

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM NA NOVA ORDEM COMUNICATIVA DA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA CONTEMPORÂNEA: LÍNGUA ESPAÑHOLA NO ENSINO MÉDIO

LEARNING OPPORTUNITIES IN THE NEW COMMUNICATIVE ORDER OF CONTEMPORARY CLASSROOM TALK-IN- INTERACTION: SPANISH IN SECONDARY EDUCATION

Pedro Garcez*
Marcela Freitas Ribeiro Lopes**

RESUMO

Examinamos oportunidades de aprendizagem na fala-em-interação social de sala de aula contemporânea. Os dados para este estudo foram gerados de março a outubro de 2012 e consistem em observações sistematizadas em diário de campo e transcrições de segmentos de 11 horas de gravações audiovisuais de aulas de Língua Espanhola da Turma 10 do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Porto Alegre. Na interação dessa sala de aula, há constante participação animada de pelo menos alguns alunos, entre eles mesmos e com o professor, o que, conforme Rampton (2006), caracteriza uma nova ordem comunicativa da sala de aula contemporânea. Nessa nova ordem comunicativa, as participações não canônicas dos alunos evidenciam que eles estão engajados (também) no trabalho de aprender. O relato etnográfico, detidamente atento às ações dos participantes, mostra que há oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa da Turma 10: 1) há participação de alguns alunos por meio da autosseleção para falar; e 2) há engajamento de todos na pauta da aula, seja pela autosseleção de alguns, seja pela atenção de outros no foco comum. Argumentamos que os alunos da Turma 10 estão participando da aula, na sua pauta curricular e na organização da nova ordem comunicativa. Assim os participantes se orientam para a língua espanhola como objeto de aprendizagem, e alguns produzem ações em torno desse objeto e mediante esse objeto, por exemplo, quando desafiam o professor, construindo evidências de aprendizagem. Mais do que mostrar que os participantes estão tendo oportunidades de aprendizagem ao realizarem participações exuberantes na sala de aula contemporânea, argumentamos que os interagentes da Turma 10 estão demonstrando uns para os outros que estão engajados (também) no trabalho de aprender ao usarem a língua e construirão ação social de fazer aula de Língua Espanhola na nova ordem comunicativa.

Palavras-chave: aprendizagem; fala-em-interação; sala de aula.

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul/CNPq, Porto Alegre, (RS). Brasil.

** Universidade Estadual do Centro Oeste, Paraná (PR). Brasil.

ABSTRACT

We examine learning opportunities in contemporary classroom talk-in-interaction. The data were generated from March to October 2012 and consist of observations captured in field notes and transcripts of segments of 11 hours of audiovisual records of talk-in-interaction during Spanish language classes in Group 10 of the second year of secondary education in a public school in Porto Alegre. In the interaction in this classroom, at least some students constantly engage, amongst themselves and with the teacher, in lively participation, which, following Rampton (2006), we refer to as characteristic of the new communicative order of contemporary classrooms. Non-canonical participation by students during Group 10 classes shows participants (also) engaged in doing learning. The ethnographic account, closely attentive to the actions of participants, suggests that there are indeed learning opportunities in the new communicative order in which Group 10 participants interact: 1) there is participation by some students through self-selection to speak (often in exuberant participation); and 2) there is engagement by all in the class agenda, which is evident either in self-selection to speak by some, or in the attention paid by all to a what takes place in the main floor of talk-in-interactional activity. We argue that students in Group 10 are attentively participating in the curricular agenda within the organization of the new communicative order. Participants orient to the Spanish language as an object of learning and some produce actions around and through that object, for example, when challenging the teacher, thus displaying evidence of doing learning. More than showing that participants are having opportunities to perform through exuberant participation in contemporary classroom interaction, we argue that the interactants in Group 10 are demonstrating to each other that they are engaged (also) in doing learning as they use the target language and construct social action of doing Spanish language classes in the new communicative order.

Keywords: learning; talk-in-interaction; classroom.

