "fazer", "fazer com as palavras" (Austin, 1977). Surgem então, dúvidas quando se fala em "originalidade" das perguntas e quando se interpretam perguntas como tipos de ordens e pedidos. Riegler (1975), em artigo intitulado "O Status Lógico das Perguntas", examina possibilidades de reduzir perguntas a outros tipos de orações e vice-versa. Assim, o autor coloca uma distinção básica entre "forma" e "função", explicando que uma elocução com entoação ascendente e portanto, com forma interrogativa, nem sempre é uma

pergunta no sentido de "uma elocução que visa obter alguma informação", podendo ter a função de um comando ou pedido. A conclusão do autor é de que se faz necessário uma revisão do conceito de "pergunta" para que se considere como "perguntas" tanto elocuições com "forma" interrogativa como elocuições com "função" interrogativa.

Embora nos registros utilizados para a análise dos dados, predominem as perguntas com forma interrogativa, optamos pelo estudo do "caráter perguntador do professor", devido à possibilidade de ocorrência de elocuições com função (e não forma) interrogativa. Para estudar as perguntas no contexto educacional, parece-nos mais pertinente denominar o estudo de investigação do "caráter perguntador", pois abarcaria o estudo de todas as elocuições que eliciam respostas dos alunos.

Uma perspectiva menos histórica, porém interdisciplinar da literatura sobre a pergunta é apresentada por Dillon (1982). O autor definiu um quadro interdisciplinar sobre a literatura das perguntas a partir de publicações referentes à década de 70, e mostra inter-relações e comparações da literatura em diferentes áreas. Apresentando esse quadro, o autor propõe inter-relações complementares e contraditórias e espera desse modo, alertar para a necessidade de se efetuar investigações interdisciplinares sobre as perguntas.

O autor aponta quinze obras dedicadas à pergunta, em diferentes campos: teórico, empírico e prático. Dentro destes campos, apresenta títulos de obras nas áreas de filosofia; lógica; linguística: semântica, gramática transformacional, sociolinguística; psicologia cognitiva; antropologia social; sociolinguística e educação.

Dillon (op.cit.) ainda nesse trabalho, intitulado "Um estudo interdisciplinar sobre a pergunta", aponta que a literatura sobre o tema possui cinco características principais: a) ser relativamente recente, visto que as primeiras obras dedicadas às perguntas datam da década de setenta; b) apresentar diferentes ênfases no tratamento da pergunta, ou seja, teórico, prático ou empírico; c) apresentar-se nas diferentes áreas de maneira isolada, tendo-se a impressão de que os autores desconhecem as obras uns dos outros, não havendo referências e nem diálogos entre as obras; d) apresentar-se algumas obras como potencialmente complementares umas às outras. Embora permaneçam isoladas, suas descobertas assumem caráter de complementaridade e solução se as compararmos; e) o fato de toda a literatura sugerir um estudo interdisciplinar sobre o tema.

As áreas de filosofia, gramática, lógica, semântica e linguística trouxeram contribuições relativas a três aspectos da pergunta: relação entre pergunta/resposta, o padrão situacional pergunta/resposta e as dimensões sociais da

pergunta. No âmbito das dimensões sociais da pergunta, temos sobretudo contribuições de estudos sociolinguísticos. Esses preocupam-se com os modos pelos quais as perguntas expressam os papéis relativos aos status dos participantes nas situações de pergunta/resposta e com as funções das perguntas no controle social e do discurso.

A sociolinguística (interacional) estudou também as perguntas na relação adulto/criança e concluiu que os adultos fazem demasiadas perguntas às crianças. Analisou ainda os vários modos pelos quais a pergunta: aloca o status, o direito e as obrigações dos participantes; dirige o comportamento do interlocutor e restringe as respostas (Dillon, op.cit.).

A preocupação com o modo em que se estruturam as perguntas, os seus pressupostos, sua quantidade, eficiência para obter respostas válidas e confiáveis está presente no desempenho de várias profissões, tais como: advogados, entrevistadores e psicoterapeutas. Vale dizer que no caso dos psicoterapeutas, o uso das perguntas dependerá de sua linha de trabalho, de sua personalidade e do processo terapêutico a ser adotado. Em geral, os terapeutas tentam fazer com que os clientes façam processos de autodescoberta, solução de problemas, livres associações e expressão da afetividade. Nesse campo, estabelecer o padrão de interação pergunta/resposta pode ser incompatível com os objetivos do processo terapêutico. Algumas técnicas substituem as perguntas pelo silêncio deliberado.

Na área de Psicologia, temos Benjamin (1978) e sua obra *A Entrevista de Ajuda*, que analisa entrevistas de aconselhamento psicológico e especificamente, as perguntas feitas pelo terapeuta. O autor apresenta uma tipologia da pergunta e alerta para a relação entre tipos de pergunta e seus papéis na interação terapeuta/cliente. Enfoca a necessidade de escolha dos tipos de pergunta, por parte do terapeuta, visto que estas são elementos determinantes para que se estabeleça um "bom relacionamento" durante as sessões de aconselhamento. O autor não define exatamente o que seria um "bom relacionamento", mas a partir dos alertas que faz aos profissionais da área quanto ao modo de fazer perguntas, estabelecer um "bom relacionamento", parece significar "criar uma atmosfera não ameaçadora e que dê possibilidades de respostas para o cliente".

Na área de metodologia da pesquisa, há estudos referentes à elaboração de questionários e entrevistas. Sudman & Bradburn (1988), na obra *Asking Questions*, tratam da importância da estruturação "exata" das perguntas. Para esses autores, a estruturação "exata" das perguntas seria aquela capaz de obter respostas consideradas válidas para a pesquisa, e alertam para o fato de que "pequenas mudanças nas perguntas podem causar diferenças nas respostas de pesquisa". Os autores apresentam ainda, uma tipologia das perguntas identificadas em pesquisas sociais ou de mercado.

Ainda quanto à elaboração de entrevistas, encontramos a preocupação com a pergunta em entrevistas utilizadas em

pesquisas etnográficas. Em *The Ethnographic Interview*, Spradley (1979) traz observações quanto ao modo de proceder para realizar uma pesquisa etnográfica e, mais especificamente, trata da estruturação das perguntas em função dos possíveis objetivos de pesquisa que se pretende alcançar. Além disso, é apresentada uma taxonomia das perguntas etnográficas e a função de cada tipo de pergunta apontado.

Na área de Antropologia Escolar, Erickson e Shultz (1982) em *The Counselor as a Gatekeeper* (1982) analisam entrevistas entre orientador pedagógico e alunos de uma escola americana, identificando a pergunta como a primeira das partes que compõem os conjuntos de sequências da interação: pergunta do orientador pedagógico, resposta do aluno, conselho e ou avaliação (do orientador). Os autores examinam ainda os principais tópicos das perguntas utilizadas pelo orientador pedagógico a fim de obter dos alunos as informações desejadas. Primeiramente, o orientador pedagógico deve conhecer quem é o aluno que está diante de si, para em seguida ser capaz de dar conselhos relativos ao futuro deste aluno.

Na área de Educação, o dueto "perguntar e responder" é reconhecido como um lugar comum. Dillon (1988) lembra que o método socrático, que pressupunha o ensino como um processo maiêutico, ou seja, baseado em perguntas e respostas, foi herdado e incorporado ao nosso conceito de ensinar/educar. O autor ilustra a menção à tradição socrática com seguinte texto de Platão:

When then, proposed Socrates, if you should ever be charged in actual fact with the upbringing and education of these imaginary children of yours,... so you will make a law that they must devote themselves especially to the discipline which will make them masters of technique of asking and answering questions.

- Yes, I will, with your collaboration.

(Republic VII, 5534) Plato

Mencionamos estudos sobre as perguntas do professor na área de Educação. Discutiremos especificamente sobre as perguntas do professor no discurso de sala de aula após apresentarmos trabalhos sobre a tipologia da pergunta em diferentes áreas.

1.2 TIPOLOGIA DA PERGUNTA

Embora o foco deste trabalho não seja a tipologia da pergunta em sala de aula, seu estudo faz parte do embasamento teórico utilizado para a análise de dados.

Apresentamos então, as tipologias provenientes de pesquisas na sala de aula, bem como algumas apresentadas em outras áreas de pesquisa, referidas na introdução.

O primeiro tipo de pergunta aqui mencionado é a pergunta como técnica de facilitação, apontada por Machado (op.cit.). Esse tipo de pergunta, segundo a autora, se assemelharia à Pergunta Didática tratada por Ehlich (1986).

Ehlich (op. cit.), em seu texto "Discurso escolar: diálogo?", afirma que a pergunta didática, uma forma linguística que serve para transmitir conhecimento, é um modo de

chamar a atenção do aluno para olhar para o objeto em questão, de um certo ponto de vista. Sua característica principal é ser um meio de estimular operações mentais nos alunos. O autor observa ainda, que a pergunta didática contrasta inteiramente com o objetivo original da pergunta, pois quando alguém pergunta é porque não sabe a resposta.

Outro tipo de pergunta que possui essa característica de o professor já conhecer a resposta é a pergunta teste, apontada por Cazden (1988:59) e por Long & Sato (1983). A pergunta teste, como o próprio nome indica, tem o objetivo de testar o conhecimento do aluno, e, portanto, as respostas são previamente conhecidas pelo professor.

Quanto aos tipos de pergunta e o modo em que estão estruturadas, Long (1981) aponta que existem três tipos de pergunta:

- _ Perguntas que exigem sim/não na resposta;
- _ Perguntas iniciadas por pronome interrogativo;
- _ Perguntas que apresentam alternativas.

Kleiman (1992), com um enfoque também tipológico, analisa as perguntas em duas aulas baseadas em estilos de ensino diferentes. A autora aponta que há diferenças entre os tipos de pergunta encontrados nas duas aulas analisadas, e relaciona-os ao maior ou menor poder exercido pelo professor.

Em seu artigo "Cooperation and Control in Teaching: the evidence of classroom questions", Kleiman (1992) analisa a interação professor/aluno tomando como unidade de análise a pergunta pedagógica em duas aulas, em contexto de língua materna, em que professores diferentes tratam do mesmo tópico. Os professores utilizam dois modelos de ensino diferentes: um deles segue a "abordagem centrada no livro didático e o outro segue a "abordagem centrada no professor". Algumas conclusões apresentadas quanto ao uso de perguntas são as seguintes:

_ Em ambas as aulas, é o professor quem faz praticamente todas as perguntas.

_ Nas aulas centradas no professor, os alunos perguntam mais, enquanto nas aulas centradas no livro didático, os alunos parecem recusar-se a fazer perguntas. Suas contribuições, segundo a autora, nada mais são do que respostas para estímulos orais.

_ Os tipos de pergunta são diferentes nas duas aulas e refletem o contexto da interação empobrecido, no caso da aula centrada no livro didático. Nesse tipo de aula, quem pergunta não é o professor, mas o autor do livro didático e por isso a recusa do aluno para interagir. Essa recusa pode ser uma evidência de que o aluno percebeu que o professor não é o verdadeiro interagente naquele contexto, mas é um mediador para um participante ausente, ou seja, o autor do livro. Esse fato justificaria o aparente paradoxo em relação à aula baseada no modelo centrado no professor, em que este está em maior posição

de controle e consegue mais facilmente passar do "modo de controle" para o "modo cooperativo", do que o professor cuja aula é centrada no livro didático.

A autora menciona nesse trabalho um tipo de pergunta, não citada nos outros textos consultados: as perguntas de monitoração (monitoring questions), cuja função é controlar a atenção e a compreensão do aluno. Um exemplo típico desse tipo de pergunta frequentemente presente em sala de aula é "Você entendeu?".

Cabe citar ainda, a tipologia esboçada por Benjamin (1978), que apesar de referir-se a outra situação de comunicação, a de entrevistas de aconselhamento psicológico, contempla a relação entre tipos de pergunta e seus papéis na interação. A importância da pergunta para os profissionais da área deriva da hipótese de que as perguntas são essenciais para constituir a interação terapeuta/cliente e que perguntas não ameaçadoras propiciam um bom desempenho profissional.

Para especificar o que seriam "perguntas ameaçadoras", o autor (op. cit.) apresenta discussões a seguinte tipologia: perguntas abertas/fechadas, perguntas duplas, perguntas diretas/indiretas e coloca como tipo específico de pergunta o "por que". Segundo o autor, as perguntas abertas são aquelas que permitem ao entrevistado amplas possibilidades, enquanto as perguntas fechadas o limitam a uma resposta específica. As perguntas abertas o convidam a alargar seu campo

perceptivo, é um convite às concepções, opiniões, pensamentos e sentimentos, já as perguntas fechadas exigem apenas respostas objetivas. Quanto ao papel destas na interação, o autor afirma que a pergunta aberta pode abrir totalmente a porta para um bom relacionamento, mas a pergunta fechada não oferece tal possibilidade. As perguntas diretas são interrogações precisas, enquanto as perguntas indiretas aparecem sem ponto interrogação no final, mas ainda assim fica claro que a pergunta está sendo colocada.

A pergunta dupla corresponde ao que Long (op. cit.) denomina perguntas que apresentam alternativas. Para Benjamin, a pergunta dupla nunca tem utilidade nas entrevistas de ajuda (terapeuta/paciente, médico/paciente, professor/aluno), pois limita o entrevistado a alternativas. O "por que" é visto como um tipo de pergunta ameaçadora e que deve ser evitado nas entrevistas se o terapeuta quiser estabelecer uma boa atmosfera.

Associamos o contexto de entrevistas de ajuda ao contexto de aulas particulares pelas seguintes características comuns: interação diádica, existência de assimetria entre os interlocutores e o fato de um dos interlocutores (terapeuta, médico, professor) ser responsável pelo encaminhamento da interação, pois são os "decision makers". Cabe a eles perguntar e chegar a um objetivo: apresentar soluções (médico), encaminhar processos reflexivos (terapeuta) e encaminhar o processo de ensino/aprendizagem (professor).

Percebemos assim, que a literatura referente à tipologia das perguntas enfoca sua relação com os papéis de professor/aluno em sala de aula. O estudo das perguntas na área de ensino aprendizagem não está relacionado predominantemente, à preocupação com a "boa atmosfera" e interação entre os interlocutores, como na área de psicologia. Na área de Educação, apenas Hollingworth (1982) relata essa preocupação, conforme será visto na seção dedicada exclusivamente aos estudos sobre as perguntas no contexto de sala de aula.

Os diferentes tipos de pergunta são mencionados e relacionados a diferentes funções: testar o conhecimento do aluno (pergunta teste), transmitir conhecimento (Ehlich, op. cit.), obter informações (perguntas referenciais), controlar a compreensão e atenção do aluno (perguntas de controle, Kleiman, op.cit.).

Ehlich (op. cit.) aborda a pergunta a nível cognitivo quando aponta a pergunta didática e diz que é feita para estimular operações mentais nos alunos. Cazden (op. cit.) considera a pergunta como procedimento didático e faz uma inserção no social quando considera a pergunta como parte do papel do professor e tece considerações sobre as implicações do uso da pergunta para a aprendizagem. Cicurel (op. cit.) também relaciona o uso de perguntas ao papel do professor de línguas, que tem como objetivo principal "fazer gerar palavra", apontando a sequência de interação mais frequente em sala de aula: iniciação feita pelo professor, resposta do aluno, avaliação por

parte do professor. Kleiman (op. cit.) afirma que a pergunta pedagógica é uma forma de interação e analisando-a em duas aulas de modelos diferentes de ensino (centrados no professor/no livro didático), conclui que há diferenças nos tipos de perguntas encontrados nos dois contextos.

A proposta deste estudo das perguntas do professor enfoca questões referentes à interação professor/aluno, a partir de uma perspectiva diferente daquelas acima explicitadas. Encaminhamos a análise de dados considerando as perguntas como possíveis reveladoras de atributos das identidades sociais de professor e aluno. Nessa investigação, a tipologia que será utilizada durante a análise de dados compreende os seguintes tipos de pergunta: perguntas testes, perguntas referenciais e perguntas de monitoração. Além disso, outros tipos de perguntas feitas pelo professor são mencionadas durante a análise, embora não tenham sido apontadas pela literatura consultada: as perguntas que são devolvidas pelo professor ao aluno e as perguntas confirmatórias, que consistem quase sempre na repetição da fala do aluno pelo professor, em tom ascendente, buscando a confirmação da informação dada pelo aluno.

1.3 A PERGUNTA DO PROFESSOR NO DISCURSO DE SALA DE AULA

Em meados da década de 60, alguns autores diziam ser impossível conceber o ensino sem a prática de perguntas (Hyman, 1959 apud Dillon, 1988). As perguntas são muito usadas, já nesse

período, em livros-textos, provas e, especialmente, no discurso de sala de aula. As pesquisas em Educação procuraram estabelecer as relações entre a forma e o nível cognitivo das perguntas feitas na sala de aula e o rendimento acadêmico do aluno. As pesquisas pretendiam demonstrar que perguntas de alto nível cognitivo obteriam respostas e processos cognitivos dos alunos, também de alto nível cognitivo.

Entretanto, pesquisas da década de 70 mostraram que uma pergunta de alto nível cognitivo pode obter respostas de níveis variados, assim como perguntas consideradas de baixo nível cognitivo resultam necessariamente em respostas de baixo nível cognitivo (Dillon, 1982).

Em trabalhos que tratam de ensino de inglês como LE (Wragg, O'Neill, 1992), encontramos textos que consistem em apresentar dicas para professores em relação aos modos de agir em sala de aula e a referência ao uso das perguntas é colocada da seguinte maneira: "desenvolva uma técnica efetiva de fazer perguntas", "faça muitas perguntas", "faça perguntas, dê pausas e silêncio para que encoraje os alunos a falar". Essa importância dedicada às perguntas do professor mencionam a possibilidade de encorajar/estimular a produção oral dos alunos e provavelmente, está subjacente a idéia de que isso possa reverter em resultados cognitivos positivos para a aprendizagem.

Enquanto eram desenvolvidos, na década de 70, vários estudos sobre a pergunta, Dillon (1982) alertava que pouco sobre o efeito das perguntas nos alunos era claramente demonstrado. A

justificativa para sua colocação era o fato de não reconhecer a validade de tais estudos por considerá-los "estudos de laboratório baseados em textos escritos". Não recorreremos à leitura dos textos dedicados ao papel das perguntas nos processos cognitivos que são criticados por Dillon, mas consideramos seu mérito ao ter questionado o papel cognitivo das perguntas na aprendizagem.

O autor opta pela preocupação com o papel das perguntas na constituição da interação enquanto ameaçador ou enquanto inibidor da participação do aluno.

A partir da discussão do quadro da literatura existente sobre a pergunta, Dillon (1982) diz que existe um rico campo de questões ainda para ser investigado, e que estamos longe de ter uma completa e adequada teoria das perguntas, apontando também, que talvez um dos caminhos para o estudo das perguntas seja através de uma abordagem interdisciplinar.

O estudo das perguntas do professor está relacionado aos estudos sobre discurso de sala de aula, que as mencionam enquanto instrumento do professor para cumprir suas "obrigações profissionais" (Cicurel, 1990), enquanto parte da sequência predominante de interação professor - aluno, o IRA (Iniciação do professor- Resposta do aluno - Avaliação do professor) ou enquanto tipologias capazes de operacionalizar o ensino e as aulas segundo os propósitos do professor: testar o aluno, estimular operações mentais, monitorar a atenção ou a compreensão do aluno etc.

Predominantemente, vê-se o discurso de sala de aula como algo pré-planejado, "ritualizado", sequenciado e as perguntas são parte dessa visão. No entanto, é de suma importância que se considere a sala de aula, também como um espaço de improvisação, como ocorre em qualquer outra interação face a face.

Erickson & Shultz (op. cit.), na introdução à obra *The Counselor as a Gatekeeper*, advertem sobre a natureza improvisadora da interação face a face, comparando-a ao jazz e à comédia dell'arte. Ambos os tipos de manifestação artística têm como base um tema e a partir deste podem ser construídas muitas variações. Essa natureza improvisadora, segundo os autores, justifica-se pelo fato de que a interação é social e culturalmente produzida a cada momento. Considerar o discurso como localmente produzido é essencial para o estudo da estrutura de participação, de identidade social e de papel social, pois é a qualidade ativa, dinâmica da redefinição desses elementos que dá um caráter distintivo a cada ocasião particular da interação face a face e permite dizer que cada "encontro" tem uma vida própria.

Cazden (1988:43) estudando especificamente o discurso de sala de aula e apresentando o modelo predominante de sua estrutura, o IRA, faz uma ressalva quanto ao caráter ritualístico das aulas. Ao apontar as variações da estrutura do discurso do professor, caracteriza-o como "convenções negociadas", ou seja, improvisações espontâneas em padrões de interação básicos.

Endossando a comparação mencionada por Erickson & Shultz (1982) entre a performance de um músico de jazz à de um interlocutor na interação face a face, a autora lembra o próprio desempenho do professor em sala de aula. Cazden (op.cit:43) afirma que a estrutura apresentada como predominante IRA (Inicição do professor -Resposta do aluno- Avaliação do professor) é apenas uma parte para a compreensão do que ocorre em sala de aula, que por ser um espaço de interações face a face, também é constituído de improvisações. De acordo com sua comparação, na mesma linha de Erickson & Shultz, os professores precisam, como os músicos de jazz, unir seus conhecimentos à habilidade criativa para usá-los em diferentes momentos.

O caráter improvisador do discurso pedagógico também é apontado por Cicurel (1986). A autora caracteriza-o como uma fala improvisada que se constrói a partir de um modelo pré-existente, constituído por procedimentos de ensino tais como: a evocação do que é conhecido, a antecipação sobre o que vai ser conhecido e as recapitulações. Professor e aluno produzem um discurso parcialmente ritualizado devido às restrições do status de cada um e à urgência das situações de sala de aula.