OPORTUNIDADES DE APRENDIZAGEM NA NOVA ORDEM COMUNICATIVA DA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA CONTEMPORÂNEA

Neste artigo, vamos examinar a fala-em-interação social de uma sala de aula de Ensino Médio que se encontra na assim chamada nova ordem comunicativa da sala de aula contemporânea (RAMPTON, 2006). Na interação dessa sala de aula, há constante participação animada de pelo menos alguns alunos, entre eles mesmos e com o professor. Nessa nova ordem comunicativa, os conhecimentos valorizados não precisam ser desenvolvidos em decoro circunspecto, sob a direção dominante do professor; os alunos tomam a palavra voluntariamente, interpelam um o outro, riem, cantam e desafiam o professor, que se vale disso para levar adiante a aula. A proposta de estudar as “participações exuberantes” (RAMPTON, 2006, p. 30) desses alunos, adjetivadas assim por sua característica vigorosa e performática de interpelação, nasce do interesse em pôr sob exame a associação entre essa exuberância e o alegado caos do ensino, e assim contemplar a possibilidade de

haver, por outro lado, (também) aprendizagem nesse modo contemporâneo de convivência em sala de aula. Assim, mais do que simplesmente descrever como se organiza a interação numa tal sala de aula, indagamos que oportunidades há para aprender, que evidências haveria de que os participantes estão engajados (também) no trabalho de aprender, e se aprendem.

Nossa análise aqui é representativa das que fizemos para uma coleção de dados de 11 horas de gravações audiovisuais de aulas de Espanhol¹ da Turma 10, do segundo ano de Ensino Médio de uma escola pública brasileira, conforme relatado detalhadamente na tese de doutorado da primeira autora, sob a orientação do segundo autor (LOPES, 2015)². Em relato etnográfico, detidamente atento às ações dos participantes, queremos contribuir para uma reflexão crítica sobre a generalização de uma “crise do ensino médio”, talvez justificada em muitos casos, mas por vezes baseada na percepção superficial do que se toma indiscriminadamente como comportamento indisciplinado dos alunos. Aqui, mediante olhares circunstanciados, etnográficos (GARCEZ; SCHULZ, 2015) e microetnográficos (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014), isto é, situados e sistemáticos, buscando entendimento do que se passa pela aproximação da ótica dos participantes, queremos também documentar práticas escolares satisfatórias situadas na nova ordem comunicativa.

O TRABALHO DE CAMPO ETNOGRÁFICO NA ESCOLA EXPERIMENTAL

Partindo do interesse em conhecer uma sala de aula em que se praticasse educação linguística satisfatória no ensino público, participamos em 2011 de eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre para professores de línguas adicionais, nos quais pudemos apreciar relatos de propostas pedagógicas declaradas como bem-sucedidas pelos diversos agentes escolares dessa rede pública de ensino. Procurando saber mais sobre esses cenários de educação linguística dita satisfatória, majoritariamente de ensino fundamental, nos parecia que podiam mesmo estar pautados pela nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea.

1 Usamos iniciais maiúsculas em referência ao componente curricular (Espanhol, Língua Espanhola), e minúsculas em referência à língua em si (espanhol, língua espanhola).

2 A pesquisa relatada foi desenvolvida no âmbito do projeto “Práticas, ações, tarefas e atividades do trabalho de aprender (e ensinar) em cenários contemporâneos de conhecimento”, que contou com o apoio do CNPq (processo 307987/2013-2).

Atentos às discussões nacionais brasileiras sobre a necessidade de repensar o Ensino Médio³ e tendo como interesse particular o ensino de Espanhol na escola pública, buscávamos uma turma para acompanhar durante todo um ano letivo. Durante as interlocuções pedagógicas em eventos de formação de professores de línguas, fomos informados sobre os projetos de um colega, que vimos a chamar de Julio⁴, professor de Espanhol no Ensino Médio em uma escola pública em outra rede de ensino. Soubemos que ele realizava projetos de trabalho com seus alunos, relacionando a aprendizagem e o uso da língua com novas tecnologias, como, por exemplo, para elaboração de *sites* que apresentavam trabalhos e vídeos criativos feitos por seus alunos sobre diversos aspectos culturais do Brasil e dos países de língua oficial espanhola. Também soubemos que o Julio era bastante atuante na política educacional da escola em que trabalhava. As salas de aula do Prof. Julio pareceram promissoras para nossos interesses de pesquisa.