Do ponto de vista interacional, as perguntas pedagógicas são vistas como específicas à instituição escolar, definindo a estrutura de sala de aula (Cazden,1988). As perguntas são quase sempre iniciadas pelo professor, e devido ao status e aos papéis

de professor e alunos na situação, elas representam uma mudança do "modo de controle" para o "modo de cooperação" (Kleiman, op. cit.).

Alguns estudos sobre o discurso de sala de aula, em Linguística Aplicada, ressaltam a alta ocorrência das perguntas do professor e oferecem contribuições em termos de tipologia e suas funções na sala de aula.

No contexto brasileiro, alguns autores apontam a pergunta como merecedora de trabalhos de pesquisa. Para Moraes (1990), os estudos sobre a pergunta podem contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica da linguagem em sala de aula, por parte do professor. Machado (1992) estuda a fala do professor de línguas e aponta, nesta, as perguntas enquanto uma das técnicas para facilitar a compreensão do insumo e levar o aluno a produzir a língua alvo. Nessa parte do estudo, apresenta uma resenha da literatura sobre tipologia das perguntas, de grande utilidade para o presente estudo. Para Kleiman (1992), a discussão da relação entre o uso de perguntas e a manutenção do poder por parte do professor, pode resultar em estudos sobre os modos como a assimetria do evento pedagógico manifesta-se nas perguntas.

Cicurel (1990), estudando o ensino de francês como LE, trata da aula como ritual e aponta o caráter perguntador, colocando a seguinte questão: "Seria um traço específico da aula de línguas que mais do que fazer afirmações, o professor não pare de fazer perguntas?" Ao apontar o comportamento

perguntador do professor, a autora afirma ainda que a pergunta é um dos instrumentos utilizados pelo professor para desempenhar suas obrigações profissionais, que seriam: fazer o aluno produzir, assegurar a compreensão e avaliar a produção dos alunos. A justificativa para o uso excessivo de perguntas estaria no objetivo primordial do professor de LE, que seria o de fazer gerar palavra. Para realizar tal objetivo, o professor utiliza-se de um conjunto de solicitações, das quais a pergunta é a forma mais frequente.

Vimos que parte da literatura resenhada referente à pesquisa em sala de aula, menciona vários propósitos da pergunta. Ela é vista como fator importante em interações assimétricas, como técnica de facilitação para compreensão do insumo, e como parte do discurso de sala de aula, sendo inclusive justificada como importante no desempenho de uma obrigação profissional do professor: estimular a produção de linguagem oral do aluno.

É, outra vez, em trabalhos de Dillon (op. cit.) que nos baseamos para mencionar a outra vertente da literatura sobre as perguntas. Sua maior contribuição, a nosso ver, foi o fato de ter questionado os propósitos das perguntas no desempenho do professor, que parecem ter sido cristalizados na idéia que se tem em relação à prática do professor. O autor faz aos professores um alerta para que reflitam sobre o "mito" existente em relação à importância dada às perguntas do professor e à idéia de que estas possam atingir determinados propósitos em

sala de aula, e essa reflexão evoca a seguinte indagação: " Até que ponto as perguntas atingem, na prática de sala de aula, os resultados atribuídos a elas na teoria educacional e na intenção pedagógica?"

Alguns estudos citados pelo autor (1978, 1981) mostram resultados comparativos entre as técnicas de professor perguntador/não perguntador. Estudos comparativos mostraram que houve maior participação e discussão por parte dos alunos, durante o uso de técnicas alternativas à colocação de perguntas. Quando o aluno termina de falar, propõe-se que o professor, ao invés de fazer outra pergunta, por exemplo, use uma oração declarativa ou mantenha silêncio até que o aluno prossiga ou outro aluno tome o turno.

A noção de que as perguntas do professor resultam num aumento de discussões, participações dos alunos e de aprendizagem é questionada através do relato de pesquisas que procuraram evidenciar que as perguntas do professor influenciam negativamente nos processos cognitivo, afetivo e expressivo do aluno. Essas pesquisas resultaram em um texto de Dillon (1978) intitulado "Using Questions to Depress Student Thought", o qual parece de certa forma dialogar com o artigo de Napell, do mesmo ano, intitulado "Using Questions to Enhance Classroom Learning" e o ponto central do texto é a caracterização das perguntas do professor como "intimidadoras" do pensamento e das respostas dos alunos . Para dar suporte à idéia de que as perguntas

"intimidam" o pensamento do aluno, o autor apresenta argumentos referentes à teoria, à pesquisa e à prática.

Do ponto de vista das análises teóricas, para Dillon (1978), nada nos permite afirmar que as perguntas estimulem o pensamento de algum ouvinte. Lembra que, ordinariamente, uma pergunta expressa um pedido de informação para ser suprido e que no entanto, as perguntas do professor não constituem muitas vezes, pedidos de informação e não é estimulante dar uma resposta para alguém que já a conhece. Essa observação do autor, parece referir-se às perguntas testes, típicas do contexto de sala de aula e nesse sentido, os alunos fornecem respostas mas não questionam, não colocam dúvidas e nem exprimem desejo de informação. Diante das perguntas testes, os alunos simplesmente "respondem", mas isso não significa que estejam participando, podem estar enviando respostas a estímulos orais, constituindo o que Almeida Filho (1991) denomina "interações engessadas". Este tipo de pergunta consistiu a base das atividades que constituíram o movimento audioligualista.

Nas pesquisas apontadas por Dillon (1978) observações e experimentos mostraram que as perguntas têm um relativo efeito "inibidor". Em comparação com outras técnicas não questionadoras, o uso de perguntas está associado ao resultado de diminuição da investigação por parte do respondente, atitudes negativas, mais efeitos afetivos negativos, menos exploração e compreensão e poucas colocações de problemas e sentimentos, por parte do aluno.

Um argumento proveniente da prática, em favor da hipótese de que as perguntas inibem a participação do aluno, é que em nenhum outro campo as perguntas são usadas para estimular a participação. Na área de psicoterapia, por exemplo, as perguntas são vistas com cautela porque podem causar bloqueios e induzir à passividade e à resistência. Isso ilustra as relações contraditórias entre alguns pontos de vista sobre a pergunta, em diferentes áreas. Nesses casos, os objetivos são semelhantes, ou seja, aumentar a participação e os processos cognitivos e expressivos, mas as práticas são opostas. Enquanto na psicoterapia o uso de perguntas é evitado, ou ao menos são consideradas como elementos a serem escolhidos, na sala de aula é recomendado aos professores, conforme mencionado no início desta seção, que façam muitas perguntas. Parece esperar-se, portanto, que tal comportamento verbal predomine em sala de aula.

Esses estudos incluem a demonstração complementar de que as técnicas de não questionamento têm efeitos mais benéficos. O resultado é a recomendação para que os professores façam poucas perguntas e, ainda oferecem um conjunto de alternativas à colocação de perguntas do professor. Dillon (1979) propõe seis alternativas à colocação de perguntas.

As alternativas, que segundo o autor, estimulariam a participação, evitariam que se estabelecesse em classe um clima de "inquisição", de passividade e dependência, seriam substituir

as perguntas por: orações declarativas, re-colocações do professor em relação ao que o aluno disse anteriormente, perguntas indiretas, orações imperativas, convite para que o aluno faça perguntas e o silêncio deliberado.

Apesar de propor essas técnicas, Dillon (op. cit.) reconhece que não substituem inteiramente as perguntas, mas podem servir como complementos, em sala de aula.

Cazden (op.cit:60) aponta o predomínio da fala do professor que corresponde a 2/3 do tempo da aula e, de certo modo, endossa as propostas alternativas à colocação de perguntas, apontadas por Dillon (1979), em "Alternatives to questioning" .

Uma alternativa proposta por Cazden (op. cit.), para que ocorra uma mudança na tomada de turnos no discurso de sala de aula e que poderia propiciar maior tempo de fala ao aluno, seria mudar a aula dirigida pelo professor para uma aula de discussão de tópicos. No entanto, essa alteração dependeria de uma mudança também na concepção de conhecimento e de ensino. Na aula tradicional, o conhecimento é de natureza factual que pode ser avaliado como certo ou errado enquanto na aula de discussão, poderiam surgir diferentes tipos de conhecimento em que os alunos expressariam a concepção que têm de determinados conceitos e ainda, sua compreensão de argumentos presentes em textos.

Esses conhecimentos implicariam em uma estrutura diferente do discurso mas, uma vez que professor e aluno têm muita prática

em como se comportar na aula, a autora acrescenta que essa alteração torna-se um problema que não se restringe a uma simples mudança na intenção do professor, admitindo a dificuldade de viabilizá-la.

Autores como Napell (1978) e Hollignsworth (1982), apresentam uma visão ponderada quanto à validade das perguntas e, essencialmente, defendem seu uso em sala de aula, desde que sejam elaboradas "perguntas apropriadas".

Hollingsworth (op. cit.) parte do princípio de que as perguntas são indispensáveis para o ensino, uma vez que podem aumentar o pensamento crítico e estimular processos reflexivos nos alunos. Essa importância dada às perguntas está evidente já no título de seu artigo dedicado às perguntas: "The Heart of Teaching".

O autor relativiza o pressuposto de que as perguntas podem resultar em um aumento da aprendizagem do aluno. O papel das perguntas dependerá de outros fatores que desempenham papéis importantes no processo, tais como: a atmosfera de sala de aula estabelecida pelo professor e o eventual medo do aluno participar ou contradizer o professor.

Além de alertar para a influência de fatores psicológicos, seu texto apresenta um alerta relativo ao tempo de resposta dado aos alunos. Apressar para que o aluno responda à pergunta é incompatível com o propósito das perguntas, que seria o de estimular processos cognitivos nos alunos e nesse sentido, o

silêncio é crucial, visto que "desenvolver pensamento crítico demanda tempo".

O último alerta que faz aos professores diz respeito aos tipos de pergunta. Segundo o autor, há perguntas inapropriadas e embora não esclareça as bases para se distinguir uma pergunta apropriada/ não-apropriada, parece considerar "não-apropriadas" as perguntas que não estimulam reflexões, requerem respostas consideradas certas/erradas e exigem memorização do aluno. Assim, o autor defende a posição de que as perguntas podem resultar em um aumento de aprendizagem do aluno, mas nos não permite generalizar, visto que a condição para que essas desempenhem tais papéis, é que sejam perguntas consideradas "apropriadas".

Assim como Hollingsworth (op. cit.), Napell (op.cit.) defende o pressuposto de que as perguntas podem aumentar a participação do aluno e estimular processos cognitivos e, conseqüentemente, aumentar seu nível de aprendizagem, mas também relativiza essas funções pois estariam relacionadas aos tipos de perguntas utilizados. O autor aponta a importância do silêncio em sala de aula, porém não aponta influência de fatores psicológicos como faz Hollingsworth (op. cit.).

Diferentemente de Dillon (1979), Napell (op. cit) e Hollingsworth (op.cit.), ao apresentarem alternativas a alguns tipos de perguntas, não excluem o uso destas, mas propõem mudanças no modo de estruturá-las. Para os autores, não se trata

de evitar a colocação de perguntas, mas de utilizar técnicas apropriadas para estruturá-las adequadamente.

A importância de se dar o tempo necessário para que o aluno reflita e formule as respostas às perguntas, mencionado por Hollingworth (op. cit.), também é apontado por Napell (op. cit.). O autor ressalta a necessidade de haver o "tempo de espera" (wait-time), definido como o espaço de tempo em silêncio dado ao aluno, depois que a pergunta inicial foi colocada e antes que o professor repita, parafraseie, adicione informações ou responda ele mesmo a pergunta.

O autor propõe ainda uma estratégia hierárquica de colocação das perguntas, de modo a propiciar o desenvolvimento de processos de reflexão nos alunos. A tarefa principal dos professores, nessa visão, seria a de encorajar a participação dos alunos para que desenvolvam processos cognitivos através de um discurso estrategicamente programado pelo professor. Isso implicaria no evitamento de alguns tipos de perguntas que são incompatíveis com o propósito de "acreditar na capacidade dos alunos de investigar e responder inteligentemente". Nesse quadro argumentativo, um tipo de pergunta a ser evitado, parece ser a pergunta teste, embora não seja explicitamente mencionada pelo autor.

Independentemente dos tipos de perguntas feitas pelo professor, o modelo pergunta-resposta parece apontar para a posição autoritária e centralizadora do professor. Esse papel centralizador está presente também em propostas de ensino

centradas no aluno, conforme aponta Coracini (1990). A autora, em seu artigo "Contribuição para uma análise do Discurso Pedagógico", observa as estratégias de comunicação utilizadas pelo professor e pelos alunos em aulas de francês instrumental como LE e conclui que o professor é muito diretivo, decide sozinho o ritmo da aula, a progressão e até mesmo as respostas.

Esse poder centralizador do professor, segundo Coracini, está associado à representação do que seja interlocução em aula de LE. Tal representação está institucionalmente marcada pelas relações de autoridade por parte do professor, aquele que domina a língua, e de subordinação por parte do aluno. É nesse sentido que vale a pena refletir sobre a diferença entre o número de perguntas feitas pelo professor e pelo aluno, ou seja, sobre os motivos pelos quais os alunos manifestam-se pouco através de perguntas.

Há uma grande diferença entre o número de perguntas feitas pelo professor e pelo aluno. Geralmente, os alunos não fazem perguntas em sala de aula. Susskind (1979) observou, em contexto de ensino de língua materna, que uma pergunta ao mês é feita por cada aluno. A autora aponta estudos estatísticos que dizem que quanto mais perguntas faz o professor, menos perguntas faz o aluno. Essa observação contrasta com a noção pedagógica de que as perguntas do professor servem como estímulo para que os alunos perguntem.

A nosso ver, um tipo de reflexão necessária refere-se às perguntas testes. O modelo pergunta teste/resposta estabelece um

clima de passividade, visto que nesses casos, não há comprometimento do aluno com a própria aprendizagem, bastando "seguir o rumo da aula", respondendo quando indagado. Sugerimos, entretanto, uma ressalva que deve ser feita no que concerne à validade das perguntas referenciais, sobretudo enquanto instrumento de iniciação à discussões em sala de aula.

Ainda quanto ao modelo de interação em sala de aula (pergunta do professor/resposta do aluno), Hollingsworth (op. cit.) menciona que o padrão ideal de interação seria: pergunta do professor - resposta do aluno - pergunta do aluno - resposta do aluno.

Complementando a discussão sobre a relação entre as perguntas do professor e a passividade dos alunos, lembramos aqui o alerta de Dillon (1988) em relação ao discurso pedagógico:

Aqueles que fazem perguntas na escola - professores, textos e testes - não estão buscando o conhecimento; por outro lado, aqueles que deveriam estar buscando conhecimento - os alunos - não estão fazendo perguntas.

Este paradoxo permite considerar a sala de aula como um ambiente pleno de perguntas mas vazio de questionamentos (Almeida Filho, anotações de aulas). A esse paradoxo, adiciona-se um alerta relativo aos alunos enquanto membros de uma sociedade. Os alunos são escolarizados para se tornarem "mestres" em responder perguntas e permanecem inexperientes para

fazer perguntas e questionar. Assim, a reflexão sobre perguntas na educação espelha e serve para questionar a sociedade.

Em resumo, no referente às perguntas do professor em sala de aula, vários autores justificam seu uso, argumentando que se trata de um recurso muito utilizado pelo professor para atingir alguns propósitos tais como, estimular a produção oral do aluno, cumprir suas "obrigações profissionais" (Cicurel, op. cit.); estimular operações mentais nos alunos (Napell, Hollingworth, op. cit.) e transmitir conhecimento (Ehlich, op. cit.); e facilitar a compreensão do insumo (Chaudron apud Machado, 1992).

Além dessas funções apontadas acredita-se que as perguntas sirvam para "prender" a atenção dos alunos, para propiciar o controle e encorajar a participação destes, resultando em um aumento da aprendizagem. Há no entanto, os trabalhos de Dillon (1978, 1982, 1983) que questionam as justificativas para o uso de perguntas em sala de aula, segundo os propósitos esboçados comumente pelos professores.

Dedicamos parte considerável deste trabalho aos estudos de Dillon por ser o único autor, dentre os trabalhos consultados, que se propõe a encabeçar o debate sobre a possibilidade de as perguntas do professor atuarem negativamente na interação em sala de aula. Seu mérito parece ter sido aquele de alertar os profissionais da área educacional para a necessidade de se refletir sobre o caráter perguntador do professor, ao invés de

simplesmente incorporá-lo como um comportamento comunicativo "naturalizado" e inerente ao papel do professor (2).

Cabe ainda a observação no que diz respeito aos trabalhos que advogam pela importância das perguntas na estimulação de processos mentais e de efeitos na aprendizagem. Estes não foram detalhadamente discutidos por nós, pois mereceriam uma incursão pela literatura de cunho cognitivista, que foge ao escopo desta dissertação.

A visão questionadora dos supostos papéis das perguntas em sala de aula podem, a nosso ver, estimular o nascimento de muitas pesquisas cuja origem estaria no fato de o professor "olhar" para o comportamento perguntador em sua prática, onde nasceu a presente investigação. Essa investigação visa analisar o comportamento perguntador como possível revelador da construção de identidades sociais de professor e aluno.

(2) Segundo Fairclough (1989), a "naturalidade" produz a ilusão de que "as coisas são como deveriam ser", camuflando as razões sociais de uma determinada prática.

2. IDENTIDADE SOCIAL E INTERAÇÃO FACE A FACE

2.1 O CONCEITO DE IDENTIDADE SOCIAL

Nesta seção, pretendemos definir o conceito de identidade social, esclarecendo a relação de interdependência entre identidade social, organização social do discurso e estrutura de participação.

Na interação face a face, as pessoas têm o recurso de manipular qualquer nível de organização do discurso para construir significados. O termo estrutura de participação é usado basicamente para referir-se aos "arranjos estruturais da conversa" (Philips, 1972), ou seja, os diferentes tipos de configurações e distribuição de papéis de ouvintes e falantes. A autora mostra que tais configurações acontecem a partir de regras culturais subjacentes que regulam a participação dos indivíduos durante a interação.

Por outro lado, caminhando além da do foco na forma da conversação, Tannen (1985) define estrutura de participação como "esquemas de conhecimento que regulam a participação (verbal ou não-verbal) em eventos", colocando-a como parte da competência comunicativa e social dos falantes. O foco de atenção incide na configuração da fala sob dois aspectos: os papéis de falantes e ouvintes e o que estes sabem sobre o contexto social ou a situação de fala para que interajam de maneira apropriada. A

estrutura de participação é definida de maneira análoga às estruturas de expectativas - esquemas de conhecimento ou quadros interacionais (3).

Erickson & Shultz (1982) ampliam o conceito associando-o ao de papel discursivo e de identidade desempenhada. Definem, portanto, a estrutura de participação como "o conjunto de direitos e deveres associados aos papéis dos interagentes e ao desempenho de uma identidade social". É esse o conceito que adotamos neste estudo.

Para os autores, é preciso conhecer as convenções sociais e culturas que vigoram em uma determinada situação para saber quem fala e quando. Os autores acrescentam ainda, que tanto a identidade social desempenhada pelos seus participantes como seus papéis comunicativos estão em constante mudança na interação face a face e são sinalizados por mudanças de alinhamento (footing), que reenquadram novas identidades sociais e papéis, redefinindo o contexto.

É importante dizer que o contexto, segundo Erickson (1977) não é somente o ambiente físico em que acontece a interação. Os contextos são antes de tudo dinâmicos, pois são constituídos por aquilo que as pessoas estão fazendo em conjunto e pelo momento em que isso ocorre. Nesse sentido, os autores acrescentam que até mesmo as pessoas tornam-se contextos umas para as outras, numa interação.

(3) Para um estudo sobre interação face a face vide Rech, M. (1992).

As mudanças de contexto devem ser percebidas através de sinais enviados pelos participantes tais como mudança do tom de voz, do ritmo de fala, do tópicos ou uso do código linguístico, além de mudanças de postura, da direção do olhar, da expressão facial ou ainda no número de falantes e ouvintes (Hymes, 1974 apud Rech, 1992).

Essa sinalização é denominada por Gumperz (1986:131) como "pistas de contextualização". Referem-se a traços prosódicos e paralinguísticos que indiretamente sinalizam o contexto de um discurso. As pistas de contextualização devem ser reconhecidas por todos os interlocutores envolvidos diretamente na interação. Se em uma interação, as pistas de contextualização não são percebidas pelo interlocutor que deveria interpretá-la, pode ocorrer desentendimentos.

Considerando o conceito de estrutura de participação, acima mencionado, podemos dizer que as perguntas do professor fazem parte do quadro de esquemas de conhecimento que regulam a participação em sala de aula e são parte da estrutura de expectativas. Em nossa comunidade de fala, é esperado que, dentro dos papéis sociais desempenhados, as perguntas surjam como comportamento verbal típico do professor e que caiba ao aluno a tarefa de respondê-las. Não se imagina, dentro do senso comum, uma aula de língua estrangeira em que o professor não se utilize de perguntas. Em outras palavras, essas expectativas são "naturalizadas" (Fairclough, op. cit.) como

parte do quadro conversacional previsto em salas de aula de línguas.

Pretende-se analisar então, tomando como foco as perguntas do professor, como se constroem/ reconstroem as identidades sociais de professor/aluno, considerando sua relação com o conceito de estrutura de participação. Mudanças na estrutura de participação sinalizam também mudanças de projeção de identidade e orientação dos participantes em relação uns aos outros e ao que está se desenvolvendo no momento da interação (Goffman, 1981:128).

Erickson & Shultz (1982), ao analisarem entrevistas entre orientador pedagógico e alunos de escolas americanas, enfocam o modo como as identidades sociais se revelam e influenciam o caráter da interação (4). Os autores definem identidade social como sendo um conjunto de diversos componentes. Esses componentes são vários atributos do status social em diferentes dimensões e incluem três classes principais de constituintes.

A primeira classe refere-se aos atributos oficiais e institucionalizados, como por exemplo, desempenho escolar; a segunda refere-se aos atributos não-oficiais e que estão relacionados à "qualidade da interação" (apropriação e eficácia

(4) Embora reconheçam o caráter dinâmico da identidade social, os autores escolheram usar o termo "revelação" de identidades sociais.

do comportamento verbal), e a terceira classe é constituída de atributos do status que têm a ver com a vida fora encontro, e que emergem durante a interação.

Considerando os atributos pertencentes a estas três classes, os autores apresentam ainda a distinção entre atributos universalizantes e particularizantes. Os atributos universalizantes são aqueles que, potencialmente, podem ser alcançados pelo indivíduo, tais como: notas, desempenho escolar. Os atributos particularizantes da identidade social são determinados direta ou indiretamente pelo nascimento, tais como: cor, etnicidade, classe social.

Os autores afirmam que, idealmente, os atributos particularizantes não deveriam influenciar a interação durante as entrevistas. No entanto, há estudos dos mesmos autores que mostram que esses atributos alteram o caráter da interação.

Ao tratar do conceito de identidade social, cabe definir o termo **identidade social em-ação** (performed identity). Erickson & Shultz (op.cit.:13) o definem como sendo o conjunto de atributos da identidade social que é revelado durante a interação. É importante dizer que as identidades sociais em ação são de caráter dinâmico e podem mudar a cada momento, durante a interação face a face.

O termo **identidade social** também foi definido por Goffman (1963:12). O autor apresenta uma perspectiva de contraste existente entre o modo como os outros nos caracterizam, e o que

realmente podemos provar que somos. Afirma que quando temos um desconhecido diante de nós, nossas primeiras impressões sobre sua aparência são capazes de antecipar os atributos dessa pessoa e a categoria a que pertence. A categoria e atributos que são antecipados pelos primeiros encontros, constituem uma caracterização efetiva, que compõe a identidade social virtual (virtual social identity). Em contraposição a esta, o autor define identidade social real (actual social identity), aquela composta pela categoria e atributos que uma pessoa poderia de fato provar que possui.

Goffman (op. cit.) esclarece também que o termo identidade social é mais adequado que o termo "status social", usado anteriormente por alguns autores. Segundo ele, a definição de identidade social inclui atributos pessoais tais como a honestidade. Estes estariam excluídos do conceito de status, que está mais relacionado aos "atributos estruturais" tais como a profissão e a posição social de uma pessoa.

As definições de Erickson & Shultz (op. cit.) e Goffman (op. cit.) assemelham-se no momento em que identidade social é definida como um conjunto complexo de atributos. Porém nas distinções: identidade social/ identidade social em-ação, apontadas por Erickson & Shultz e identidade social virtual/ identidade social real, mencionadas por Goffman percebe-se que este caracteriza uma separação entre a identidade social que um interlocutor constrói do outro (identidade virtual) e aquela

que o interlocutor possui (identidade social real). Erickson & Shultz (op. cit.) ao mencionar o conceito de identidade social em ação, como os atributos que são revelados durante a interação, trata da possibilidade de revelação de alguns atributos e considera a imagem feita por um interlocutor a respeito do outro, mas não menciona o fato de que pode não corresponder aos atributos da identidade social que a pessoa possui de fato.

A perspectiva de contraposição entre identidade social virtual/real remete-nos ao conceito de face. Um dos princípios que norteiam o quadro teórico apresentado por Goffman é o de que, em qualquer contato face a face, o indivíduo tende a exteriorizar uma "linha de conduta". Essa corresponde a um conjunto de atos verbais e não verbais que servem para exprimir seu ponto de vista sobre a situação, a avaliação que tem de seus participantes e, em particular, sobre si mesmo.

Ao tratar da avaliação de si mesmo e dos outros, o autor define "face" como "a imagem de uma pessoa delineada a partir da linha de conduta adotada e de atributos sociais aprovados socialmente".

Veremos posteriormente que as identidades sociais estão diretamente relacionadas ao conceito de face de "bom aprendiz". Em nossos dados, por exemplo, percebemos que a face reivindicada pelo aluno é parte de sua identidade social. O aluno parece ser capaz de administrar, de certo modo, os atributos que

constituem a imagem virtual que deseja (conscientemente ou não) exteriorizar.

Cada pessoa, em sua identidade social, deseja adotar uma linha de conduta que lhe permita apresentar-se diante dos outros, nos contatos face a face. Para estudar a revelação dos atributos da identidade social e a face reivindicada pela linha de ação, utilizamos as perguntas do professor como unidade de análise.

Cabe observar que nessa investigação, as perguntas são um ponto de partida, mas não poderiam ser devidamente analisadas se as respostas do aluno fossem ignoradas. A díade pergunta do professor/resposta do aluno apresenta-se rica para a caracterização da interação face a face e para o estudo da construção de atributos das identidades sociais de professor/aluno, no contexto de aulas particulares.

Neste estudo, serão utilizados (vide Quadro 1 a seguir) predominantemente os conceitos de Erickson & Shultz (op. cit.), o de identidade social e o de identidade social em-ação. Não deixaremos de mencionar a distinção de Goffman (op. cit.) entre identidade social virtual e real quando necessário.

Nossa opção pelos conceitos apresentados por Erickson & Shultz (op. cit.) deveu-se ao fato de que, na análise de uma interação, parece ser difícil delimitar quais atributos seriam parte da identidade social virtual e quais constituiriam a identidade social real. A definição de identidade social real como constituída de atributos que o interlocutor é capaz de

provar que possui parece insatisfatória visto que não é esclarecido quais seriam os procedimentos que poderiam comprovar a posse de tais atributos.

O conceito de identidade social e a distinção apresentada por Goffman serão evocadas quando forem pertinentes para a discussão do conceito de "bom aprendiz", durante a análise. Por outro lado, o conceito de face será incorporado à discussão sobre a construção da imagem de "bom aprendiz" e do "bom professor".

	GOFFMAN	ERICKSON & SCHULTZ
Identidade Social	Conjunto de atributos pessoais e do status social de uma pessoa.	Conjunto de atributos do status social em diferentes dimensões.
Identidade Social Real / Virtual	Id. Social Real é aquela que o interlocutor possui. Id. Social Virtual é aquela que um interlocutor constrói do outro.	
Identidade Social em ação		É constituída pelos atributos revelados durante a interação. É dinâmica, ou seja, pode mudar de um momento para o outro.

QUADRO 1

VISÕES DE IDENTIDADE SOCIAL

Goffman (1963) e Erickson & Schultz (1982)

2.1.1 O CONCEITO DE BOM APRENDIZ

Em artigo intitulado "What the good language learner can teach us", Rubin (1975) justifica a necessidade de se estudar as estratégias de bons aprendizes para que se possa ensiná-las aos aprendizes mal sucedidos, auxiliando-os assim no processo de aprendizagem.

A autora relaciona, portanto, o conceito de "bom aprendiz" à utilização de uma quantidade de estratégias em tarefas de ensino/aprendizagem, definindo sete estratégias identificadas em aprendizes com sucesso: ser um adivinhador, ter forte impulso para comunicar, não ser inibido, estar atento também à forma, preocupar-se em "praticar", monitorar sua fala e a dos outros e estar atento ao significado (5).

Faremos apenas duas observações advindas da leitura desse texto de Rubin (op. cit.). A primeira observação é quanto à imagem que nos parece idealizada em relação ao "bom aprendiz", pois parece haver um certo exagero da parte da autora na exaltação das qualidades e estratégias que considera importantes. Essa exaltação resulta em afirmações como as seguintes: "o bom aprendiz está sempre processando informações, mesmo quando não está sendo chamado a participar", "ele está constantemente atento à forma", "o bom aprendiz tenta distinguir

(5) Para estudo sobre estratégias de aprendizes, vide Figueiredo (1989), Xavier de Moura (1992) e Jouet-Pastré (1993).

pistas relevantes e irrelevantes para comunicação" e ainda "o bom aprendiz sabe que para cada interação social existem múltiplas possibilidades de interpretar a intenção do falante".

Outra observação referente ao quadro teórico apresentado por Rubin (op. cit.) é sua base cognitivista. O estudo do "bom aprendiz" a partir de estratégias caracteriza sua pesquisa como cognitivista, pois baseia-se em características individuais e em análise de processos cognitivos. Essa perspectiva, ou seja, de identificação da utilização de estratégias para delinear o "bom aprendiz", implica em considerá-lo como sendo um atributo fixo e previamente estabelecido.

Optamos pela utilização do conceito de "bom aprendiz" como parte da identidade social do aluno e, portanto, como um atributo dinâmico construído/reconstruído no momento da interação. A identidade é construída no e pelo discurso e é na interdependência entre identidade social e discurso que definimos a construção do atributo de "bom aprendiz", visto aqui como um atributo produzido local e culturalmente, durante a interação (Erickson & Shultz, 1982). A construção do atributo de "bom aprendiz" é vista, em nossos dados, como resultante de um empreendimento que reúne esforços tanto do aluno quanto do professor.

2.1.2 O CONCEITO DE DISCURSO COMUNICATIVISTA

As práticas comunicativista e gramaticalista são consideradas, neste trabalho, como parte da identidade social do professor, e por isso dedicaremos parte desta seção ao conceito de abordagem e sua importância na orientação da prática do professor em sala de aula.

Uma reflexão sobre a prática do professor e, especificamente, sobre a relação entre seu discurso (caráter perguntador) e a identidade social não pode ignorar a importância da investigação da abordagem de ensino subjacente à prática do professor, pois é "a abordagem que direciona as diferentes fases do processo de ensino/aprendizagem" (Almeida Filho, 1993).

Segundo Almeida Filho (op. cit.), a abordagem é um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, o que é aprender e ensinar uma língua-alvo. Enquanto força potencial, a abordagem direciona as decisões e ações do planejamento de todas as outras fases de operação global de ensino, a saber: a seleção de materiais, a metodologia e a avaliação. Assim, para que haja configuração de um ensino produtivo em sala de aula, é preciso que o professor esteja consciente dos pressupostos teóricos constituintes da abordagem que subjaz a esse ensino.

A abordagem assumida (conscientemente ou não) pelos professores para o ensino é que determina a interação em sala de aula, e é tomando como unidade de análise as perguntas do professor que tentaremos caracterizar, em uma análise focalizada de nossos dados, o discurso do professor em termos de tendência gramaticalista ou comunicativista.

É certo que não é fácil caracterizar o que se entende por uma prática comunicativista. Apesar dos movimentos comunicativos existentes em processo de desenvolvimento a partir da década de 70, e das interpretações feitas ao longo desses anos, ainda hoje, não se discutiu à exaustão sobre o modo comunicativo de ensinar.

Bizon (1994:60), em dissertação que constitui um estudo comparativo da interação em contexto de ensino regular e de ensino interdisciplinar de Português como língua estrangeira, dedica parte desse estudo à discussão de cinco tendências básicas de materialização da abordagem comunicativa: comunicativizadas, funcionalizadas, "inocentes", críticas e ultra/espontaneístas. Suas colocações são baseadas no trabalho intitulado "Difração do Movimento Comunicativo em suas Diversas Tendências Contemporâneas" (Bahin, D.C.M., Bizon, A.C.C., Ferrari, L.L. & Almeida Filho, J.C.P., mimeo, 1994).

A primeira tendência mencionada refere-se às interpretações do movimento comunicativo que tentaram apenas comunicativizar algumas tarefas, o que resultou em conferir ao estruturalismo uma roupagem nova. As tendências funcionalizadas, compõem a pri-

meira geração do movimento comunicativo e consistem na organização do ensino em uma listagem de funções. As tendências "inocentes", embora realizem a negociação da interação propositada, colocam como primordial a necessidade de tomar o discurso na sua dimensão histórico crítica, de problematizar o mundo e as relações na aprendizagem da língua-alvo. A tendência crítica preocupa-se com as reflexões teóricas acerca da abordagem, além de tomar o aluno como sujeito histórico e seus interesses e necessidades como ponto de partida dentro do processo de ensino/aprendizagem. Nesse tipo de tendência estão inseridas propostas de ensino temático, projetual e interdisciplinar. A quinta tendência apontada, a ultra/espontaneísta, refere-se, segundo os autores, a interpretações equivocadas de que ser comunicativo consiste em ser espontâneo, não havendo necessidade de planejamentos, apenas de muita comunicação.

Embora tenhamos caracterizado esse leque de possibilidades de tendências referentes à abordagem comunicativa, há uma caracterização básica para delinear o que se entende atualmente por prática comunicativa: o foco no uso, em oposição à forma da língua. Widdowson (1978, 1991) salientou a necessidade de planejar atividades de uso no processo de ensino /aprendizagem de uma LE. Segundo o autor, o ensino da forma, isto é, da língua enquanto sistema, não parece garantir o conhecimento do uso, enquanto o oposto é verdadeiro, já que a forma é parte integrante do uso. Nessa visão, a língua estrangeira deve ser

aprendida para e na comunicação, sem se restringir ao domínio de suas formas e seu funcionamento enquanto sistema.

Visto que nossa análise busca definir a tendência da prática da professora, considerando a existência dos pólos gramaticalista e comunicativista, elencamos algumas características do discurso comunicativo em uma aula de línguas, segundo Almeida Filho (mimeo, s. d.), em artigo intitulado "Importância do Discurso Comunicativo na Aprendizagem de Línguas". O ensino de uma língua estrangeira construído por um discurso de tipo comunicativo privilegia principalmente os seguintes traços de linguagem:

- a) sua significação enquanto mensagem real;
- b) maior relevância dos conteúdos que tocam o indivíduo;
- c) maior intensidade no processo de formação pessoal, via língua estrangeira;
- d) maior ênfase no indivíduo que aprende, visando sua autonomia, capacidade de negociação, de realização de escolhas do quê e como dizer as coisas.

Esse discurso contrapõe-se ao discurso de prática gramaticalista cujas características são opostas às aquelas supracitadas. O discurso gramaticalista privilegia o ensino da língua enquanto sistema formal (código), as correções são frequentes e baseadas em um modelo ideal de língua. São muito recorrentes também, atividades de reprodução, imitação, transformação e preenchimento de lacunas. O funcionamento desse tipo de discurso resulta muitas vezes em uma pseudo-comunicação.

Esses pontos diferenciadores dos dois pólos de abordagem servirão de apoio para nossa reflexão sobre a relação entre o desejo de preservação da face de "bom professor" e a caracterização de sua prática em relação a uma abordagem de ensino.

2.2 REPRESENTAÇÕES E PRESERVAÇÃO DE FACES

Para a investigação da preservação de faces de professor e aluno enquanto "comunicativista" e "bom aprendiz", outros conceitos pertencentes ao quadro teórico de Goffman ampliaram a compreensão do conceito de face.

Os trabalhos de Goffman enquadram-se em uma perspectiva sociológica, segundo a qual pode-se estudar a vida social, as interações face a face. Interação, segundo o autor, "é a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata" (1992:23).

Em seu trabalho *A Representação do Eu na Vida Cotidiana* (1959, 1992), descreve um quadro de referência aplicável a qualquer estabelecimento social concreto, seja este doméstico, industrial ou comercial.

Os princípios de que parte esse estudo são de caráter dramático. O autor faz uma comparação entre a representação teatral e a do indivíduo. O indivíduo apresenta as suas atividades e a si mesmo a outras pessoas, dirige e regula a impressão que tomam a seu respeito e as coisas que pode ou não

fazer, enquanto realiza seu desempenho diante delas. Essa comparação parece colocar os indivíduos como capazes de controlar a imagem que os participantes desejam exteriorizar. Não acreditamos porém, que seja possível que haja esta manipulação total na manutenção da face. Um exemplo disso são os momentos de "perda da face", mencionados pelo próprio autor, em que o indivíduo apresenta informação sobre seu valor social e essa informação não pode ser integrada à linha de conduta adotada para si.

Na comparação entre representação teatral/do indivíduo, Goffman (op. cit.) menciona a seguinte diferença. Enquanto no palco há simulações, o ator está sob a máscara de uma personagem e a platéia é um terceiro elemento, na vida real, os elementos são reduzidos a dois. Não há a presença da personagem como máscara através da qual o ator apresenta-se, há apenas o papel que um indivíduo desempenha, delineado de acordo com os papéis desempenhados pelos presentes.

Para melhor compreender esse quadro teórico, apresentamos as definições do autor para "desempenho" e "papel social". Um "desempenho" pode ser definido como toda atividade de um determinado participante, em dada ocasião, que sirva para influenciar, de algum modo, qualquer um dos participantes. Por outro lado, "papel social" está relacionado a deveres e direitos ligados a uma determinada situação social.

O autor (op. cit.) focaliza ainda a "representação" e o modo como o indivíduo "se expressa", mas nesse trabalho, ainda

não menciona o termo "face". Este é sugerido em trabalho posterior, intitulado "On Face-Work", em *Interaction Ritual* (1967).

Embora não utilize nesse período, o termo "face", menciona a importância do modo de apresentação do "eu", usando os termos "expressão/impressão" diante dos outros. No trabalho sobre representação, afirma que sempre que um indivíduo chega à presença dos outros, estes geralmente procuram obter informações a seu respeito ou trazer à mente as que já possuem. As pessoas estarão interessadas na situação socioeconômica, no que pensa de si mesmo, capacidade e nível de confiança que merece.

Ao tratar de "impressões", Goffman (1959) cita ainda o termo "fachada", definindo-a como o equipamento expressivo de tipo padronizado intencional ou inconsciente, empregado pelo indivíduo, durante sua representação. O conceito de face apresentado anos depois parece ser uma versão mais elaborada do conceito de "fachada". A "fachada" é parte do desempenho do indivíduo que funciona com o fim de definir a situação para os que observam a representação.

Podemos definir representação, dentro desse quadro teórico, como sendo toda atividade de um indivíduo que se passa num período caracterizado por sua presença contínua diante de um grupo particular de observadores e que tem sobre estes alguma influência.

Em "On Face-Work", Goffman (1967) elabora como dissemos, os conceitos de "face" e "linha de conduta". Nesse estudo, está particularmente interessado nos conceitos de perda e salvamento

de face. Para o autor, "face" é o valor social positivo que uma pessoa reivindica através de sua linha de conduta adotada em um contato peculiar. É o "eu público", diz o autor, "como quero ser reconhecido publicamente, é uma imagem de mim mesmo delineada por atributos aprovados socialmente".

O conceito de face evoca uma reflexão sobre o que seria o "valor social positivo", uma vez que pode haver diferenças de interpretações segundo aquele que julga. Por exemplo, um aluno que é indisciplinado e deseja manter esta face. Para ele, pode representar uma face positiva, na medida em que obtém vantagens a partir desta, mas pode ser considerada uma face "negativa" segundo outros critérios. A linha de conduta adotada por um aluno indisciplinado pode ser considerada um problema para o professor, que veria nesse aluno o desejo de preservar uma face delineada a partir de um valor social negativo, equivalente a "ser mau aluno". Por outro lado, os companheiros desse aluno podem admirá-lo pela audácia de seu caráter indisciplinado, considerando a linha de conduta de seu companheiro como positiva, mesmo que para o professor ou diretor da escola, tenha um valor negativo.

Portanto, ao focalizarmos "face" e "valor social positivo", questionamos o significado de "valor social positivo". Uma saída seria relativizá-lo, visto que será julgado segundo diferentes critérios e papéis sociais dos participantes.

Certamente, os trabalhos de Goffman não se referiam especificamente ao contexto escolar, mas ao estudo da vida social, em âmbito geral, de uma perspectiva sociológica. Sua definição de face, calcada no valor social positivo e nos

atributos aprovados socialmente, é de fato o que ocorre na maioria das vezes. A maior parte das pessoas deseja ter uma "boa" imagem, adotando uma linha de conduta a partir de qualidades aceitas socialmente.

O conceito de face torna-se mais claro quando Goffman define manutenção, perda e salvamento da face. Pode-se dizer que uma pessoa mantém a face quando a linha de conduta seguida, apresenta da pessoa uma imagem que resulta internamente coerente. Por outro lado, uma pessoa "perde a face" quando esta não corresponde à linha de conduta adotada, o que pode desconcertá-la, confundi-la ou incapacitá-la por um momento enquanto interlocutora.

A manutenção da face é uma condição para a interação. Para restabelecê-la nos momentos de perda existe a possibilidade de salvamento, e nesse processo a pessoa sustenta perante os outros a impressão de que não perdeu a face.

Relacionado ao conceito de salvamento da face, temos o processo de "figuração", entendido como todos os empreendimentos de uma pessoa para que suas ações não ocasionem a perda da face. Esse processo age em duas direções: por um lado, defendem sua face, e por outro, protegem a face dos participantes, em um tipo de cooperação tácita.

Cabe acrescentar ainda, que cada pessoa, subcultura e sociedade parecem ter seu próprio repertório de práticas salvadoras de face, e ao tentar salvar a face dos demais, a

pessoa deve escolher um caminho que não conduza à perda da própria face.