Foi então que chegamos à Escola Experimental, uma escola pública, localizada na periferia geográfica da cidade de Porto Alegre. Por sua reputação de escola que oferece educação de qualidade, muitos alunos disputam vagas ali. Para a realização da pesquisa cujo trabalho de campo se daria em 2012, a negociação de acesso começou ainda em 2011. Fomos à Escola Experimental mostrar interesse em pesquisar práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula de Língua Espanhola no Ensino Médio que valorizassem o protagonismo dos alunos e os modos de ser jovem na escola contemporânea. Tanto a escola como o professor mostraram-se dispostos a nos receber para a pesquisa. Fizemos encontros para explicar o interesse de investigação e entender como a escola funcionava. Nesses encontros, frisamos que o trabalho de campo participativo não teria influência direta nas ações pedagógicas, ou seja, não haveria interferência direta de nossa parte nas ações do cenário de estudo. Na primeira fase de trabalho de campo, buscamos estabelecer a confiança dos participantes e nos propusemos a cultivá-la como processo contínuo, porque “o pesquisador deve ter o cuidado de ser muito explícito acerca do uso da informação e do acesso possível no contexto em condições de suma confiança e entendimento”⁵ (ERICKSON, 1989, p. 252).

3 Tais discussões estão registradas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), ambas iniciativas que apresentam propostas de redesenho do currículo do Ensino Médio para atender às demandas da sociedade contemporânea, compreendendo os sujeitos e a juventude que frequentam o Ensino Médio atual.

4 Este e todos os demais nomes próprios empregados neste capítulo em referência a participantes e à própria escola são fictícios, isto é, pseudônimos criados pelos pesquisadores a fim de preservar a identidade e a privacidade dos participantes, a quem agradecemos também aqui por permitirem o registro e a análise de suas práticas e ações. Julio deve ser visto como nome em espanhol, sem acento, portanto.

5 El investigador debe tener el cuidado de ser muy explícito acerca del uso de la información y del acceso posible en el contexto en condiciones de suma confianza y entendimiento.

Logo após ser apresentado aos objetivos da pesquisa e seus procedimentos, o Prof. Julio nos deu esclarecimentos a respeito da escola, em conversas realizadas em diversos dias de março de 2012, antes da observação das aulas. Assim obtivemos os primeiros dados etnográficos de indício de que havia um arranjo não tradicional nas salas de aula dessa escola e de que havia ali professores expressamente interessados em promover a aprendizagem dos alunos, buscando para isso modos de engajá-los constantemente nas atividades escolares. Julio contou sobre a preocupação dos professores especialmente em relação aos alunos de Ensino Médio, referindo-se a eles como “desinteressados” (Diário de campo do dia 20/03/12). Segundo ele, durante o ano de 2011, conforme os professores demonstravam tal preocupação com os alunos desinteressados, surgiu um grupo de estudo com o intuito de construir um projeto de melhoria para o Ensino Médio. O professor Julio encabeçou diversas discussões desse grupo de professores, que elaborou o projeto, mais adiante aprovado pela direção da escola. Entre as melhorias vislumbradas, constavam ações como divisão de aulas em horários mais bem distribuídos e realização de atividades interdisciplinares. Em vista dos objetivos dos nossos projetos, Julio propôs que a geração de dados fosse feita com a turma do 2º ano, por ser um grupo “mais interessado”, composto inicialmente por Agustina C., Agustina G., Álvaro, Anastasia, Araceli, Axiel, Bárbara, Daniela, Guillermo, Josefino, Matilde, Maximina, Nuria, Paula, Víctor e Violeta. No segundo semestre, Andrés e Marcos se juntaram a esse grupo que vimos a chamar de Turma 10.

Deu-se início, portanto, à geração de dados de observação e registro audiovisual de interação na Escola Experimental, realizado pela primeira autora, acompanhando a Turma 10 nas aulas de Língua Espanhola durante o ano letivo de 2012. Nos meses de fevereiro e março, antes de poder entrar em sala de aula, o processo de trabalho de campo exigiu: 1) aprovação do projeto de pesquisa na Escola Experimental; e 2) obtenção de consentimento escrito do professor Julio e dos alunos da Turma 10 e de seus pais ou responsáveis. Com essa etapa vencida, nos meses de abril, maio e junho, foram realizadas as primeiras observações das aulas de Língua Espanhola, ainda sem o registro audiovisual. Nesse período, as observações foram registradas em diários de campo etnográficos. Nos meses de junho a outubro, as observações foram feitas também mediante gravação audiovisual das aulas de Espanhol da Turma 10.

Desde o início da geração de dados, a pesquisadora em campo procurou não interferir no planejamento de aula e na programação proposta pelo professor. Muitas vezes o professor comentava sobre algum acontecimento ocorrido na escola ou na aula, ou sobre alguma atitude particular de algum aluno. Nessas ocasiões, era

necessário manifestar minimamente uma opinião, sem dar ênfases em comentários que pudessem interferir nas aulas seguintes. As conversas realizadas antes ou depois da aula foram registradas em notas e diários de campo feitos durante a observação participante. As notas de campo serviram para a composição de diários, que foram redigidos logo após as observações e os registros audiovisuais, com informações e pré-análises que auxiliaram no quebra-cabeça interpretativo da organização da fala-em-interação observada e no trabalho com as gravações.

No que diz respeito à análise da interação, tivemos primeiro a preocupação de segmentar e descrever momentos interacionais em que os participantes produziam práticas e ações características de uma nova ordem comunicativa da sala de aula contemporânea. Em um segundo momento, buscamos compreender e demonstrar situadamente o trabalho dos participantes de fazer aprendizagem na fala-em-interação nessa sala de aula contemporânea. Ao analisarmos o aqui-e-agora da fala-em-interação de sala de aula da Turma 10, observamos que existem oportunidades construídas pelos participantes quando eles estão realizando participações não canônicas, inclusive pela participação exuberante de desafio ao professor, que poderia ser vista de fora como petulante e inadequada.

Para dar relato desse percurso, dividimos o presente artigo em quatro seções. Apresentamos inicialmente nossa caracterização da fala-em-interação da sala de aula contemporânea e do trabalho de fazer aprendizagem. Em um segundo momento, discutimos o que entendemos como aprendizagem, “o trabalho de aprender”, oportunidades de aprendizagem e evidências de aprendizagem. A seguir relatamos a análise de um excerto de transcrição de segmento interacional⁶ em que uma aluna desafia o professor, com vistas a ilustrar a demonstração de que ali os participantes estão engajados (também) no trabalho de aprender. Por fim, apresentamos nossas considerações sobre a importância de perceber quando há oportunidades e evidências de aprendizagem na nova ordem comunicativa de uma sala de aula contemporânea como a da Turma 10 da Escola Experimental.

A FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA CONTEMPORÂNEA E O TRABALHO DE FAZER APRENDIZAGEM

Para a análise da interação neste estudo, seguimos os procedimentos teórico-metodológicos da Microetnografia (ERICKSON, 1992, 1996; GARCEZ, 2008a) e

6 Garcez, Bulla e Loder (2014) apresentam o detalhamento dos procedimentos de geração, segmentação e transcrição de dados de registro audiovisual de interação que são seguidos aqui.

da Análise da Conversa Etnometodológica (doravante ACE) (TEN HAVE, 1999; LODER, JUNG, 2008, 2009) e nos valem os estudos de fala-em-interação de sala de aula nessas perspectivas.