Goffman (1967) menciona também alguns motivos que justificariam tentativas de salvamento de face. Uma pessoa pode querer salvar sua face por apego emocional à imagem de si e ao que ela expressa, por seu orgulho ou honra, pelo poder que sua posição social lhe permite exercer sobre os outros etc. Pode querer salvar a face do outro por apego emocional à imagem do outro ou porque sente que seu co-participante tem direito moral a esta proteção, ou porque deseja evitar a hostilidade que poderia dirigir-se a ela se o outro perdesse a face. A pessoa pode colocar-se como alguém que mostra compaixão e simpatia pelo outro de modo que para manter sua própria face sente-se obrigada a mostrar consideração pela linha de conduta adotada pelo participante.

As técnicas de salvamento de face são necessárias quando as ameaças a esta concretizam-se. Podemos distinguir três planos de responsabilidade que uma pessoa pode ter na ameaça que suas ações tenham criado para a face.

O primeiro plano parece não intencional e involuntário e quem percebe suas ações sente que poderia ter evitado se tivesse previsto suas consequências ofensivas. Em nossa sociedade, essas ameaças à face chamam-se gafes. Em segundo lugar, a pessoa ofensora pode dar a impressão de ter atuado com maldade e por rancor, com a intenção de provocar um insulto franco. Em terceiro lugar, há ofensas ocasionais que surgem como um

subproduto não desejado, embora às vezes previsto, de uma ação que o ofensor realiza apesar de suas consequências ofensivas, mas não por rancor.

Do ponto de vista de determinado participante, esses três tipos de ameaça podem ser introduzidas:

a) Por ele mesmo contra a face dos demais. Um exemplo possível, se pensamos no contexto de sala de aula, poderia ser o tipo de aluno que desafia o professor, tentando fazer com que este "perca a face" e sinta-se envergonhado.

b) Pelos demais contra sua própria face. Nesse caso, teríamos um aluno ou professor sendo ameaçado por mais de uma pessoa. Talvez, nesse contexto, as práticas salvadoras de face sejam mais complexas.

c) Pelo próprio participante contra sua própria face. Um exemplo possível seria o tipo de aluno que apresenta-se como alguém que tem muita dificuldade para aprender e faz questão de reforçar a imagem de aprendiz sem sucesso.

O oposto dessa imagem seria a do bom aprendiz. Ambos os conceitos: de "bom aprendiz" e aprendiz mal sucedido são aqui considerados como parte da discussão sobre a identidade social do aluno. Durante a análise de dados focalizaremos a construção da imagem de "bom aprendiz" na preservação de sua face. Esse estudo é complementado pela discussão da construção da imagem de "bom professor" para preservação de sua face. Para esse encaminhamento da análise dos dados serão importantes os conceitos apresentados neste capítulo.

3. METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

3.1 DESENHO DA PESQUISA, COLETA DE REGISTROS E DESCRIÇÃO DO CENÁRIO

Esta pesquisa, de base interpretativista, caracteriza-se pela preocupação com o contexto social em que os participantes estão inseridos. O foco da investigação é um conjunto de registros em áudio de aulas de italiano como língua estrangeira. A análise de dados é feita a partir dos princípios da pesquisa etnográfica, que considera os pontos de vista de sujeitos envolvidos na investigação. A análise utiliza-se ainda de contribuições advindas da sociolinguística interacional (Gumperz, 1986 e Goffman, 1963, 1967).

Os registros foram coletados no período de nove meses, em contexto de auto-observação de aulas particulares de língua italiana. Esses registros perfazem um total de 21 aulas/horas. Paralelamente à coleta dos registros das aulas foram feitas anotações de campo elaboradas, após as aulas, em forma de diário. Os registros das aulas constituíram fonte de dados primários e as anotações de diário complementaram nossa reflexão como fonte de dados secundários.

Quanto ao local e horários das aulas particulares, foram escolhidos pelo próprio aluno (médico), que optou por ter aulas em seu próprio consultório e em horários intercalados ao seu

expediente. A professora levava sempre um gravador para atividades de compreensão oral e folhas em branco para que pudesse substituir de algum modo a ausência da lousa.

O material das aulas era baseado em uma fita contendo diálogos acompanhada pelos textos transcritos. Geralmente, o aluno ouvia o diálogo em casa e durante a aula a professora trabalhava com a parte de compreensão oral e de leitura do diálogo. Além desse material, a professora inseria, através de cópias, explicitações de regras gramaticais e exercícios de rotinização, desvinculados dos diálogos.

Perfil da Professora

A professora graduou-se em 1991, com formação específica para ensino de Português como língua materna e no mesmo ano (agosto/91), portanto antes da conclusão do curso, iniciou suas atividades no ensino de língua italiana em uma instituição não-pública. Paralelamente ministrava aulas particulares.

Seu aprendizado da língua italiana ocorreu durante o período em que era aluna do curso de Letras e dentro desse curso, as disciplinas optativas de língua italiana eram oferecidas pela universidade durante o período de 2 anos.

Tendo concluído a graduação, a professora permaneceu sete meses no país da língua-alvo, dos quais seis meses foram dedicados à participação como aluna de um curso de "Formação de Professores de Língua e Cultura Italiana", em uma universidade para estrangeiros.

Ao retornar (julho/92) iniciou suas atividades acadêmicas no programa de mestrado, na área de Linguística Aplicada, Anteriormente, a professora havia desenvolvido, de 1989-1991, atividades de pesquisa, em trabalhos de iniciação científica relacionados ao ensino de português como segunda língua.

Perfil do Aluno

É proficiente em inglês e francês, sendo o italiano sua terceira língua estrangeira. É médico e professor universitário. Iniciou o curso de italiano em janeiro/93 porque pretendia participar de estudos em um centro de pesquisas, na Itália, em setembro/93. O aluno não revelou o motivo pelo qual optou por aulas particulares e propôs que o local para as aulas fosse seu consultório.

Desde o início, o aluno esclareceu que seu maior interesse seria aprender italiano para "se virar" nas situações do dia-a-dia. O aluno acrescentou ainda que a professora não precisaria se preocupar com a "linguagem técnica", visto que no ambiente de trabalho poderia utilizar a língua inglesa. Essas colocações do aluno conduziram a professora a um planejamento de curso predominantemente situacional.

3.2 PREPARAÇÃO DOS REGISTROS PARA A ANÁLISE

Após a coleta de registros em áudio, foram roteirizadas as fitas e transcritas algumas partes das aulas, consideradas importantes para a reflexão sobre as perguntas do professor na interação diádica em questão. Para investigar a construção de identidades sociais, optamos pelo estudo da interação professor/aluno iluminando-a a partir do conceito de estrutura de participação e de sua relação com as perguntas do professor. Desse estudo, resultou um quadro de possíveis estruturas de participação delineadas em sua relação com as perguntas do professor. Esse quadro forneceu informações para retornar à pergunta inicial de pesquisa, ou seja, como se constroem/reconstroem as identidades de professor e aluno.

Para elaborar esse panorama das estruturas de participação, procuramos caracterizar os turnos da aula típica, segundo uma legenda estabelecida para a participação da professora e do aluno, na interação (vide Anexo 2). Essa análise dos turnos favoreceu um estudo quantitativo das estruturas de participação, que serviu de pano de fundo para a análise da interação.

Os critérios para o estabelecimento de diferentes estruturas de participação derivaram de seu conceito como um conjunto de direitos e deveres comunicativos exercidos dentro de papéis e de identidades sociais desempenhadas (Erickson & Shultz, op. cit.), já apontado no segundo capítulo deste trabalho.

Da análise da interação, tendo como base a aula típica, resultaram dois focos de interesse específicos para o estudo da identidade social: a construção dos atributos de "bom aprendiz" e de "bom professor". Em ambos os focos identificamos contradições: entre o desempenho do aluno e a imagem que a professora construiu enquanto "bom aprendiz", e entre o conceito de "boa professora" e sua prática concretizada.

O caráter perguntador do professor, elemento gerador desta investigação, é a unidade de análise nos diferentes momentos deste estudo. Primeiramente, o caráter perguntador é relacionado à construção das estruturas de participação, de onde nasce a reflexão sobre a interação professor/aluno nesse contexto diádico. Em um segundo momento, as perguntas do professor são a unidade de análise para o estudo sobre a construção de atributos da identidade social relacionados à prática da professora e ao desempenho do aluno.

3.3 ANÁLISE DE DADOS

A análise pretende responder à pergunta de pesquisa, ou seja, como se constroem /reconstroem as identidades sociais de professor e aluno, em contexto diádico típico de aulas particulares de língua estrangeira.

Para apresentar a análise de dados, dividimos o estudo em quatro partes. Na primeira parte, justificamos os critérios

utilizados para a escolha da aula típica. Na segunda parte, procuramos delinear as estruturas de participação em correlação com as perguntas da professora e com as fases da aula. A terceira e a quarta partes tratam especificamente da construção de atributos da identidade social relacionados à preservação de faces de "bom aprendiz" e de "bom professor".

3.3.1 A ESCOLHA DA AULA TÍPICA

A aula analisada refere-se ao terceiro mês de curso. É uma aula de compreensão de linguagem oral de um diálogo intitulado "Uma divergência de idéias", no qual um amigo tenta convencer outro a receber um gato como presente. Não era a primeira exposição do aluno ao diálogo, uma vez que já tinha sido ouvido como tarefa de casa.

Identificamos na transcrição, o momento de aquecimento (6), no qual a professora pergunta sobre a viagem do aluno que acabava de retornar de Cancun após uma estada de duas semanas. Em seguida, a professora inicia um conjunto de perguntas de verificação para que o aluno fale sobre o diálogo ouvido em casa, e depois pede para que faça a leitura, a partir de um texto entregue no momento da aula. Após a leitura, a professora introduz um tópico imprevisto que conduz a outros quatro

(6) Para um estudo específico sobre esta fase vista como parte integrante da aula, vide Fontão do Patrocínio (1993).

tópicos. Antes de terminar a aula, o professor faz ainda a explicitação de um tópico gramatical : "pronomes possessivos", seguida de alguns exercícios de rotinização desse tópico.

Assim, podemos dizer que a aula possui seis diferentes partes: o aquecimento, a verificação da compreensão oral do diálogo, a leitura do diálogo, o momento de "distanciamento dos tópicos previstos", a sistematização e exercitação do tópico gramatical relativo aos pronomes possessivos.

É pertinente, neste momento, explicitar os critérios utilizados na classificação para que a aula fosse considerada típica.

A preocupação do aluno em querer aprender a "se virar" em diferentes ocasiões propiciou um planejamento baseado em diálogos, envolvendo diferentes situações do dia-a-dia. Frequentemente, as aulas consistiam na exposição do aluno a um diálogo já ouvido como lição de casa. Em seguida, professora e aluno ouviam esse diálogo, para que depois fosse entregue o texto transcrito que era então, lido pelo aluno. Geralmente, a professora abordava algum ponto gramatical depois das atividades sobre o diálogo e praticava a sistematização e atividades de rotinização enfocando o tópico gramatical, que não era relacionado ao texto lido. Na maioria das aulas, há a presença do aquecimento, bem como das outras partes acima mencionadas e por esses motivos, a aula a ser analisada foi considerada uma aula típica. De 21 horas/aulas registradas apenas duas aulas não contêm a fase de aquecimento.

3.3.2 AS PERGUNTAS DO PROFESSOR NA CONFIGURAÇÃO DE ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO NA AULA TÍPICA

Os trabalhos que estudam as configurações das estruturas de participação em sala de aula referem-se ao contexto de aulas em grupo (Erickson , 1982, Rech, 1992). Este estudo procurou delinear as diferentes estruturas de participação na interação diádica professor/ aluno, visto que nossos registros referem-se ao contexto de aulas particulares.

As estruturas de participação se alternam ou surgem de acordo com a atividade de fala no momento e, segundo a variabilidade de interações específicas. Nesse contexto de análise, identificamos seis configurações de estrutura de participação, definidas a partir da relação com as perguntas da professora. Embora a quantidade de estruturas de participação coincida com o número de fases da aula, veremos que não há uma correspondência necessária entre fases da aula e estruturas de participação. Há porém, uma relação entre a configuração de estruturas de participação e as atividades realizadas durante aula e que são predominantes em diferentes fases da aula.

A análise da relação entre o caráter perguntador do professor e a definição de estruturas de participação tem, como fonte primária de dados, a aula típica em suas seis fases reconhecidas: aquecimento, verificação da compreensão de linguagem oral, leitura, distanciamento dos tópicos previstos, sistematização gramatical e exercícios de rotinização.

Fase de Aquecimento

Durante a fase de aquecimento, as perguntas da professora parecem revelar sua curiosidade em obter informações sobre o local em que esteve o aluno: pessoas, características físicas do local e alimentação. As perguntas são sempre referenciais (Cazden, 1988:59) o que parece delimitar os seguintes papéis: ao professor cabe interrogar sobre a viagem do aluno e a este cabe a função de complementar o papel comunicativo perguntador do professor, isto é, responder, contar sobre sua viagem. Talvez o objetivo da professora que subjaz a essa conversação seja o de fazer o aluno produzir oralmente ou obter informações sobre o local que não conhece, aproximando-se do caráter das conversações "espontâneas". Poderia ainda ter o propósito de "quebrar o gelo" depois de duas semanas sem aula. No entanto, a última hipótese não parece explicar inteiramente a presença do aquecimento, visto que esta é uma prática da professora presente em quase todos os registros de aulas.

Um aspecto relevante dessa fase é que a professora não faz correções relativas à forma. Mais adiante ilustraremos a preocupação da professora em monitorar os erros do aluno relativos à forma em outros momentos da aula. Podemos aventar três hipóteses que explicariam essa postura não avaliadora da professora. A primeira hipótese é que a professora esteja realmente atenta ao conteúdo do que é dito e, nesse sentido, as correções interromperiam o fluxo da conversação. A outra

hipótese é o desejo de estabelecer interações mais próximas às espontâneas, conforme tendências da abordagem comunicativa. A terceira hipótese é que a concepção de "aula" da professora não considera o momento de aquecimento como parte da aula, o que a isentaria da "obrigação profissional" (Cicurel, op. cit.) de corrigir o aluno, e uma evidência disso seria o fato de anunciar posteriormente o que considera o início da aula:

P: Va bene. Torniamo al lavoro.

(Bom, vamos voltar ao trabalho)

Além disso, é importante observar que no aquecimento não há avaliações das respostas do aluno como corretas/incorretas (7). Isso ocorre, talvez, porque não existem respostas previstas para as perguntas referenciais, sendo nesse momento, mais importante para a professora, receber as informações do aluno que testá-lo. Essa atitude parece conferir à interação uma maior simetria entre os interlocutores. O aluno conta sobre sua viagem respondendo às perguntas da professora, que selecionam e direcionam as informações relevantes ao tópico.

A estrutura interativa predominante apontada por Sinclair (1982), ou seja, IRA (Iniciação do professor - Resposta do aluno - Avaliação do professor) é reduzida, nessa fase, à IR (Iniciação pela pergunta referencial do professor - Resposta do aluno). Essa sequência é interrompida pela fala do aluno nos momentos em que, ao invés de responder a pergunta do professor,

(7) O conjunto de turnos legendados referentes a todas as fases da aula estão apresentados no Anexo 2.

faz perguntas de caráter linguístico para construir seu discurso. Assim, a sequência torna-se Pergunta do professor - Resposta do aluno - Pergunta do aluno. O professor reage diferentemente à pergunta do aluno, segundo o momento: ou responde a pergunta ou devolve-a ao aluno.

Verificação da compreensão de linguagem oral

A aula "propriamente dita" inicia-se com a verificação da compreensão de linguagem oral, em que a professora procede através de uma sequência de perguntas testes (Cazden, op. cit.). A finalidade da professora é testar a compreensão oral do diálogo que o aluno tinha escutado em casa. Neste momento, realinham-se os papéis e a posição da professora não é mais a de receber informações mas sim a de "examinar" o conhecimento do aluno. As respostas do aluno devem corresponder às esperadas pelo professor, que poderá avaliá-las como corretas ou incorretas.

Aqui observa-se a oposição professor examinador/ aluno examinado, as respostas são previamente previstas, o que constituem "interações engessadas" (Almeida Filho, 1991).

Cabe observar que o aluno complementa informações sobre o diálogo, respondendo as perguntas da professora e em seguida, sem que seja necessário outra pergunta teste, prossegue com outras informações. Isso talvez deva-se ao fato de que o aluno conhece seu papel, o contexto e como agir de modo comunicativamente apropriado.

Uma característica da prática da professora nessa fase é sua evidente atenção dedicada à avaliação da produção do aluno, não apenas referente à compreensão oral mas também diante de incorreções relativas à pronúncia, gramática ou vocabulário. A participação do aluno está sujeita, constantemente, à avaliação da professora quanto à sua produção oral. O modelo interativo predominante é ainda constituído de Pergunta do professor-Resposta do aluno, mas nessa fase de verificação da compreensão oral, aumenta a ocorrência de avaliações feitas pelo professor (35% dos turnos). Esta preocupação da professora em avaliar e corrigir o aluno é propiciada pelo tipo de pergunta predominante (pergunta teste), visto que suas respostas esperadas são sempre possíveis de serem avaliadas como corretas/ incorretas.

Durante a sequência de perguntas para as quais o aluno ofereceu respostas consideradas corretas, a professora faz uma única pergunta que o aluno declara não saber responder:

P: A poi che succede?

(E depois, o que acontece?)

A: Esse aí, non ho capito.

(Esse aí, não entendi)

O aluno alterna os códigos (língua materna e língua-alvo) para afirmar que não sabia responder. A partir desse momento, a professora pára temporariamente de fazer perguntas e começa

rapidamente a retomar as respostas que o aluno havia dado, anteriormente:

P: Allora, c'è il problema delle vacanze?

(Então, tem o problema das férias?)

A: Vacanze

(Férias)

P: Dell'odore?

(Do cheiro?)

A: Dell'odore

(Do cheiro)

P: Del Veterinario?

(Do veterinário)

A: Ahan

A professora retoma a sequência de perguntas testes, mas ignora a pergunta não respondida pelo aluno e essa atitude pode ser interpretada como uma prática salvadora de face. Outras práticas salvadoras de face (Goffman, 1967) reconhecidas nos registros de outras aulas foram: justificativas para os erros do aluno como "normais" e o riso, como na seguinte parte da aula em que o aluno lê uma palavra e não conhece seu significado:

A: Tedesco. Che cos'è? Una regione?

(Tedesco. O que é? Uma região?)

P: No.

(Não)

A: ((Riso do aluno))

P: Vuol dire "alemão"

(Não. Quer dizer "alemão")

Nesses momentos de tentativa de salvar a face do aluno, há uma mudança na estrutura de participação, onde a professora passa a ser "salvadora da face do aluno". O aluno de "bom respondedor" de perguntas passa a ser auxiliado na justificação e na dissimulação de seus erros ou falhas. Giuliano (1994) estudando as estratégias e reações do professor de línguas em momentos de dúvidas, relaciona o riso à preservação da face do professor e menciona a potencialidade que o riso tem de "zerar o nível de tensão", diante da ameaça à face.

Fase de Leitura

Durante a fase de leitura do diálogo, a professora interrompe o aluno para fazer perguntas de monitoração (Kleiman, op.cit.). É muito claro o uso que a professora faz de seu direito comunicativo de interromper a fala (leitura) do aluno quando julga necessário direcionar a leitura e garantir sua compreensão.

Nessa fase da aula, o aluno, em seu papel de leitor, é também examinado mas diferentemente da fase de verificação da compreensão oral. Aqui, a professora tem o objetivo de controlar a atenção e a compreensão do aluno, e para isso seleciona e

enfoca elementos linguísticos do texto que julga importantes para a compreensão do aluno.

Quanto à estrutura de participação dessa fase de leitura, podemos dizer que o papel do aluno é essencialmente de falante primário/leitor, e sua compreensão é monitorada pela professora, que direciona a atenção do aluno para as estruturas do texto que considera importantes.

Fase de Distanciamento de Tópicos Previstos

Denominamos fase de "distanciamento de tópico(s) previsto(s) os momentos em que se tem a impressão de que a aula é "interrompida". Ocorre uma quebra do tópico previsto e a introdução de outros advindos do contexto e da urgência da sala de aula. Embora sejam introduzidos tópicos imprevistos, um traço típico da "aula propriamente dita" está presente nesses momentos: a preocupação da professora com a forma do discurso do aluno. Essa preocupação é evidenciada pelo número de correções que faz à fala do aluno. Por esse motivo não parece pertinente considerarmos esta fase como um momento de interrupção da aula, mas como um prolongamento desta.

O foco nas incorreções do discurso do aluno é evidenciado no momento da aula em que a professora quer iniciar um tópico referente à aula seguinte, mas acaba por se perder ao focar a forma, através de perguntas:

P: Be', prossima lezione non sentiamo questo altro dialogo.

(Bom, na próxima aula não vamos ouvir o outro dialogo)

A: Che facerò, faceramo? ((tenta usar o verbo fazer, no futuro, para perguntar o que seria feito))

P: Che fa? ((Corrigindo o aluno)) Che faremo?

(O que fa? O que faremos?)

A: Faremo ((repete a forma correta))

P: Farò, farai, farà ((A professora conjuga as três primeiras pessoas do singular))

A: Farò, farai, farà ((Repete a fala da professora))

P: Faremo? ((Pedindo para que o aluno complemente))

A: Farete, faranno.

Podemos perceber que a professora não respondeu à pergunta do aluno, não terminou de explicar o conteúdo da aula seguinte (acenado no primeiro turno), provavelmente porque se esqueceu do que dizia ao preocupar-se com o erro do aluno. Ao iniciar uma sequência de perguntas testes sobre o verbo "fare", interrompe o fluxo da conversação.