A micronálise etnográfica da interação, como a microetnografia também é conhecida, tem por fim descrever como se organiza social e culturalmente a interação em cenários situacionais específicos, como as salas de aula. Os microetnógrafos tipicamente trabalham com gravações audiovisuais de encontros sociais de ocorrência natural [isto é, que aconteceriam mesmo se não estivessem sendo observados] de modo a investigar em detalhe minucioso o que os interagentes fazem em tempo real enquanto constroem a fala-em-interação na vida cotidiana.⁷ (GARCEZ, 2008a, p. 257)

Por sua vez, a ACE analisa o modo como os atores sociais interpretam a realidade e demonstram entendimentos uns para os outros na sequência de turnos de fala (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003 [1974]; GARCEZ, 2008b). Para a realização de suas atividades cotidianas por meio do uso da linguagem, os interagentes demonstram uns para os outros o que estão fazendo *in situ*. Por meio de uma análise interacional, em que se busca entendimento de como os participantes agem e lidam um com o outro para produzir ação conjunta, conseguimos descrever e analisar o que acontece na fala-em-interação de sala de aula, o que professor e alunos fazem e como eles lidam uns com os outros para produzir sala de aula. O olhar situado para a fala-em-interação de sala de aula proporciona um entendimento de “o que está acontecendo aqui?” (LOPES, 2015; LODER; JUNG, 2008; ERICKSON, 1989) em termos de organização, participação e aprendizagem.

As perspectivas da Microetnografia e da Análise da Conversa Etnometodológica se aproximam entre si e compartilham com outras perspectivas etnográficas interpretativas a atenção à interação social como ponto central de estudo e a preocupação analítica com aproximar a visão dos próprios interagentes, a chamada perspectiva êmica. Em seu particular, examinam o que se passa em encontros de participantes que sustentam um foco de atenção mútua em cenários situados, tal como fazem as pessoas engajadas numa conversa à volta de uma mesa, por exemplo, e não, por exemplo, as pessoas engajadas em leitura silenciosa numa biblioteca. Portanto, este estudo tem como principal pergunta de pesquisa “o que está acontecendo na ação social deste contexto particular – da Turma 10 – conforme nos aproximamos da ótica dos próprios interagentes?”.

⁷ *Ethnographic microanalysis of interaction, as microethnography is also known, aims at describing how interaction is socially and culturally organized in particular situational settings such as classrooms. Microethnographers typically work with audiovisual machine recordings of naturally occurring social encounters to investigate in minute detail what interactants do in real time as they co-construct talk-in-interaction in everyday life.*

Para este estudo, distinguimos a fala-em-interação de sala de aula tradicional⁸ e a fala-em-interação de sala de aula contemporânea quanto à organização da participação. Em síntese, a distinção se dá em termos da divisão de direitos para falar e agir entre os participantes, em menor ou maior protagonismo dos alunos na condução das atividades que estão no foco principal de atenção das atividades dos participantes em sala de aula, o assim chamado “piso interacional” (JONES; THORNBORROW, 2004; SCHULZ, 2007) principal em que se movimenta o discurso de sala de aula.

A fala-em-interação de sala de aula que estamos chamando aqui de tradicional é aquela em que há limitação institucional sobre a alocação de turnos (SINCLAIR; COULTHARD, 1975; MEHAN, 1985; CAZDEN, 1991; O’CONNOR; MICHAELS, 1996; WARING, 2008; GARCEZ, 2012), isto é, nelas o participante que age na capacidade de professor determina em larga medida quem fala e quando, podendo, portanto, falar à vontade e limitar a fala dos outros. Já na fala-em-interação de sala de aula contemporânea, os participantes que agem na capacidade de alunos frequentemente se autosselecionam para participar e, muitas vezes, de maneira não canônica, exuberantemente (RAMPTON, 2006), o que pode ser (visto como) desordem, se considerarmos o protocolo da fala-em-interação de sala de aula tradicional.