A professora tenta muda rapidamente o tópico, colocando a pergunta sobre o que o aluno havia feito no dia anterior. Essa atitude pode representar uma tentativa de liberar o aluno de perguntas relativas à forma, visto que havia feito uma sequência de perguntas testes relativas ao verbo "fare". Uma evidência dessa preocupação encontra-se no diário da professora:

" As vezes acho que fico muito preocupada com a gramática que para ele (aluno) parece não interessar tanto, daí tento mudar um pouco o ritmo da aula, mas parece que sempre acabo na correção..."

É importante lembrar que naquele semestre, a professora era aluna do programa de mestrado e paralelamente à prática de sala de aula, refletia sobre as abordagens de ensino e suas implicações. Essa reflexão despertava o desejo de mudança em sua prática após reconhecer-se com tendência à abordagem gramaticalista. A discussão específica sobre a abordagem subjacente à prática da professora será apresentada posteriormente.

Nesta fase de distanciamento do tópico, a professora, em poucos minutos, direciona várias tentativas de encaminhar através de perguntas, os seguintes tópicos:

- _ Negociação do conteúdo da aula seguinte;
- _ Atividades do aluno referentes ao dia anterior;
- _ Possibilidade de outra viagem do aluno;
- _ Dia da mentira na Itália;
- _ Negociação do dia da próxima aula.

A estrutura de participação enquadra professor e aluno na tentativa de iniciar tópicos que acabam sendo permeados por perguntas testes, dada a preocupação da professora com a forma do discurso do aluno. Ocorre, portanto, uma quebra dos tópicos em função da forma, predominando os papéis discursivos de professor examinador/avaliador e aluno testado.

Uma observação quanto à interação nessa fase da aula é que as divagações tópicas, muitas vezes, não são retomadas e esta é uma característica recorrente das conversações espontâneas.

Sistematização do Tópico Gramatical

Na fase de sistematização gramatical, as perguntas da professora visam direcionar a leitura do aluno, em voz alta, do texto que contém regras referentes ao tópico focalizado. A professora faz sistematização das regras que o aluno complementa, lendo o texto em mãos. Nessa fase da aula, os turnos da professora são constituídos predominantemente de exposições de regras (37% dos turnos) e não de perguntas (25%), como nas outras fases da aula, em que predominam turnos interrogativos. Aluno e professora participam como leitores do texto escrito, que parece substituir a ausência da lousa. A professora lê e expõe as regras. O aluno complementa e antecipa algumas explicações da professora. Esse tipo de interação parece conferir maior simetria entre os interlocutores, visto que professora e aluno parecem participar em conjunto na construção do discurso expositivo.

Fase de Exercícios de Rotinização

Ao iniciar os exercícios de rotinização, o aluno volta a ser testado e a professora reassume o papel de examinadora. Vale dizer que os exercícios escritos, nesse caso, são perguntas

testes (escritas) cujo objetivo é verificar o conhecimento do aluno. Nessa fase, a professora faz um grande número de avaliações (30% de seus turnos). Algumas avaliações são positivas e outras consistem em correções através de perguntas com entoação ascendente que oferecem pistas para que o aluno encontre a resposta correta. Um tipo de avaliação da professora menos frequente é a correção através da apresentação da resposta correta.

A interação constituída durante os exercícios de rotinização é semelhante àquela mencionada na fase de "verificação da compreensão oral". É um tipo de interação "engessada" (Almeida Filho, op.cit.), em que a professora testa o conhecimento do aluno, ou seja, espera respostas previstas e consideradas corretas/ incorretas. Não há negociação de sentidos, todas as respostas do aluno são passíveis de avaliação e estão previstas pela professora.

Apresentamos a seguir o Quadro 2 das estruturas de participação, correlacionadas às perguntas do professor e às atividades predominantes em diferentes fases da aula típica.

INTERAÇÃO PROFESSORA-ALUNO		PERGUNTAS DA PROFESSORA	FASE DA AULA
PROFESSORA NO PAPEL DE:	ALUNO NO PAPEL DE:		
Ouvinte / Receptora de informações	Informante	Perguntas referenciais.	Aquecimento e distanciamento dos tópicos previstos
Ouvinte / Examinadora	Examinado	Perguntas testes.	Verificação da compreensão oral e exercícios de rotinização
Monitoradora da compreensão do aluno	Leitor / Examinado	Perguntas de monitoração.	Leitura
Expositora de regras	Leitor / Participante da exposição	Perguntas testes Perguntas de monitoração. Maior nº de turnos explicativos.	Sistematização do tópico gramatical
Colaboradora da face do aluno	Respondente que enfrenta problemas	Perguntas devolvidas ao aluno.	(1)
Avaliadora	Examinado e atento às correções feitas pela professora	Perguntas com pistas como forma de correção. Perguntas testes	(2)

QUADRO 2

ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO

- (1) A colaboração da professora na preservação da face do aluno pode estar presente em qualquer fase da aula
- (2) A postura avaliadora da professora pode permear qualquer fase da aula

Através do conceito de estrutura de participação e de sua relação com o caráter perguntador do professor, procuramos configurá-las em diferentes fases da aula analisada.

O estudo da aula através do conceito de estrutura de participação apontou questões relativas à preservação de faces, merecedoras de discussão. Nas seções 3.3.3 e 3.3.4 enfocaremos o estudo da postura colaboradora da professora na construção da imagem de "bom aprendiz" e de sua própria imagem enquanto "boa professora".

Dessa parte do estudo, resultam algumas observações. Identificamos a relação entre atividades típicas nas diferentes fases da aula e os tipos de pergunta predominantes. Identificamos também a existência de relações entre os tipos de pergunta da professora e a configuração das estruturas de participação.

As perguntas testes mais frequentes nas fases da aula em que predominam atividades de verificação. As perguntas de monitoração são típicas de fases expositivas e de leitura de textos, enquanto as perguntas referenciais são predominantes durante o aquecimento e em atividades de conversação sobre tópicos imprevistos nos momentos de divagações tópicas.

Quanto à relação entre os tipos de pergunta e a configuração das estruturas de participação, podemos dizer resumidamente, que a sequência de perguntas testes enquadram

professor e aluno como examinador e examinado, estabelecendo a assimetria naturalizada em relação aos papéis de professor e aluno. Por outro lado, as perguntas referenciais constroem uma interação mais próxima às conversações espontâneas e estabelece maior simetria entre professor e aluno, possibilitando inclusive que o aluno assuma o papel de ensinante, possuidor de informações que eventualmente o professor desconheça. Já as perguntas de monitoração caracterizam um tipo de interação similar à posição de examinador/examinado, mencionada na fase de verificação da compreensão do aluno, mas diferencia-se em seu objetivo: direcionar a atenção do aluno para estruturas do texto que considera importantes, a fim de garantir sua compreensão.

É importante observar que a estrutura de participação que enquadra "professor examinador-aluno testado" pode permear qualquer fase da aula, embora seja rara durante o aquecimento. A estrutura de participação configurada pelo aluno "perguntador diante de dúvida-professor respondedor" também pode estar presente em qualquer fase da aula.

3.3.3 CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE BOM APRENDIZ

A análise da interação professor/aluno apontou a disposição da professora na colaboração da face (Goffman, 1959) do aluno, principalmente no que se refere à imagem de "bom aprendiz". Essa observação conduziu a um estudo sobre a construção do atributo de "bom aprendiz" enquanto parte da identidade social do aluno.

A trilha dessa parte do presente estudo iniciou com o foco no conceito de "bom aprendiz", estudado por Rubin (op. cit.) que o relaciona à utilização de um conjunto de estratégias. As estratégias de bom aprendiz apresentadas pela autora e discutidas no primeiro capítulo do trabalho são: ser um adivinhador, ter forte impulso para comunicar, não ser inibido, estar atento à forma, preocupar-se em "praticar", monitorar sua fala e a dos outros, e estar atento ao significado.

Buscando evidências da utilização dessas sete estratégias por parte do aluno, e pudemos identificar cada uma delas como apresentamos a seguir.

O aluno mostra-se frequentemente um adivinhador, sobretudo de itens lexicais. Frequentemente, suas perguntas objetivam obter a confirmação de significado das palavras:

A: Ci mancherebbe é "muito pelo contrário"?

P: Não, significa "só faltava!"

A estratégia referente ao forte impulso para comunicar é evidenciada durante as aulas, em momentos em que o aluno muda de

código (língua - alvo / língua materna) ou recorre à professora através de perguntas, diante de dúvidas que o impediriam de prosseguir com seu discurso.

Além de preocupar-se com a comunicação, o aluno também está atento à forma e esta estratégia está relacionada àquela de preocupar-se em monitorar sua fala (e a dos outros). As evidências da utilização dessas estratégias podem ser suas auto-correções relativas à forma:

P: Come é andato il viaggio?

(Como foi a viagem?)

A: Il viaggio? Bueno. Buono ((forma correta)).

(A viagem? Bueno. Boa)

Algumas vezes o aluno demonstra estar buscando categorias, regras, analisando a língua ou comparando-a a outra LE que domina. Isto evidencia a presença de outra estratégia mencionada por Rubin (op.cit.), ou seja, a atenção dedicada aos aspectos formais da língua. No exemplo a seguir, o aluno tenta lembrar-se das desinências por ele categorizadas, diante da pergunta da professora sobre a conjugação de um verbo.

P: Loro? ((Perguntando sobre o verbo na terceira pessoa do plural))

(Eles?)

A: /.../ -iamo, etc, -ono. Loro rimangono.

(Eles permanecem)

Para a discussão sobre a caracterização do aluno enquanto bom aprendiz, falta ainda identificar duas últimas estratégias mencionadas por Rubin: a frequente prática da língua e a não inibição.

O interesse do aluno em estar sempre "praticando" a língua é evidenciado pela grande ocorrência de repetições da fala da professora, principalmente após as correções. Frequentemente, a fala do aluno mostra-se quase como um eco das correções da professora:

A: Io viaggiARÒ

((O aluno tentava dizer "eu viajarei"))

P: ViaggERÒ

((A professora corrige))

A: VIAGGERÒ il diecisei

(Viajarei dia dezesseis)

P: Il sedici ((A professora corrige o aluno))

A: Il sedici /.../

(Dia dezesseis)

Falta ainda discutir a presença da estratégia que na verdade é um atributo, ou seja, o de não ser inibido. Na visão da professora, esse atributo estaria relacionado ao grau de segurança do aluno. O aluno parece considerar-se seguro no processo de aprendizagem, e durante a produção oral demonstra capacidade de risco e como já foi mencionado anteriormente, forte impulso para comunicar.

Analizamos, assim, o desempenho do aluno segundo as estratégias de "bom aprendiz" delineadas por Rubin (op. cit) e podemos dizer que o aluno seria assim considerado, conforme esses parâmetros. No entanto, as razões pelas quais a professora considerava-o um "bom aprendiz" não estavam relacionadas às estratégias cognitivas utilizadas pelo aluno e que foram isoladas por Rubin (op. cit.), mas a outras qualidades e estratégias. Em textos de seu diário, a professora expressa, indiretamente, os motivos pelos quais identifica-o como um bom aprendiz:

" Tudo para ele é fácil. Acho que é porque já é sua terceira LE. Até o verbo no passado foi fácil porque ele associou com o francês."

" Estamos no terceiro mês de aula e ele já fala . Ele (aluno) já se comunica em italiano e com poucos erros."

"Uso muito material em pouco tempo. Ele faz os exercícios rapidamente e eu preciso usar materiais que programava para outras aulas, e sempre levo materiais de reserva."

Podemos notar a partir de seus textos do diário que a professora tinha uma visão positiva do desempenho do aluno. O tom dos excertos do seu diário expressam uma certa admiração pela facilidade que supõe que o aluno tenha para aprender. A imagem de "bom aprendiz", segundo os textos do diário, parece corresponder ao perfil de alguém que: aprende com facilidade, comunica-se na língua-alvo, quase não comete erros e responde aos exercícios com rapidez. Esse conceito "intuitivo" de bom

aprendiz enfoca outros aspectos do desempenho do aluno diferentes daqueles postulados por Rubin (op. cit.) e parecem estar mais relacionados ao grau de facilidade para aprender a língua.

Durante a análise da aula típica, focalizando as perguntas da professora e o desempenho do aluno, não identificamos características delineadas no perfil intuitivo de "bom aprendiz". A imagem intuitiva de "bom aprendiz" reflete crenças da professora sobre atitudes de um bom aluno durante o processo de ensino/aprendizagem.

Durante a análise, a professora -sujeito surpreendeu-se ao descobrir que o desempenho do aluno não correspondia à imagem que tinha construído. A imagem era de um aluno que cometia pouquíssimas incorreções, não utilizava a língua materna e respondia os exercícios com correção e rapidez. Isso foi evidenciado no diário da professora e passamos, então, a tentar compreender sua origem, uma vez que o desempenho do aluno, quando detalhadamente analisado, não parecia corresponder à imagem construída. A professora-pesquisadora ficou perplexa ao detectar que o aluno frequentemente utilizava-se da língua materna, cometia incorreções e hesitava.

Não queremos dizer que as características acima citadas eliminariam a possibilidade de considerá-lo um bom aprendiz, mas estamos enfocando a imagem de bom aprendiz intuitiva construída pela professora em relação a esse aluno. Os atributos apontados pela professora no diário não estão incluídos no perfil de bom

aprendiz delineado por Rubin (op. cit.). A análise (cognitiva) das estratégias elencadas permite-nos afirmar que este aluno é um bom aprendiz, uma vez que podemos identificar as sete estratégias mencionadas por Rubin, mas não seria um bom aprendiz na visão intuitiva da professora se considerarmos suas justificativas para definição desse aluno como bom aprendiz, expressas no diário. As qualidades que apontava ao exaltar a facilidade do aluno para a aprendizagem da língua estrangeira na verdade não estavam presentes.

A questão crucial a partir de então, é: se o aluno não tem realmente o desempenho descrito pela professora, como foi construído o atributo de bom aprendiz? De onde deriva a imagem de um aluno que tem muita facilidade, quase não erra, e comunica-se sempre em LE?

O conceito de representação (Goffman, 1959) e a visão do sujeito como um ator, fabricante de impressões (conscientes ou não) levaram-nos a investigar o processo de construção deste atributo da identidade social: o caráter de bom aprendiz.

A hipótese que levantamos é que a professora e o aluno controem o atributo de "bom aprendiz", durante a interação, utilizando-se (inconscientemente) de algumas estratégias.

Procuramos descrever algumas dessas estratégias que a professora e o aluno utilizam e que resultam na preservação da imagem de "bom aprendiz". Geralmente essas estratégias amenizam as "falhas" e as características que poderiam ameaçar a imagem do aluno como um aprendiz bem sucedido. Utilizamos aqui o termo

"estratégia de construção do bom aprendiz" como técnicas e artifícios (conscientes ou não) que tanto a professora quanto o aluno podem usar na interação e que resultam em uma imagem de aprendiz bem sucedido. Ao mencionar "aprendiz bem sucedido" estamos nos referindo aqui às qualidades mencionadas no diário da professora que caracterizam o aluno como alguém que: aprende com facilidade, comete poucos erros, utiliza sempre a língua-alvo e faz os exercícios com rapidez. Primeiramente mencionaremos as estratégias de construção do bom aprendiz, que identificamos como parte dos esforços do aluno e em seguida, as estratégias específicas ao discurso da professora.

É muito frequente a afirmação do aluno de que a matéria ou a explicação da professora é fácil. Essa afirmação representa uma ameaça à face da professora, pois a impressão de que seu curso é muito fácil não é coerente com a imagem de "boa professora" que deseja preservar. Temos aqui também, um possível ponto de reflexão sobre a visão intuitiva da professora em relação às crenças que caracterizam o "bom professor". Os aspectos específicos referentes à prática da professora-pesquisadora e à preservação da face enquanto "boa professora" serão discutidos durante a investigação de seu discurso na seção seguinte (3.3.4).

Além da declaração de que a matéria é fácil, outra estratégia do aluno é participar da exposição da professora quando tem o apoio de um texto escrito e, nesse sentido, sua fala complementa a da professora e tem-se a

impressão de que estão em parceria, construindo o discurso. Na aula analisada, o aluno antecipa as regras de pronomes possessivos ou complementa a explicação da professora. Isso é possível porque o texto escrito substitui a lousa, e o aluno tem em mãos toda a matéria a ser sistematizada pela professora.

O fato de o aluno utilizar os dois códigos (língua materna e língua estrangeira) evita que ocorra uma quebra em seu discurso, o que também colabora para que a professora tenha a impressão de que o aluno se comunica com facilidade. Para evitar a quebra de seu discurso, o aluno utiliza-se também de perguntas sobre léxico ou gramática, diante de dúvidas que poderiam impossibilitá-lo de responder às perguntas da professora.

O aluno utiliza-se ainda de outra estratégia. Diante de dúvidas, repete a pergunta da professora, com entoação lenta. A professora percebe esse comportamento comunicativo como uma pista de contextualização (Gumperz, op. cit.). Interpretando-a como sinal de que o aluno não é capaz de responder à pergunta, procura imediatamente ajudá-lo, como veremos mais adiante.

Portanto, as técnicas do aluno identificadas como construtoras do atributo de "bom aprendiz" são cinco:

- _ declarações de que a matéria é fácil;
- _ complementação da fala/ explicação da professora, em posse do texto escrito;
- _ uso de perguntas diante de dúvidas;
- _ uso da língua materna em meio ao discurso em LE,
- _ e repetição da pergunta da professora ao invés de apresentação de resposta.

Vale dizer que as três últimas estratégias poderiam ser consideradas contra-evidências de esforços na construção da imagem de um aprendiz bem sucedido, visto que podem revelar a ausência de saber do aluno. Entretanto as reações da professora constroem uma imagem de bom aprendiz diante desses três tipos de comportamento.

As estratégias identificadas na prática da professora constituem uma maior variedade de técnicas que aquelas mencionadas no desempenho do aluno. As estratégias evidenciam o caráter fortemente colaborador na construção do atributo de "bom aprendiz" e na preservação de sua face.

A primeira técnica aqui mencionada é a incorporação do discurso do aluno no que se refere à declaração do grau de facilidade da matéria das aulas. A professora frequentemente antecipa para o aluno que a matéria a ser explicada será fácil para ele:

P: Allora vediamo i possessivi, quando si dice "sono miei, tuoi". Ma é facile questo, ahn?

(Então vamos ver os possessivos, quando se diz "são meus, teus". Mas isto é fácil, ahn?)

Elencamos agora, algumas estratégias construídas pela professora em momentos em que o aluno hesita, ou seja, demonstra ter dúvidas ou ser incapaz de responder à sua pergunta. Diante dessa situação, identificamos quatro tipos de reações da professora:

- _ fornece pistas e deixa que o aluno responda;
- _ reformula a pergunta para delimitá-la;
- _ reformula a pergunta de modo que a resposta esteja incluída;
- _ pergunta e em seguida responde à própria pergunta.

Ao fornecer pistas para o aluno, a professora continua atribuindo a responsabilidade de resposta ao aluno, e mantém-se a impressão de que a resposta da pergunta foi fornecida pelo aluno:

P: Prende? Che cosa?

(Pega? O que?)

A: DARE. Prende dare.

(Dar. Pega dar.)

P: Lui? Lui? Il verbo é "volere"

(Ele? Ele? O verbo é "querer")

A: VUOLE dare.

(Quer dar)

Quando o aluno hesita diante de uma pergunta por ter sido mal compreendida ou por ser muito ampla, a professora faz a reformulação para facilitar-lhe a resposta. Deve-se observar que o professor não oferece "tempo de espera" (Napell, op. cit.) para a resposta do aluno e diante do silêncio, procura rapidamente reformular a pergunta:

P: E lì che hai fatto?

(E lá em o que você fez?)

A: Io (+)

(Eu) ((O aluno dá uma pausa))

P: Hai riposato?

(Você descansou?)

Estamos interpretando essa atitude da professora como uma necessidade de manter o fluxo da conversação, uma vez que o silêncio poderia representar a denúncia do não saber do aluno, o que poderia resultar em uma ameaça à face do aluno. Ainda com o objetivo de manter o fluxo da conversação, a professora, diante do momento de dúvida do aluno, acaba por reformular sua colocação de forma a incluir a resposta na própria pergunta:

P: /.../ E che altro problema c'è? L'odore del gatto, no?

(E qual outro problema tem? O cheiro do gato, né?)

A: Odore

(Cheiro)

P: Com'è l'odore? Cattivo, no?

(Como é o cheiro? Ruim, né?)

Essa estratégia é semelhante à prática da professora de responder sua própria pergunta:

P: Io rimango. Tu?

(Eu fico. Você?)

A: Io rimango. Tu?

((Repetindo a pergunta da professora))

P: Rimani, rimane. ((Professora responde à sua pergunta))
(Você fica, ele/ela fica)

Ao repetir a pergunta da professora, o aluno sinalizou sua dúvida ou a necessidade de ter um tempo para responder, e a professora acaba por responder sua própria pergunta, liberando o aluno do risco de dar respostas incorretas ou de declarar seu não saber.

A partir do elenco apresentado das estratégias utilizadas pela professora diante das hesitações do aluno, verificamos que a professora não deixa um tempo de silêncio para o aluno pensar na resposta. A explicação para isso, a nosso ver, é que a possibilidade de salvamento da imagem de bom aprendiz é oferecida antes mesmo de se concretizar o risco da perda da face.

Além das estratégias elencadas acima, identificamos outras de construção do bom aprendiz a partir da análise das técnicas usadas pela professora diante da declaração de "não saber" do aluno ou diante de incorreções cometidas.

Na aula analisada, apenas uma vez, durante as perguntas de verificação da compreensão da linguagem oral, a professora deixa o aluno em situação de declarado não saber. Examinamos esse fato na seção que trata da configuração de estruturas de participação da fase de verificação da compreensão de linguagem oral.