Outra marca da fala-em-interação de sala de aula tradicional é o encadeamento de seqüências de turnos denominadas Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA), “uma troca típica na sala de aula que consiste na iniciação pelo professor, seguida por uma resposta do aluno, seguida pela avaliação da resposta do aluno pelo professor”⁹ (SINCLAIR; COULTHARD, 1975, p. 21; ver discussão em GARCEZ, 2012). “A seqüência triádica: iniciação do professor, resposta do aluno e avaliação (IRA) é o modelo mais recorrente do discurso escolar em todos os níveis escolares”¹⁰ (CAZDEN, 1991, p. 39). A seqüência IRA é uma seqüência avaliativa, que pode caracterizar controle social exercido pelo professor e reforçar uma hierarquia entre

8 O leitor deve notar que nos referimos aqui a “fala-em-interação de sala de aula tradicional”, não a “sala de aula tradicional”. A fala-em-interação de sala de aula tradicional, como será exposto a seguir, se organiza conforme a tradição de haver um participante que conduz a interação dos demais, falando quando e quanto quiser e determinando quem entre os demais participantes pode falar, quando e o quê. Esse discurso se move principalmente por encadeamento de seqüências em que esse participante faz perguntas de informação conhecida para avaliar as respostas dos interlocutores, endossando ou corrigindo as informações apresentadas.

9 A typical exchange in the classroom consists of an initiation by the teacher, followed by a response from the pupil, followed by feedback to the pupil’s response from the teacher.

10 La secuencia tripartita: iniciación del maestro, respuesta del niño y evaluación (IRE) es el modelo más corriente de discurso escolar en todos los grados.

professor e alunos. A modo de ilustração, oferecemos um excerto de fala-em-interação de sala de aula tradicional de Espanhol (LOPES, 2009, p. 95)¹¹:

Excerto 1. (LOPES, 2009, p. 95)

Iniciação	41	Ivone	que que é o:so:
	42		(2,6)
Iniciação	43	Ivone	é: um:
	44		(0,9)
Iniciação	45	Ivone	>é uma pessoa um animal ou< uma plan:ta
	46		(0,7)
Resposta	47	Marcos	°é um urso°
	48		(0,5)
Avaliação	49	Ivone	um ur:so > muito bem Marcos< ó:: estamos
	50		aprenden:do né::

Na fala-em-interação de sala de aula tradicional, é comum que o discurso se organize por encadeamento de sequências IRA em unidades maiores reunidas em relação a um assunto, um tópico (MEHAN, 1985; CAZDEN, 1991), de modo que pode ser o caso de a maior parte da aula ser composta por sequências IRA encadeadas por tópico.

Na fala-em-interação de sala de aula, portanto, é comum o professor fazer uma pergunta de resposta já conhecida por ele – uma pergunta teste (GARCEZ, 2012, p. 95) – para verificar se os alunos sabem responder corretamente conforme a expectativa do próprio professor (linhas 41, 43 e 45 na transcrição acima). Ao receber a resposta esperada (linha 47), o professor avalia positivamente tal produção do(s) aluno(s) (linhas 49 e 50). Essa sequência padrão, canônica e previsível, é um etnométodo reconhecível pelos participantes da fala-em-interação de sala de aula tradicional, ocorrendo muitas vezes um encadeamento de sequências assim em torno de cada tópico (SINCLAIR; COULTHARD, 1975; MEHAN, 1985; CAZDEN, 1991; O´CONNOR; MICHAELS, 1996; WARING, 2008; GARCEZ, 2012).

Reunindo as características de limitação das tomadas de turno centradas nas ações do participante que age na capacidade de professor – que fala quando quer, controla a vez de falar dos demais –, a organização da fala-em-interação de sala de

11 Os excertos apresentados neste capítulo foram transcritos segundo as convenções de transcrição Jefferson (explicitadas no apêndice deste capítulo). Para maiores informações sobre procedimentos de transcrição segundo essas convenções, ver Loder (2008) e Garcez, Bulla e Loder (2014).