O aluno alterna os códigos e afirma que não compreendeu, e, nesse momento, a professora parecendo ignorar a resposta do aluno, não insiste em sua pergunta. Como modo de salvar a face, ignora o desconhecimento demonstrado e começa a recapitular, em forma de perguntas, a confirmação de informações já fornecidas anteriormente pelo aluno.

Quanto aos procedimentos da professora diante dos erros do aluno, verificamos duas opções: corrigir ou ignorar o erro do aluno. Geralmente a professora corrige os erros do aluno, e suas correções podem ser em forma de perguntas, repetindo com entoação ascendente até a parte considerada correta, oferecendo assim, pistas para que o aluno faça a auto-correção:

A: Deve prendere al veterinário.

(Deve "pegar" ao veterinário)

P: Deve?

A: Mettere

(Colocar)

As perguntas que dão pistas para que o aluno chegue à resposta considerada correta assemelham-se à pergunta didática (Ehlich, op. cit.), pois chamam atenção do aluno para um determinado aspecto enfocado. Neste caso, a professora direciona a atenção do aluno para a regra de colocação do artigo antes de pronomes possessivos:

A: Sua macchina. ((Respondendo ao exercício de
possessivos))
(Seu carro)

P: E l'articolo?
(E o artigo?)

A: La sua macchina.
(O seu carro)

Diante das perguntas do aluno, que podem revelar seus problemas na construção do discurso, a professora reage de uma das duas maneiras: ou responde à pergunta (maioria das vezes) ou devolve-a para o aluno que, ao final, responde corretamente.

A: Andato? ((Perguntando como se dizia o verbo "ir"
no passado))

P: Com'è?
(Como é?)

A: Sono andato /.../
(Eu fui)

Quando o aluno alterna língua materna e língua estrangeira, a professora não o corrige. Através das anotações em diário observou-se que a professora não se dava conta do uso frequente que o aluno fazia da língua materna, afirmando que o aluno "comunicava-se bem e sempre em italiano". Frequentemente, o aluno realizava essa alternância de código e isso dava à professora a impressão de que a conversação prosseguia sem

dificuldades e na língua estrangeira.

Analisamos, portanto, as estratégias utilizadas pela professora diante de situações em que o aluno teria ameaçada a sua face em relação ao atributo de bom aprendiz. Para essa análise partimos do conceito do professor em relação ao que considerava um bom aprendiz e focalizamos quatro momentos em que essa imagem estaria sendo ameaçada na interação: situações em que o aluno hesita, comete incorreções, recorre a perguntas referentes ao léxico ou à gramática e situações em que usa a língua materna.

Esses comportamentos não estariam incluídos no desempenho de bom aprendiz segundo a visão da professora, expressa em anotações de seu diário. Examinando suas reações diante desses momentos, percebemos que tanto a professora quanto o aluno utilizam (de forma intencional ou não) estratégias que objetivam amenizar as possíveis falhas de desempenho e construir/reconstruir a cada momento o atributo de bom aprendiz.

Enfocando a construção da imagem do bom aprendiz detectamos portanto, o empenho do aluno para construir junto à professora o atributo de bom aprendiz. A professora, por sua vez, revela uma contradição ao afirmar que o aluno é bom aprendiz por supostos comportamentos que, na verdade, não se concretizam em sala de aula.

Não podemos deixar de mencionar as primeiras impressões que são construídas a partir de atributos revelados nos primeiros

contatos. Atributos tais como a profissão do aluno, classe econômica a que pertence e o domínio de outras línguas estrangeiras, foram revelados desde os primeiros contatos e provavelmente ajudaram na construção da imagem de bom aprendiz. O professor criou a expectativa de que um médico e professor universitário, proficiente em outras línguas estrangeiras, aprenderia o italiano com facilidade. Essa expectativa foi reconstruída a cada momento da interação em sala de aula.

As estratégias de construção da imagem do bom aprendiz são reapresentadas sinteticamente no Quadro 3 a seguir:

COMPORTAMENTOS COMUNICATIVOS DO ALUNO	REAÇÕES DA PROFESSORA
Hesitações / dúvidas	<ul style="list-style-type: none"> - Fornece pistas para que o aluno responda. - Reformula a pergunta. - Reformula a pergunta incluindo a resposta. - Responde à própria pergunta.
Incorreções	<ul style="list-style-type: none"> - Corrige em forma de pergunta. - Apresenta a forma correta. - Não corrige.
Pedidos de auxílio através de perguntas à professora	<ul style="list-style-type: none"> - Responde. - Devolve a pergunta para o aluno.
Uso da língua materna	<ul style="list-style-type: none"> - Não corrige o aluno.

QUADRO 3

**ESTRATÉGIAS DA PROFESSORA NA CONSTRUÇÃO
DA IMAGEM DE BOM APRENDIZ**

3.3.4 A IMAGEM DE BOM PROFESSOR E O DISCURSO COMUNICATIVISTA

Na seção anterior enfocamos a prática da professora enquanto colaboradora da face do aluno na construção da imagem de bom aprendiz. Esta parte do trabalho é dedicada ao estudo da construção da imagem de "bom professor". Consideraremos o conceito intuitivo da professora a partir do qual tenta se espelhar para preservar a face de "boa professora". Essa imagem parece estar relacionada a uma prática dentro de uma abordagem declarada comunicativa.

As primeiras reflexões e discussões da professora sobre abordagens de ensino foram realizadas em disciplinas do curso de pós-graduação na área de lingüística aplicada. A partir do contato com as falas de especialistas sobre ensino/aprendizagem e com leituras de textos sobre o assunto, houve o desejo de aproximar sua prática aos princípios da abordagem comunicativa.

A definição de abordagem aqui adotada é aquela proposta por Almeida Filho (1993). Em uma análise focalizada dos registros, tentamos identificar a prática da professora examinando suas perguntas. Para caracterizar o discurso em termos de tendência de abordagem de ensino tomamos como base a existência de dois pólos: o gramatical e o comunicativo.

O resultado dessa análise foi a constatação do predomínio de traços gramaticalistas em sua prática de sala de aula. Isso

trouxe uma certa decepção à professora sujeito, que embora suspeitasse da existência de traços gramaticalistas em sua prática de sala de aula, não imaginava que estivessem tão fortemente presentes. Revendo essa análise tomando como pano de fundo o quadro de estruturas de participação (Quadro 2) configurado na aula típica, vimos que apenas no aquecimento a professora parece possuir atitudes condizentes com as concepções inerentes à abordagem comunicativa. É a única fase da aula em que propicia experiências de uso real na língua-alvo, ao falar com o aluno sobre sua viagem. Nas outras fases da aula predomina a postura avaliadora do conhecimento linguístico do aluno e de verificação da compreensão oral e escrita. As perguntas testes e as correções relativas à forma do discurso do aluno evidenciam o predomínio da prática gramaticalista nessas fases da aula típica.

Ao investigar outras discussões sobre abordagem comunicativa, vimos no entanto, que a diferenciação entre as abordagens gramatical e comunicativa não seria tão simples. Essa complexidade, velada em um primeiro contato com a discussão teórica, foi apresentada no segundo capítulo nas várias tendências do movimento comunicativo que resultam em diferentes concretizações dessa abordagem. Assim, procuramos investigar o conceito de prática comunicativa construída pela professora que passou a desejar concretizá-la em sala de aula após reconhecer-se distante das tendências críticas do movimento comunicativo.

Para o estudo do que seria considerado pela professora uma prática coerente com a abordagem comunicativa e portanto uma prática de um "bom professor", utilizamos o diário como fonte primária dos dados. Procuramos reconhecer aspectos que incomodavam a professora nos momentos em que mencionava relações entre sua prática e as reflexões realizadas a partir dos contatos com textos sobre abordagem comunicativa.

Com base no diário, depreende-se que ser uma "boa professora" é ter uma prática comunicativa em sala de aula. Essa prática, em sua visão, parece englobar as seguintes atitudes : ignorar as incorreções relativas à forma do discurso do aluno, estimular a produção de linguagem oral e elaborar o planejamento de curso segundo o objetivo e as necessidades do aluno (ou grupo). Identificamos essa parte da definição do que seria a visão de bom professor segundo os parâmetros da prática comunicativa para essa professora através dos excertos do diário que expressam desconfortos e conflitos em relação à sua prática.

A alta ocorrência de correções formais incomodava a professora por ter conhecimento do princípio de que na prática comunicativa o foco deve ser o conteúdo, o sentido do que é dito, conforme revela indiretamente em seu diário:

"Muitas vezes acho que faço correções desnecessárias, porque mesmo entendendo o que o aluno está querendo dizer, faço alguma correção gramatical".

"Sinto que as correções acabam interrompendo o fluxo da aula, como aconteceu na hora de falar sobre a aula seguinte. Acabei esquecendo de responder a pergunta do aluno e de concluir o aviso que estava querendo dar."

Outro fato que incomodava a professora era o modo como procurava estimular a produção oral do aluno. Ao ter constatado a alta ocorrência de perguntas, começou a refletir sobre algumas alternativas:

"Sei que a parte oral é muito importante para ele (aluno) e que por isso faço muitas perguntas, mas talvez eu pudesse encontrar um modo de fazer com que ele falasse mais sobre experiências suas sem que eu perguntasse tanto para ficar testando sua compreensão."

O desconforto sentido em relação à alta ocorrência de perguntas parece justificar-se pelo fato de predominarem perguntas de verificação do conhecimento linguístico e da compreensão oral e escrita do aluno. Esse incômodo parece derivar também do contato com as leituras sobre o conceito de prática comunicativa. Esse tipo de pergunta (teste) identificado como predominante não propicia experiências de uso real na língua alvo, problematizações de temas, negociações. Isso atribui à interação um caráter de pseudo-comunicação, não compatível com as tendências atuais da abordagem comunicativa.

Quanto ao aspecto referente ao planejamento do curso, a professora começou a questioná-lo desde o terceiro mês de curso. As aulas consistiam de basicamente dois tipos de material didático a partir dos quais as atividades eram realizadas: um

texto sobre um diálogo situacional e exercícios de gramática. No terceiro mês de curso a professora apresenta a seguinte observação:

"Estou começando a ensinar tópicos gramaticais que ele não precisaria aprender para sua viagem e que são muito difíceis."

Em quase todas as aulas (16 em 21 horas/aula), a professora enfocou um tópico gramatical e, no dia em que escreveu esse texto, tinha feito uma explicação ao aluno sobre um elemento gramatical (ne) para o qual não existia tradução em português.

Verificamos, portanto, que a professora questiona sua prática em relação aos conceitos inerentes a uma abordagem declarada comunicativa. O conhecimento teórico adquirido paralelamente à reflexão sobre sua prática está causando conflito e insegurança em relação à sua atuação como "boa professora".

Dessa análise podemos observar que embora tome conhecimento de novas possibilidades de operacionalizar o processo de ensino/aprendizagem, não consegue concretizá-las. Apesar de conhecer as concepções de língua, de ensino/aprendizagem, de papéis do professor em sala de aula coerentes com a prática comunicativa, não consegue concretizar mudanças em sua prática.

Vimos que a visão de "bom professor" demonstrada no diário da professora engloba características apontadas na prática comunicativa que passou a conhecer durante as leituras e discussões sobre abordagem. Cabe observar ainda as diferenças

entre as visões de "bom professor" no curso de "formação" (Itália) e aquela discutida nos cursos de pós graduação.

As crenças relacionadas à imagem de bom professor no curso de "formação" estavam relacionadas principalmente à competência linguística do professor. Uma evidência desse enfoque é a existência de um exame de admissão para os aluno/professores que pretendem participar do curso. O exame consiste de questões gramaticais teóricas sobre a língua italiana. Provavelmente a noção é de que, dado o conhecimento linguístico desse aluno/ (futuro) professor parte-se para a apresentação de modelos de ensino considerados "ideais". Esses dois aspectos complementarizam, nessa visão, a formação de um "bom professor".

Em contraposição, as atitudes reflexivas sobre a prática da professora iniciadas enquanto aluna de pós-graduação despertaram o interesse por mais leituras e investigações sobre abordagens de ensino. Nessa visão, o "bom professor" não é aquele que apenas busca atuar segundo tendências consideradas críticas da abordagem comunicativa mas que desenvolve antes de tudo, reflexões, teoricamente informadas, frequentes e focalizadas sobre sua prática em sala de aula.

A necessidade de auto-observar a prática fez com a professora questionasse a visão de si mesma enquanto "boa professora" e isso representou uma inevitável ameaça à sua face. Neste trabalho, percebemos que foi menos penoso para a professora-pesquisadora observar suas estratégias enquanto colaboradora da face de bom aprendiz do que observar as

contradições entre a imagem que tinha de sua atuação e a construção de sua prática.

As reflexões realizadas não resultaram imediatamente em mudanças já visíveis na prática da professora. Internamente, no entanto, concretizou-se um conflito expresso nos textos do diário da professora acima mencionados. Ao mesmo tempo que queria manter sua face de "boa professora", entrava em contato com novas concepções de ensino/aprendizagem, as quais deveriam ser "acomodadas" às idéias previamente presentes e que orientaram por quase dois anos sua prática enquanto professora recém-formada.

Verificamos, então, que se por um lado a professora sabe que sua prática poderia ser diferente e gostaria que fosse, por outro lado não consegue operacionalizar essa mudança. Entretanto uma mudança identificada durante suas aulas, foi o fato de começar a sentir-se incomodada ao fazer sequências de perguntas, principalmente perguntas testes. O incômodo inicial que deu origem a essa pesquisa e que era caracterizado mais como uma curiosidade, agora é propulsor para a busca de alterações da prática. A tentativa da professora a partir do momento inicial da análise dos dados foi de encaminhar a aula com menor número de perguntas. Essa atitude provou ser radical. Em busca de uma posição mais equilibrada, no período final da análise de dados havia uma tentativa de modificar a seleção de materiais e procedimentos metodológicos a fim de priorizar a participação do aluno através de discussões.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

4.1 CONCLUSÃO

Iniciamos o estudo do caráter perguntador do professor através de um levantamento da literatura sobre o tema. Predominantemente, encontramos textos sobre tipologias, funções e papéis das perguntas na aprendizagem. A contribuição dessa parte da dissertação consistiu principalmente em trazer em discussão trabalhos de Dillon, a partir dos quais é questionada a validade do caráter perguntador do professor enquanto prática inerente a ao seu papel, justificada pela necessidade de estimular a produção oral do aluno e processos cognitivos que resultem em aprendizagem.

A análise da interação, embasada no conceito de estruturas de participação, permitiu identificar uma relação entre estas e as perguntas do professor. O quadro de estruturas de participação resultante da primeira parte da análise dos dados serviu como identificador de dois aspectos da identidade social: a construção da imagem do "bom aprendiz" e do "bom professor" na preservação de suas faces.

Em ambos os estudos, detectamos contradições entre as representações construídas pela professora e a atuação constatada. Quanto ao desempenho do aluno, a professora-pesquisadora reconheceu comportamentos comunicativos do aluno

que não correspondiam ao perfil de "bom aprendiz", os quais durante as aulas não eram percebidos. Quanto à imagem de "bom professor", a constatação da tendência gramaticalista em sua prática entrava em conflito com a prática comunicativista desejada pela professora. O desejo de aproximar-se da prática comunicativista deve-se ao conceito de "bom professor" construído durante as reflexões do curso de pós graduação.

O estudo da construção do "bom aprendiz" foi identificado como um empreendimento que reúne esforços tanto da professora quanto do aluno. Apontou também a importância que as primeiras impressões têm na construção da imagem do aluno enquanto aprendiz. Em nossos dados, atributos como ser médico, professor universitário, ser proficiente em inglês foram revelados desde o primeiro contato. Essas informações contribuíram para que fosse construída a imagem de alguém que aprenderia a língua italiana com facilidade. Essa imagem é reconstruída durante vários momentos de ameaça da face do aluno e para isso estudamos a relação entre os comportamentos comunicativos do aluno e as reações da professora diante dessas ameaças.

Essas conclusões apontam a importância de o professor refletir sobre a imagem que tem sobre o aluno enquanto aprendiz. Isso possibilitaria examinar a prática do professor e as expectativas que tem em relação à aprendizagem do aluno.

A prática da professora em termos de tendência de abordagem de ensino foi analisada na relação com a definição de prática comunicativa construída pela professora. Ao focar as perguntas

do professor em uma análise focalizada de sua prática, identificamos tendências predominantemente gramaticalistas; a alta ocorrência de perguntas testes e dos papéis discursivos de professor examinador/ aluno examinado imprimiram fortes traços formalistas. A presença desses traços ameaçavam a face de "boa professora", visto que essa imagem estava relacionada à atuação segundo uma prática comunicativa, de tendências declaradas críticas.

4.2 DUAS LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO E UMA SUGESTÃO PARA PESQUISA

Uma limitação desta pesquisa foi ter utilizado apenas o ponto de vista da professora-pesquisadora. Seria útil completar a perspectiva de estudo das perguntas do professor enquanto reveladoras de atributos da identidade social, trazendo questões relativas ao modo como o aluno sente a ocorrência de perguntas e a prática do professor embasada em um discurso perguntador.

Outras limitação desta pesquisa foi o fato de não ter tido a presença de um observador na sala de aula. Essa possibilidade não foi considerada viável visto que em contexto de aulas particulares, um terceiro membro presente poderia causar um certo constrangimento. Para compensar a ausência de um observador durante as aulas, foram realizadas discussões com colegas pesquisadoras sobre as impressões dos registros das

aulas e sobre a visão da pesquisadora durante a análise de dados.

Uma sugestão para pesquisas futuras parte da constatação da existência da relação entre o caráter perguntador e a prática do professor. Em discussões sobre abordagens de ensino e, mais especificamente, sobre as tendências críticas da abordagem comunicativa como um caminho para mudanças na prática de professores de línguas, não parece claro o lugar que o caráter perguntador teria no discurso considerado comunicativista. Uma investigação sobre o caráter perguntador na construção da prática do professor em relação a uma abordagem de ensino, poderia enriquecer as atuais discussões sobre mudanças no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

4.3 UM RETORNO AO INÍCIO COMO CONSIDERAÇÃO FINAL

Antes de finalizar, gostaria de retornar ao motivo pelo qual dei início a este trabalho.

A preocupação em analisar minha prática enquanto professora de língua estrangeira, unida ao contato com as leituras e disciplinas do curso de pós-graduação que focalizavam discussões sobre abordagens de ensino trouxeram reflexões sobre o curso realizado na Itália. O curso de pós-graduação apresentava visões diferentes do que seria atuar como "bom professor". O conteúdo do de treinamento do qual participei visava melhorar a prática de ensino, enfocando o aprimoramento da competência linguística

do professor e o fornecimento de modelos metodológicos. Essas questões podem ser válidas e podem ter resultados práticos razoavelmente satisfatórios, porém não parecem atender ao programa de um curso que vise "formar" professores.

A idéia principal quando se fala em formação de professores é estimular atitudes reflexivas através processos de auto-observação da prática em sala de aula e despertar nestes um olhar crítico através de contatos com informações teóricas e discussões. É esse olhar que dá origem a trabalhos como este.

O foco escolhido nesta auto-observação foi o caráter perguntador do professor. A proposta de estudar as perguntas enquanto possíveis reveladoras da construção de identidades sociais pretende trazer possíveis contribuições para professores de línguas.

Além dos subsídios apontados nos resultados da análise dos dados relativos à construção dos conceitos de "bom aprendiz" e de "bom professor", destacamos, remetendo aos trabalhos de colegas pesquisadores brasileiros focalizando a sala de aula, a necessidade de espaço nos cursos de formação de professores, para um reflexão a respeito das implicações das perguntas do professor na interação durante o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALMEIDA FILHO, J.C. "Alguns Significados do Ensino Comunicativo de Línguas". *Letras*, 10/1 e 2:19-30, 1991.
- _____. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Pontes Ed., Campinas, 1993.
- _____. "Importância do Discurso Comunicativo na Aprendizagem de Línguas". (mimeo, s.d.)
- AUSTIN, J. C. *How to do things with words*. Harvard University Press, Cambridge, 1977.
- BARTON, A. J. "Asking embarrassing questions". *Public Opinion Quarterly*, 22:67-8, 1958.
- BENJAMIN, A. *A Entrevista de Ajuda*. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 1978.
- BIZON, A.C.C. *Características da Interação em Contexto de Ensino Regular e em Contexto de Ensino Interdisciplinar de Português- Língua Estrangeira: Um Estudo Comparativo*. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas, 1994.
- BOURDIER, C.E.M.S. "Toward a History of the Question" In: *Questions and Questioning*, M.Meyer (org.) Walter de Gruyter, N.Y. 1988.
- BROCK, C.A. "The Effects of Referential Questions on ESL Classroom Discourse". *Tesol Quarterly*, vol.20n.1, 1986.
- CAZDEN, C. *Classroom discourse: The Language Teaching and Learning*. Heinemann Educational Books, 1988.
- CICUREL, F. "Le discours en Classe de Langue, un discours sur mesure?" *Etudes de Linguistique Appliquée*, 61:103-113, 1986.

- CICUREL, F. Elements d'un rituel Communicatif dans les Situations d'enseignement. In: L. Dabène et. alii. Variations et Rituels en Classe de Langue, 1990.
- CONTEXTURAS - Ensino Crítico de Língua Inglesa, nr. 1., APLIESP, 1992.
- CORACINI, M. J. "Contribuições para uma análise do discurso pedagógico". The ESP., vol.11, nr. 1: 49-58, 1990.
- DABENE, L., CICUREL, F., LANGA-HAMID, M. C. & FOERSTER, C. Variations et Rituels en Classe de Langue. Paris. Hatier- Credif, 1990.
- DILLON, J.T. "Using Questions to Depress Student Thought". School Review :50-63, 1978.
- -- -- -- --. "Alternatives to Questioning" . High School Journal, pp. 217-22, 1979.
- -- -- -- --. "Multidisciplinary Study of Questioning" . Journal of Educational Psychology, vol. 74, n. 2, pp. 147-165, 1982.
- -- -- -- --. "The Effect of Questioning in Education and other Enterprises". J. Curriculum Studies, vol 14,n.2: 127-152, 1982.
- -- -- -- --. "Questioning in Education" . Questions and Questioning, Ed. De Gruyter, New York, 1988.
- EHLICH,K. "Discurso Escolar: Diálogo?" Cadernos de Estudos Linguísticos, 11:145-72, 1983.
- ENNIS, R.H."Is Answering Questions Teaching?" Educational Theory, vol. 36, n.4, 1986.

- ERICKSON F. "When is a Context? Some Issues and Methods in the Analysis of Social Competence". Quarterly Newsletter of the Institute for Comparative Human Development, 1(12):5-10, 1977.
- — — — —. "Classroom Discourse as Improvisation: Relationships between Academic Task Structure and Social Participation Structure in Lessons". In: Communicating in the Classroom. N.Y: Academic Press, 1992.
- — — — —. "Qualitative methods in research on teaching". In M.C. Wittock (org.) Handbook of Research on Teaching. Macmillan. New York. 1986.
- ERICKSON, F. & SHULTZ, J. The Counselor a Gatekeeper. N.Y: Academic Press, 1982.
- FAIRCLOUGH, N. Language and Power. New York, Longman, 1989.
- FIGUEIREDO, M.R.M. O Averso do Bom Aprendiz: uma Tentativa de Intervenção Sistemática no Processo de Aprendizagem de L2. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas, 1989.
- FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. Repensando o Conceito de Competência Comunicativa no "Aquecimento" da Aula de Português-LE: Uma Perspectiva Estratégica. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas, 1993.
- GIULIANO, M.S.M. de AQUINO. Estratégias e Reações de uma Professora de Língua Estrangeira em Momentos de Dúvidas em Sala de Aula. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas 1994.
- GOFFMAN, E. - Estigma, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1982. Título Original: Stigma - Notes on Management of Spoiled Identity, Printice Hall, Nova Jersey, E.U.A., 1963.
- — — — —. Interaction Ritual. Panteon Books, New York, 1967.

- -- -- -- --. A Representação do Eu na Vida Cotidiana
Coleção Antropologia. Ed. Vozes, R.J., 1992.
- GUMPERZ, J.J. & COOK-GUMPERZ, J. Language and Social
Identity. Cambridge University Press, 1982.
- -- -- -- --. Discourse Strategies. Cambridge: Cambridge
University Press, 1986.
- HOLLINGSWORTH, P.M. "The Questioning: The Heart of
Teaching". The Clearing House, vol. 55, pp 350-2, 1982.
- JOUET-PATRÉ, C.M.C. Análise da Produção da Fala: Estudo de
Caso de Aprendizes Brasileiros de Francês de Nível
Universitário. Dissertação de Mestrado. UNICAMP,
Campinas, 1993
- KLEIMAN, A. "Cooperation and Control in Teaching: the of
classroom questions. D.E.L.T.A., vol.8, n.2:187-203,
1992.
- LONG, M.H. e SATO, C. J. "Classroom Foreign Talk discourse:
forms and functions of teachers' questions". In
Classroom Oriented Research on Second Language
Aquisition, M. W. Seliger, e M. H. Long (orgs), Rowly
Massachusetts: Newbury house, 268-286, 1983.
- LONG, M. H. Native speaker/non native speaker conversation
and the negotiation of comprehensible input. Applied
Linguistics, 4(2):126-41, 1983.
- LONG M. H. Questions in foreign talk discourse. Language
Learning, 31:135-6, 1981.
- MACHADO, R.O.A. A Fala do Professor de Inglês como
Língua Estrangeira: Alguns Subsídios para a Formação do
Professor. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas,
1992.
- MARCUSCHI, L.A. Análise da Conversação. Ed. Atica São
Paulo, 1986.

- MEYER, M. " The Nature of Problematic Knowledge" . In Questions and Questioning, Ed. De Gruyter, New York, 1988.
- MOLL DA CUNHA, W. Reflexões sobre o Papel da Reflexão na Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 1992.
- MORAES, M.G. O Saber e o Poder do Professor de Línguas: Algumas Implicações para uma Formação Crítica. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas/IEL, 1990.
- NAPELL, S.M. "Using Questions to Enhance Classroom Learning". Education, vol 99,n.2, 1978
- O'NEILL, R. "Alternative Tips" (mimeo) 1992
- PHILIPS,S."Participants Structures and Communicative Competence: Warm Spring Children in Community and Classroom". Functions of Language in Classroom. C. Cazden, V. John & D. Hymes (orgs) Academic N.Y. pp. 370-94, 1972.
- QUENTAL, L. "Alinhamentos (footing) e Estrutura de Participação em uma Entrevista Terapêutica". Cadernos de Estudos Linguísticos, 20:92-112, Campinas. 1991.
- RECH, M. D. O Conflito de Expectativas na Interação em Sala de Aula. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. 1992.
- RIBEIRO,B.M. T. "Papéis e alinhamentos no Discurso Psicológico". Cadernos de Estudos Linguísticos, (20): 113-138, Campinas. 1991.
- RICHARDS, J. C. "The Dilemma of Teacher Education in TESOL". Tesol Quarterly, 21/2, 1987.
- _____. "Towards Reflective Teaching". The Teacher Trainer, vol. 5, n.3, 1991.

- RIEGLE, R.B. "The logical Status of Questions". *Educational Theory*. vol. 25, n.4, 1975.
- RUBIN, J. "What the Good Language Learner Can Teach Us". *Tesol Quaterly*, vol.9, n.1, 1975
- SINCLAIR, J. *The Structure of Teacher Talk*. Birmingham: English Language Research, University of Birmingham, 1982. SINCLAIR, J. McH. & BRASIL, D. Oxford University Press 1982.
- SPRADLEY, J. P *The Ethnographic Interiew*, Rinehart and Winston Ed, E.U.A., 1979.
- SUDMAN, S. & BRADBURN N. M. *Asking Questions* , Jossey-Bass Publishers, London, 1988.
- SUSSKIND, E. "The Role of Question-Asking in the Elementary School Classroom. *The PsycO-educational Clinic*, nr. 8:101-106, 1979.
- TANNEN, D. "What's a Frame?: Surface Evidence for Underlying Expectations". Freedle (org). *New Directions in Discourse Processing*. NORWOOD/ABLEX, 1979
- TANNEN, D. "Frames and Schemas in the Discourse Analysis of Interaction". *Quaderni di Semantica*, 6(2), 1985.
- UNKS,G. "The Front Line: How Ideal is the Ideal Teacher?". *The High School Journal*, 1979.
- WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de Línguas para Comunicação*. Ed. Pontes, Campinas, 1991.
- WRAGG, E. "Management and Control". (mimeo, s.d.)
- XAVIER DE MOURA, E.V. *Estratègias de Aprendizagem de Língua Estrangeira entre Alunos de Diferentes Níveis de Rendimento e de Proficiência*. Dissertação de Mestrado. UNESP ASSIS 1992.

ANEXO 1

TRANSCRIÇÃO DA AULA TÍPICA DE 30/03/93.

1 P: Hai finito?
(Terminou?)

A: Sì, finito.
(Sim ,acabei)

P: Il viaggio com'è andato?
(A viagem como foi?)

A: Il viaggio? Bueno, buono.
(A viagem? boa) ((corrigido-se))

5 P: Buono?
(Boa?)

A: Buono viaggio
(Boa viagem)

P: Com'è il posto? Bello? Quanti giorni/
(Como era o lugar? Bonito?)

A: Bello. Sette giorni.
Sei sera, sei sere ((corrigindo-se)), sette notti. Molti italiani.
(Bonito. Sete dias. Seis tardes, sei tardes, sete noites. Muitos italianos)

P: Ah sì? C'erano molti italiani? Ma/
(Ah é? Havia muitos italianos? Mas)

10 A: Francese
(Francês)

P: Francesi, italiani, argentini?
(Franceses, italianos, argentinos?)

A: Sì, argentini
(Sim, argentinos)

P: C'erano americani o no?
(Havia americanos ou não?)

A: Americani, ahn americani no.
(Americanos, americanos, não)

15 P: C'erano ((o professor faz gesto com as mãos)), era pieno di gente ?
(Tinha, estava cheio de gente?)

A: Sì
(Sim)

P: E lì che hai fatto?
(E lá o que você fez?)

A: Io (+)
(Eu)

P: Hai riposato?
(Você descansou?)

20 A: Ho riposato, andato? ((perguntando como se diz o verbo ir no passado))
(Descansei, andato?)

P: Com'è?
(Como é?)

A: ((o aluno ri)) SONO ANDato, sono andato a praia. Praia?
(Fui à praia. Praia?)

P: Al mare
(Fazendo a tradução que o aluno tinha pedido))

A: Al mare, tutti i giorni
(Fui à praia todos os dias)

25 P: E com'era il mare? Pulito?
(E como era a praia? Limpa?)

A: Pulito, pulito. Transparente
(Limpo, limpo. Transparente)

P: Trasparente?
(Transparente?)

A: Come una piscina ((rindo))
(Como uma piscina)

P: E lì hai mangiato bene?
(E lá você comeu bem?)

30 A: giato bene

P: Com'è il cibo là?
(Como è a comida lá?)

A: Cibo
(Comida)

P: 'E buono?
(É boa?)

A: Buono il cibo. Frutti di mare, lagosta como fala?
(Boa a comida. Frutos do mar, lagosta como fala?)

35 P: Aragosta

A: Aragosta e pesce
(Lagosta e peixe)

P: E poi tu hai fatto un altro viaggio, no?
(E depois você fez uma outra viagem, né?)

A: No
(Não)

P: No?
(Não?)

40 A: No. Io era?
(Não. Eu era?)

P: Io ero

A: Io ero per fare un altro viaggio
(Eu era para fazer uma outra viagem)

P: DOVEvo fare un altro viaggio ((entendendo enfim o que o aluno queria dizer))
(Eu deveria fazer uma outra viagem)

A: Ma (+) Com'è il futuro? ((perguntando como se diz no futuro))
(Mas. Como è i futuro?)

45 P: Com'è? Io andrò
(Como è? Eu irei)

A: Io andrò giovedì, il sedici
(Eu irei quinta-feira, dia 16)

P: Il viaggio che tu dovevi fare la settimana scorsa lo farai
(A viagem que você deveria fazer na semana passada, vai fazer...)

- A: Dopo
(Depois)
- P: Va bene. Torniamo al nostro lavoro
(Tá bom. Vamos voltar ao nosso trabalho)
- 50 A: Che cosa era per fare?
(O que tinha de lição?)
- P: Che cosa ti ricordi? Da dove ricominciamo?
((rindo))
(Do que você se lembra? Por onde recomeçamos?)
- A: ((O aluno ri))
- P: Tu hai sentito questo dialogo o no? ((mostrando a fita))
(Você ouviu este diálogo ou não?)
- A: Sì.
(Sim)
- 55 P: Sì?
(Sim?)
- A: Sì, il dialogo del, do gato.
(Sim, o diálogo do gato)
- P: Del gatto
(Do gato)
- A: Una diversità di idee. Sì, ho sentito
(Uma divergência de idéias. Sim, ouvi.)
- P: Ahan. E com'era il dialogo?
(E como era o diálogo?)
- 60 A: Era facile
(Era fácil)
- P: Facile?
(Fácil?)
- 10 A: Facile
(Fácil)
- P: Va bene. Quante persone ci sono?
(Tá bom. Quantas pessoas existem (no diálogo))
- A: Due
(Duas)

- 65 P: Due
(Duas)
- A: La donna si chiama Rita, ahn e suo (+) amico?
(A mulher se chama Rita, e seu amigo?)
- P: Ahan, suo amico
(Ahan, seu amigo)
- A: Ahn... Prende. Prende?
(Pega. Pega?)
- P: Prende? Che cosa? ((tentando entender o aluno))
(Pega? O que?)
- 70 A: DAre. Prende dare.
(Dar. "Pega dar")
- P: Lui, lui? Il verbo è "volere"
(Ele, ele? O verbo é "querer")
- A: VUOle dare ahn... un gattino per sua amica
(Quer dar um gatinho para sua amiga)
- P: Ahan
- A: MA lui, lei non piace animale
(Mas, ele, ela não gosta de animal)
- 75 P: Allora, a lei non piace gli animali
(Então, ela não gosta de animais)
- A: Perché ci sono problemi
(Porque tem problemas)
- P: Quali sono i problemi?
(Quais são os problemas?)
- A: Problemi? Problemi che gli animali sono (+) "Doente" como que
è? (Problemas? Problemas que os animais são (+) Doente como
que é?)
- P: Malato
- 80 A: Malati. Deve prendere al veterinario
(Doentes. Deve pegar ao veterinário)
- P: Deve?
(Tentando corrigir o verbo errado. O aluno teria que dizer
"portare" ao invés de "prendere")

A: Mettere ((tentando corregir o verbo))
(Colocar)

P: Portare ((O professor acaba dizendo o verbo correto))
(Levar)

A: Portare al veterinàrio, comprare (+)
(Levar ao vetrinàrio, comprar)

85 P: Cibo
(Comida)

A: Cibo. E...
(Comida. E) ((O aluno começa a rir))

P: Ahan. Che altro problema c'è? L'odore del gatto, no?
(Que outro problema tem? O cheiro do gato, né?)

A: Odore
(Cheiro)

P: Com'è l'odore? Cattivo, no?
(Como è o cheiro? Ruim, né?)

90 A: Cattivo. E quando in vacanza non puoi portare l'animale
perché l'albergo non vuole animale. Devi mettere l'animale
in macchina e...
(Ruim. E quando nas fêrias, não pode levar o animal porque
o hotel não quer animal. Tem que por no carro e...)

P: E poi che succede?
(E daí, o que acontece?)

A: Esse aí, non ho capito
(Esse aí, não entendi)

P: Allora, c'è il problema delle vacanze?
(Então, tem o problema das fêrias)

A: Vacanze
(Fêrias)

95 P: E dell'odore?
(E do cheiro?)

A: Dell'odore
(Do cheiro)

P: Ahan. Il problema
(Ahan. O problema)

A: Del veterinario
(Do veterinário)

P: Del veterinario?
(Do veterinário?)

100 A: Ahan

P: Di comprare cibo
(De comprar comida)

A: Ahan

P: Più o meno sono questi i problemi, no? E dall'altra parte?
(Os problemas são mais ou menos estes, nè? E por outro lado?)

A: Dall'altra parte è che il gatto è un animale più indipendente, chè è limpo.
(Por outro lado é que o gato é um animal mais independente, que é limpo)

105 P: Com'è "limpo"?
(Como è "limpo"?)
((O professor quer dizer "Como se diz "limpo" em italiano?))

A: Polito

P: 'E PU-LI-TO. Se tu dici POLito vuol dire educato, va bene?
(É PU-li-to. Se você disser POLito quer dizer educado, tá?)

A: Pulito, e che vive in cassetta e in /kodzina/
(Limpo e que vive numa caixa e na cozinha)

P: In /ku ina/ ((corrigindo a pronúncia do aluno))

110 A: In /ku ina/. 'E buono per bambini, fa compagnia
(Na cozinha. É bom para crianças, faz companhia)

P: Giusto, compagnia, ahan. E c'è un'altra cosa che lui dice che quando arriva a casa
(Isto, companhia, ahan. E tem uma outra coisa que ele diz que quando chega em casa)

A: Che la gata "se senta" accanto a lui
(Que a gata "se senta" perto dele)

P: Sì, e che è affettuosa, dice. Ma alla fine Rita prende il gatto?
(Sim, e que é afetuosa, diz. Ma, no final, Rita pega o gato?)

A: Non prende il gatto
(Não pega o gato)

115 P: E secondo te, quando finisce il dialogo, com'è il clima, l'atmosfera? Buona?
(E na tua opinião, quando acaba o diálogo, como é o clima, a atmosfera? Boa?)

A: No ((rindo))
(Não)

P: Lui è offeso o no?
(Ele está ofendido ou não?)

A: Sì, perché la donna dice che lui deve offrire il gatto per un altro amico
(Sim, porque a mulher diz que ele deve oferecer o gato para um outro amigo)

P: Ma lui insiste, no?
(Mas ele insiste, né?)

120 A: Sì, sì
(Sim, sim)

P: 'E molto insistente, no? 'E un po' come gli italiani. In Brasile come sarebbe un dialogo come questo?
(É muito insistente, né? Um pouco como os italianos. No Brasil, como seria um diálogo como este?)

A: La persona dice "no e va bene". In Italia molto "explicadinhos"
(A pessoa diz "não" e tudo bem. Na Italia, muito "explicadinhos")

P: Tu dici che in Italia le persone parlano in modo dettagliato, tutto ben spiegato?
(Você diz que na Itália as pessoas falam de modo detalhado, tudo é bem explicado?)

A: Sì, sì
(Sim, sim)

125 P: E questo è vero. Va bene. Sentiamo il dialogo?
(E isso é verdade. Tá bom. Vamos ouvir o diálogo?)

A: Sì.

Professor entrega ao aluno uma folha com o diálogo transcrito e ouvem o diálogo juntos. Em seguida, o professor pede para que o aluno comece a ler o diálogo.

Durante a leitura

1 A: /.../ Per il momento ne ho sistemati due, me ne rimangono quattro.

(Até o momento doei dois gatos, restam quatro)

P: Capisci questo "ne"?
(Entende este "ne"?)

A: Ne? Ne ho sistemati due
(Ne? Eu doei dois)

P: Ahan (+). 'E solo per riferirsi a ?
(É só para referir-se a?)

5 A: Al gatto
(Ao gato)

P: Ahan. Poi qua "me ne rimangono quattro. "Rimangono", questo é un verbo molto usato

(Ahan. Depois aqui "me sobram quatro". "Rimangono" este é um verbo muito usado)

A: Restam, né?

P: Giusto, "rimanere" é uguale a restare. Va bene? E non é regolare é: io rimango, tu ((o professor pede que o aluno escreva)).
Scrivi ahn?

(Isto, "ficar" é igual a restar. Tá bom? E não é regular é "io rimango, tu/".
Escreve, ahn?)

A: Io rimango, tu?
(Eu fico, você?)

10 P: Rimani, rimane. Noi?
(Você fica, ele fica. Nós?)

A: Rimiamo
(Ficamos)

P: Voi?
(Vocês?)

A: Rimanete, -iamo, -ete, -ono. Loro rimangono ((professor fala ao mesmo tempo que o aluno))
(Vocês ficam, -iamo, -ete, -ono. Eles ficam)

P: Bene.

(Bem!)

O professor interrompe outras vezes a leitura do aluno:

15 P: Questo "be'", vuol dire "bene", ma é solo per dare il tempo di pensare nella risposta, vero?
(Este "be'", quer dizer "bene", mas é só para dar o tempo de pensar na resposta, né?)

A: Be'. 'E in inglese é "well" e dá uma pausa.
(Be'. É, em inglês é "well" e dá uma pausa)

P: Ahan. Hai visto il modo in cui lui argomenta, no? Poi, quindi, prima perché...e dopo perché...
(Você viu o modo como ele argumenta, né? Depois, portanto, primeiro porque... e depois porque...)

A: Ahan.

P: Questo "sarebbe" va bene?
(Este "sarebbe", tá bom?)

20 A: Sì, seria.
(Sim, seria)

P: Questo "ci mancherebbe" é una espressione che significa "só faltava essa!"

(Este "ci mancherebbe" é uma expressão que significa "só faltava!")

A: Ahan.

Algumas vezes é o próprio aluno que interrompe a leitura diante de dúvidas:

A: Se tu gli trovi un angoletto in cucina. O que que é isso?
(Se você lhe dá um cantinho na cozinha. O que é isso?)

P: Un angoletto, un piccolo angolo, "un cantinho", in cucina.
(Um cantinho, um pequeno canto, "un cantinho", na cozinha)

25 A: Quando torno a casa mi fa le fusa. "Fusa" é "mia"?
(Quando volto para casa mia para mim. Fusa é "mia"?)

P: Fare le fusa quer dizer miar.

A: Oh Dio! Poi magari ti ((interrompe a leitura)). Magari o que é?

P: Forse
(Talvez)

A: Forse.
(Talvez)

30 A: 'E meglio di una persona qualche volta un animale, specialmente un gatto. ((lendo))

(É melhor que uma pessoa, às vezes um animal, especialmente um gato)

P: In portoghese diciamo "é melhor que", in italiano "é meglio DI una persona.

(Em português dizemos "é melhor que", em italiano "é meglio DI" uma pessoa)

A: Ahan.

Em seguida, o aluno lê algumas expressões úteis que apareceram no diálogo e muitas delas haviam já sido explicadas durante a leitura.

A: Ci mancherebbe proprio il gatto. Ci mancherebbe é "muito pelo contrário?

P: Significa "só faltava!" Per esempio, se io dico: oggi ho lavorato molto, ho avuto tanti problemi

Significa "só faltava. Por exemplo, se eu digo: hoje trabalhei muito, tive muitos problemas

35 A: Ci mancherebbe una lezione d'italiano

(Só faltava uma aula de italiano!)

P: Giusto ((rindo))
(Isto!)

P: Be', insomma, non fa per me. Tu capisci?
(Bem, in suma, não é pra mim. Você entende?)

A: Não faz minha cabeça

MOMENTO DE DISTANCIAMENTO DE TÓPICOS PREVISTOS

1 P: Giusto. Be', prossima lezione non facciamo questo altro dialogo, va bene?

(Isto. Bom, na próxima aula não faremos este outro diálogo, tá?)

A: No?
(Não?)

P: No, facciamo un'altra attività
(Não, vamos fazer uma outra atividade)

A: Che facerò, faceremo ((Tenta dizer o verbo no futuro))

5 P: Che fa...? Faremo
(O que fa? Faremos)

A: Faremo
(Faremos)

P: Il verbo è fare, no? Farò, farai, farà
(O verbo è fazer, né? Eu faço, você faz, ele faz)

A: Farò, farai, farà ((repete a fala do professor))

P: faremo
(Faremos)

10 A: Farete, faranno
(Vocês fazem, eles fazem)

P: Va bene. Che hai fatto ieri?
(Tá bom. O que você fez ontem?)

A: Sera?
(À noite?)

P: No, durante il giorno
(Não durante o dia)

A: Durante il giorno? Ho lavorato
(Durante o dia? Trabalhei)

15 P: Hai lavorato, ahan. E tu lavori anche la settimana santa?
(Trabalhou, ahan. E você trabalha também na semana santa?)

A: Sì
(Sim)

P: Va bene.
(Tá bom)

A: Io "varò" ((tenta dizer eu irei))

P: Io?
(Eu?)

20 A: Viaggiarò
(Viajarei)

P: ViaGGERò ((corrigindo o aluno))

A: Viaggerò il diecisei
(Viajarei dia 16)

P: Il sedici ((corrigindo o aluno))

A: Il sedici ((rindo)), ma ritornerà
(Dia 16, mas retornarei)

25 P: Ma ritonerò ((corrigindo o aluno))

A: Ma ritornerà domenica
(Mas voltarei domingo)

P: E che giorno è il sedici?
(E que dia é 16?)

A: Venerdì
(Sexta-feira)

P: Allora, per le nostre lezioni non cambia niente?
(Enão para nossas aulas não muda nada?)

30 A: No, niente.
(Não, nada)

P: E fra due giorni, abbiamo il giorno della bugia, no?
(E daqui a dois dias temos o dia da mentira, né?)

A: Sì
(Sim)

P: In Italia si dice che è il giorno dei pesci
(Na Itália, se diz que é o dia dos peixes)

A: Dei pesci?
(Dos peixes?)

35 P: Sì, perché c'era la tradizione di mettere disegni di pesce sulle spalle delle persone, senza che la persona si accorgesse
(Sim, porque existia a tradição de colocar desenhos de peixes sobre os ombros das pessoas, sem que a pessoa percebesse)

A: Ah!

P: Ma facciamo lezione il quattro, va bene?
(Mas vamos fazer aula dia 4, tá?)

A: Ma se quiser viajar

SISTEMATIZAÇÃO DO TÓPICO GRAMATICAL E EXERCÍCIOS

1 P: No, se viaggio sarà soltanto nel fine-settimana, il quattro va bene per me. Allora, vediamo qua i possessivi, quando si dice sono miei, tuoi. Ma è facile questo, ahn?

(Não, se eu viajar será apenas no final de semana, dia 4 está bom para mim. Então, vejamos os possessivos, quando se diz "meus, teus". Mas isto é fácil, ahn?)

A: Possessivi (imcomp)
(Possessivos)

P: Allora, gli aggettivi maschili quali sono?
(Bom, os adjetivos masculinos quais são?)

A: mio, tuo, suo, nostro vostro, loro (lendo)

5 P: Ahan

A: mia, tua, sua, nostra, vostra, loro

P: Va bene? La cosa da notare è che "tuo" e "suo" c'è una differenza grossa

(Tá bom. Algo a perceber é que "teu" e "seu" tem uma grande diferença)

A: Sì, perché è formale e informale
(Sim, porque é formal e informal)

P: Formale o "suo" per esempio, è la casa di Marlene, è la SUA casa.

(Formal ou "seu" por exemplo, é a casa de Marlene, é a sua casa)

10 A: Di Marli ((corrigindo o nome da secretária, que a professora tinha usado como exemplo durante a explicação))

P: 'E la sua casa
(É a sua casa)

A: Bene
(Tá bom)

P: Allora, "suo/sua" indicano terza persona o formale ((incomp.))
(Então, "suo/sua" indicam terceira pessoa ou formal)

A: Noi due parlando di un altro
(Nós dois falando de um outro)

15 P: Giusto
(Isto)

A: Tuo libro
(Teu livro)

P: 'E informale
(É informal)

A: Certo

P: Giusto. Allora, il plurale di mio?
(Isto. Então, o plural de meu?)

20 A: Miei

P: Tuo?
(Teu?)

A: Tuoi

P: Suo?
(Seu?)

A: Suoi

25 P: Nostro?
(Nosso?)

A: Nostri, Vostri, loro
(Nossos, de vocês, deles)

P: Va bene, sempre quando è "loro" e qua il plurale è facile perchè basta mettere "i" come plurale maschile e "e" come plurale femminile

(Tá bom, sempre quando é "eles" e aqui é plural é fácil porque basta colocar "i" como plural masculino e "e" como plural feminino)

A: "I" e femminile "e"
("I" e feminino "e")

P: Allora, ci sono alcune regole
(Bom, existem algumas regras)

30 A: E eccezioni, no? ((em tom irônico))
(E exceções, né?)

P: ((lê as regras e neste momento o aluno boceja)). O professor traduz o que leu para o português

A: Sem sentido, né? ((comentando sobre as regras de artigo diante dos possessivos))

P: 'E ((rindo))

A: Se fosse só "zia"?
(Se fosse só "tia"?)

35 P: Sarebbe "tua zia"
(Seria "tua tia")

A: Come è alterato é ":LA tua zietta"
(Como está alterado é "A tua tiazinha")

P: Quando é "Loro" sempre si può mettere l'articolo
(Quando é "eles" sempre se pode colocar o artigo)

A: Loro, la loro

P: ((lendo))

40 A: ((vai repetindo a leitura do professor))

P: Con nonno e nonna?
(Com avô e avó?)

A: Si può mettere o no l'articolo ((Aluno terminando de ler))
(Pode-se colocar ou não o artigo)

P: Va bene
(Tá bom)

A: Pronomi possessivi ((lendo))
(Pronomes possessivos)

45 P: Ah! Qui c'è una differenza fra pronomi possessivi e aggettivi possessivi ((lembrando de uma observação escrita que o aluno começou a ler e que o professor havia se esquecido))

(Aqui tem uma diferença entre pronomes possessivos e adjetivos possessivos)

A: ((lendo))

P: Facciamo solo questo qua, ahn? ((começam a fazer os exercícius))

(Vamos fazer só este aqui, ahn?)

"Io ho due amici. _____ amici sono Carla e Franco"
((lendo)). Quero dizer "os meus amigos"

A: Plurale, miei. Miei amici
(Plural, meus. Meus amigos)

((O aluno já lê o segundo exercicio sem ler tudo, só completando com os possessivos, conforme o exercicio pedia))

50 P: Carlo ha una macchina ((prof. lê o exercicio))

A: Sua macchina ((respondendo o exercicio))
(Seu carro)

P: E l'articolo?
(E o artigo?)

A: La sua macchina
(O seu carro) ((corrige-se))

Elena ha un giardino. Il suo giardino. ((substitui com o possessivo enão lê a frase até o final))

P: Ahan

55 A: Noi abbiamo le sigarette ((interrompe)). Que que é "leggere"

P: Leves

A: Nostro não, i nostri ((tenta responder o exercicio))

P: Sigarette é femminile, le nostre
(Cigarros é feminino, as nossas)

A: Le nostre sigarette sono leggere

60 P: Ahan

A: Voi avete una casa. La vostra casa è piccola

Carlo e Giorgio hanno un cane. Loro ((respondendo))

P: Bene!

A: Non mette nada?
(Não coloca nada?)

P: Bisogna mettere l'articolo
(Tem que colocar o artigo)

65 A: Il loro cane è nero ((risponde completamente à questão acima))

P: Bene!
(Bom!)

A: Paolo e Giulia hanno le camice. Camice? ((perguntando o significado))

P: Camicia ((mostrando))
(Camisa)

A: Bene.
(Bom!)

70 P: Il marito di Elena

A: Il suo ((não espera que o professor termine de ler toda a frase e já respode))

P: Nome di parentele ((Professor dá pistas para que o aluno corrija))
(Nome de parente)

A: E singolare ((completando a regra))
(E singular)

P: Senza articolo ((completa totalmente a regra))
(Não se usa artigo)

75 A: Suo marito ((risponde enfim corretamente))

Finito? ((como se estivesse espreguiçando-se))
(Acabou?) ((referindo-se à aula))

P: Sì.

A: Oggi pagola
(Hoje te pago)

P: Oggi ti pago ((corrigindo o aluno)). Oggi é la sesta lezione
(Hoje te pago. Hoje é a sexta aula)

A: Vai a Piracicaba?

80 P: Sì

A: Buon viaggio. (Boa viagem)

P: Grazie, a giovedì .(Obrigada, até quinta-feira)

ANEXO 2

CÓDIGO DE CARACTERIZAÇÃO DOS TURNOS DA AULA TÍPICA ANALISADA:

Turnos do professor:

Pr _ pergunta referencial

Pt _ pergunta-teste

Pco _ pergunta de controle

Pc _ pergunta confirmatória (Back channel)

Pd _ pergunta devolvida ao aluno

Presp _ resposta do professor

Prfp _ pergunta reformulada pelo professor

Pav _ avaliação do professor

Pex _ turno explicativo do professor

Pi _ interrupção da fala do aluno pelo professor

Turnos do aluno:

Ar _ resposta do aluno

Ap _ pergunta do aluno para comunicar-se

Apc _ pergunta confirmatória do aluno

Apr _ pergunta referencial do aluno

Are _ repetição da fala do professor

Aci _ complementação de informações

Ac _ comentário do aluno

Anr _ declaração de que não sabe a resposta

FASE DA AULA : AQUECIMENTO

1 Pr	25 Pr
2 Ar	26 Ar
3 Pr	27 Pc
4 Ar	28 Ar
5 Pc	29 Pr
6 Ar	30 Are
7 Pr	31 Prfp
8 Ar Aci	32 Are
9 Pc	33 Prfp
10 Ar Aci	34 Ar Ap
11 Pr	35 Presp
12 Ar	36 Ar Aci
13 Pr	37 Pr
14 Ar	38 Ar
15 Pr	39 Pc
16 Ar	40 Ar Ap
17 Pr	41 Presp
18 Ar (incompleta)	42 Ar Aci
19 Prfp	43 Pav
20 Ar Ap	44 Ar Ap
21 Pd	45 Pd
22 Ar Ap	46 Ar Aci
23 Presp	47 Pc
24 Are	48 Ar
	49-52 Inicio da "aula"

FASE DA AULA: VERIFICAÇÃO DA COMPREENSÃO

53 Pr (sobre a tarefa)	78 Ap	103 Pav Pt
54 Ar	79 Presp	104 Ar
55 Pc	80 Are Ap	105 Pav (perg.)
56 Ar	81 Pav (em forma de pergunta)	
57 Pav	82 Ar (errada)	106 Ar
58 Aci	83 Pav (correção)	107 Pav
59 Pt	84 Are Aci	108 Are Aci
60 Ar (não adequada)	85 Pi	109 Pav
61 Pc	86 Are	110 Are Aci
62 Ar	87 Pt (pistas)	111 Pav Pt
63 Pt	88 Are	112 Ar
64 Ar	89 Pt	113 Pav Pt
65 Pav	90 Ar	114 Ar
66 Aci	91 Pt	115 Pt (Falsa Pr)
67 Pav	92 Nr	116 Ar
68 Ap	93 Pt	117 Pt
69 Pd	94 Ra	118 Ar Aci
70 Ar (errada)	95 Pt	119 Pt
71 Pav (em forma de p.)	96 Ra	120 Ar
72 Ar (correta)	97 Av Pt	121 Pr
73 Pav	98 Ra	122 Ar
74 Aci	99 Pt	123 Pc
75 Pav (corrige forma)	100 Ra	124 Ar
76 Aci	101 Pt	125-126 Encerra o tópico
77 Pt	102 Ra	

FASE DA AULA : LEITURA

(Devido à extensão do texto e às partes de difícil compreensão para transcrição, optou-se pela descrição das sequências mais frequentes e de fácil compreensão)

Pco

Are

Prfp

Ar

Pav

Pco

Ar

Pt (sobre o verbo)

Ar

Pt

Ar

Pav

Pco

Ar

Ap

Presp (usando LE ou LM)

DISTANCIAMENTO DOS TÓPICOS PREVISTOS

1 Pex	25 Pav
2 Apc	26 Are Aci
3 Presp	27 Pr
4 Apr	28 Ar
5 Pav (perg.) Presp	29 Pr
6 Are	30 Ar
7 Pex (sobre o verbo)	31 Pr (tópico: dia da mentira)
8 Are	32 Ar
9 Pt	33 Pex
10 Ar	34 Apc
11 Pav Pr (tópico: dia anterior)	35 Pex
12 Apc	36-38 Voltam ao tópico 3 e fixam a data da próxima aula.
13 Presp	
14 Are Ar	
15 Pav Pr	
16 Ar	
17 (tenta fechar tópico)	
18 Aci (tópico: próxima viagem e próxima aula)	
19 Pav (perg.)	
20 Ar (errada)	
21 Pav	
22 Are Aci	
23 Pav	
24 Are Aci	

FASE DA AULA: SISTEMATIZAÇÃO DA GRAMÁTICA

1 Anuncia o tópic: Pron. possessivos	25 Pt
2 Aluno lendo	26 Ar ((lendo))
3 Pt	27 Pex
4 Ar ((lendo))	28 Ar (bc)
5 Pav	29 Pex
6 Aluno lendo	30 Ac
7 Pex (regras)	31 (riso) P ((lendo)) A boceja
8 Aci	
9 Pex	32 Ac
10 Aluno corrige o professor	33 Presp.
11 Pex	34 Apr (sobre as regras)
12 Ar (back channel)	
13 Pex	35 Presp
14 Aci	36 Back channel
15 Pav	37 Pex
16 Apc	38 Apc
17 Presp	39 ((prof.lê))
18 Ar (back channel)	40 Are
19 Pt	41 Pt
20 Ar ((lendo))	42 Ar ((lendo))
21 Pt	43 Prof conclui explicações
22 Ar ((lendo))	44/46 ((a lendo))
23 Pt	
24 Ar ((lendo))	47 Prof. anuncia e inicia os exercícios.

FASE DA AULA: EXERCÍCIOS DE ROTINIZAÇÃO

48 Pt ((prof. lendo o exercício)	72 Pav
49 Ar	73 Aci
50 Pt (prof. lê)	74 Pav
51 Ar (errada)	75 Ar (correta) (aluno antecipa o final da aula)
52 Pav (perg)	
53 Ar Pt ((lida pelo aluno)) Ar	76 Prof. encerra a aula
54 Pav	
55 Pt Ap	
56 Presp	
57 Ar errada (da pt 56)	
58 Pav (pistas)	
59 Ar correta	
60 Pav	
61 Pt ((aluno lê)) Ar	
62 Pav	
63 Apc	
64 Presp	
65 Ar (corrigindo Ar 61)	
66 Pav	
67 Pt Ap	
68 Presp	
69 Ar (da Pt 67)	
70 Pav Pt ((lendo))	
71 Ar ((interrompendo a leitura do professor)	

ANEXO 3

TEXTOS DE APOIO UTILIZADOS DURANTE A AULA TÍPICA ANALISADA

UNA DIVERSITÀ DI IDEE

C: Senti Rita

R: Dimmi

C: Lo...lo vuoi un gatto?

R: Un gatto?

C: Un gatto, un gatto

R: Com'è?

C: Perchè la mia gatta ha avuto dei gattini e allora io adesso sto chiedendo a tutti i miei amici se vogliono, se vogliono un gattino.

R: E...a tutti... quanti gattini?

C: Ne ha fatti sei.

R: Accidenti!

C: Per il momento ne ho sistemati due, me ne rimangono quattro.

R: Be', io non sono la persona più adatta a cuidar un gatto.

C: Perché?

R: Be' perchè...così... non mi piace avere gatti in casa, cioè sono belli però se stanno lì e sono di qualcuno, se sono miei no.

C: Io ho pensato proprio a te per il gatto, perchè ti conosco, lo so che ci tieni alla casa e poi hai dei bambini, quindi mi sembrava la persona più adatta per prendere un gatto.

R: Sì...be', per i bambini forse sarebbe una buona cosa, però non

per me devo dire. Non ho il tempo di dedicarmi, ci mancherebbe proprio il gatto. Prima perché mi manca proprio il tempo necessario per dedicarmiici, poi perché esiste un problema proprio pratico di... di... cioè, non so trattare con gli animali io, e poi perché bisogna curarli, bisogna portare al veterinario, tutte queste cose... insomma, ci vuole tempo. E poi c'è una cosa proprio che non va bene... è che, per esempio, i gatti, non solo i gatti, gli animali in genere, il problema delle vacanze: dove li metti quando tu vai in vacanze? 'E sempre un grande problema, li metti in macchina e quello...la bestia che ha male d'auto, poi se vai in un albergo non te lo vogliono e poi insomma...un problema non indifferente.

C: Ma quello secondo me è l'unico problema, forse, è lasciare il gatto quando si va in vacanza o il cane. Ma io adesso ti sto proponendo un gatto perché, veramente, invece è un animale che non richiede tempo in nessun modo perché è indipendente, sta a casa, ha la sua cassetta, soltanto gli dai da mangiare e cambiarli la segatura o quelle piccole pietre dove fa i suoi bisogni.

R: Sì, però si sente sempre un po' di cattivo odore in casa, no? Quando c'è un animale...

C: Ma se il gatto è pulito, voglio dire se tu gli trovi un angoletto in cucina, hai un terrazzino, no? Lui va lì e... veramente, poi fa molta compagnia, è un animale... cioè il cane da problemi perché devi portarlo fuori, devi uscire ma il gatto sta lì: da una parte dorme poi è carino. Io vedo con la mia gatta, insomma quando torno a casa la sera mi fa le fusa, è affettuosa, poi guardo la

televisione, viene là e... è veramente una presenza...ecco vorrei dire umana, in realtà poi un animale.

R: Be', insomma

C: Però quell'affetto che non... che ti dà tutto e non chiede niente che non sia l'essenziale.

R: Oh Dio, poi magari ti ruba anche un po' da mangiare, qualcosa che lasci così...

C: Ma no... secondo me è meglio di una persona qualche volta un animale, specialmente un gatto.

R: Be' insomma, forse però non è... non fa per me proprio.

C: Be', chiederò a un altro.

R: 'E, forse è meglio.

ALCUNE ESPRESSIONI UTILI:

Io ho pensato proprio a te per il gatto perché ti conosco, lo so che ci tieni alla casa e poi hai dei bambini.

Non il tempo per dedicarmi, ci mancherebbe proprio il gatto.

Insomma, quando torno a casa la sera mi fa le fusa, è affettuosa, poi guardo la televisione e viene là...

_ Secondo me è meglio di una persona, qualche volta un animale, specialmente un gatto.

_ Be', insomma, forse, ma non fa per me proprio.

PRONOMI POSSESSIVI

mia - mie	mio - miei
tua - tue	tuo - tuoi
Sua/sua - Sue/ sue	Suo/suo - Suoi/suoi
nostra - nostre	nostro - nostri
vostra - vostre	vostro - vostri
loro - loro	loro - loro

Es. Io ho la mia borsa.

Questo é il tuo quaderno?

Questo é il Suo quaderno, signore?

Paolo ha il suo quaderno.

Maria ha il suo cane.

Noi abbiamo la nostra casa.

Voi avete la vostra casa.

Daniela e Giorgio hanno la loro casa/ il loro cane
le loro macchine/ i loro amici.

OSSERVA!!!

Quando il possessivo accompagna nomi di parentela al singolare, generalmente non si usa l'articolo. Al plurale invece, si mantiene.

Mia sorella é bella./ Le mie sorelle sono belle.

L'articolo si conserva però:

_ Con nomi composti. Es. Il mio bisnonno.

_ Con nomi alterati. Es. La tua zietta/ La mia mamma/ Il mio papà/ Il mio figliolo/ la mia figliola.

_ Con loro si mantiene l'articolo

La loro sorella/ Il loro padre/ La loro zia.

_ Con "nonno" e "nonna" si può usare o no l'articolo:

Il mio nonno/ Mio nonno. La mia nonna/ Mia nonna.

Completare con i possessivi:

1. Io ho due amici. _____ amici sono Carla e Franco.
2. Io ho due amiche. _____ sono Claudia e Isa.
3. Carlo ha una macchina. _____ macchina é una Fiat.
4. Elena ha un giardino. _____ giardino é bello.
5. Noi abbiamo le sigarette. _____ sigarette sono leggere.
6. Voi avete una casa. _____ casa é piccola.
7. Carlo e Giorgio hanno un cane. _____ cane é nero.
8. Paolo e Giulia hanno le camicie. _____ camicie sono bianche.
9. Il marito di Elena é in ritardo. _____ marito arriva piú tardi.
10. La madre di Piero é italiana. _____ madre é in Italia.
11. Il fratello di Anna é ingegnere. _____ fratello lavora alla Fiat.
12. La sorella di Bino e Tita si chiama Dina. _____ sorella é bella.
13. Il nonno di Umberto abita vicino a casa sua. _____ nonno ha 78 anni.
14. Il bisnonno di Cristina é ancora vivo. _____ bisnonno ha 95 anni.
15. La madre di Giulia e Anna é divorziata. _____ madre si chiama Laura.
16. Il ragazzo di Paola é bello. _____ abita molto lontano da lei.