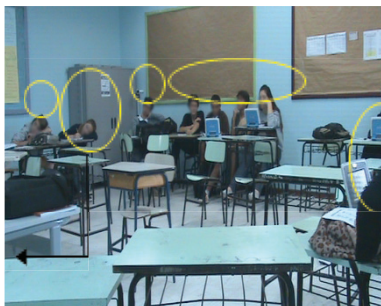
aula tradicional permite um andamento previsível em larga medida sob a condução segura do professor. A autoridade do participante que age nessa condição se fortalece no controle que exerce também sobre o que é certo ou aceitável dizer em resposta às suas perguntas. Isso se dá, é claro, contanto que os demais participantes se submetam a esse regime. Em contrapartida, o que é previsível também pode ser maçante, e, diante da oferta atual cada vez maior de informações e divertimento disponíveis a qualquer momento em múltiplas fontes, sobretudo pelas novas tecnologias, parece que são cada vez menos comuns os espaços escolares em que os participantes se submetem docilmente ao regime da organização tradicional da fala-em-interação de sala de aula.

Em contraste, por sua vez, o que estamos chamando de fala-em-interação de sala de aula contemporânea tem uma organização divergente em certa medida da ordem tradicional, sendo igualitária no que diz respeito a quem pode tomar a vez para falar, ainda que mantenha em vista uma pauta de tópicos e atividades que de algum modo se atenha ao currículo escolar. A fala-em-interação de sala de aula contemporânea segue, conforme o estudo seminal de Rampton (2006) e os estudos posteriores, entre os quais de analistas da conversa brasileiros (SCHULZ, 2007; CONCEIÇÃO, 2008; LOPES, 2009; LOPES, 2015), uma nova ordem comunicativa, na qual há participação ativa e performática constante, por meio de autosseleção, de pelo menos alguns dos alunos. O estudo etnográfico de Rampton (2006) em uma turma de nono ano de uma escola pública de Londres mostrou que as salas de aula contemporâneas ali são repletas de movimentos interacionais dos participantes para lidar diretamente um com o outro no foco de atenção principal da sala de aula, sem necessariamente passarem pela alocação de turnos pelos professores. Nesses movimentos, eles tornam relevante o currículo escolar muitas vezes de modo imbricado com elementos da linguagem e da cultura popular de massa, que são assim esteticamente valorizados também na escola.

Para ilustrar esses movimentos em sala de aula brasileira, apresentamos um excerto de interação na Turma 10 da Escola Experimental. Julio pede que alguém seja voluntário e faça a leitura da biografia da artista Frida Kahlo, projetada no quadro. Daniela se autosseleciona para fazer a leitura (linha 14).

Excerto 2. (LOPES, 2015, p. 93-94)

- 13 Julio quien quiere=
14 Daniela =YO yo yo
15 Julio Daniela
16 Daniela °vou [(sentar)°]
17 Violeta [°sempre°] DaniE::la ((cantando em português))
18



Violeta está com o torso apoiado sobre a carteira. Os demais olham para os computadores ou para a projeção do *Datashow*.

Daniela

- 19 (2,5) ((Daniela se levanta, arrasta sua carteira e
20 caminha até a frente da sala))
21 Paula SIEMpre DANI[E::]la ((cantando em espanhol))
22 Álvaro [haha]
23



Paula olha para Violeta (que não aparece na imagem), e sorri. Daniela se dirige à frente da sala para ler o texto da projeção no quadro negro.

- 24 (4,0)((Paula olha para Violeta e sorri))
25 Daniela a los dieciocho años <Frida Kahlo> sufrió. un
26 gravísimo accidente,

Violeta está com o torso apoiado sobre a carteira (quadro da linha 18), o que pode ser tomado como alheamento do trabalho de fazer aula. No entanto, demonstra

estar atenta ao piso principal ao cantar “° sempre ° **DaniE::la**”¹² (linha 17), após ouvir o nome “Daniela” dito por Julio. Essa participação mostra engajamento da aluna concomitantemente a orientação para o trabalho de fazer aula, mesclando currículo com referências da cultura popular midiática. Nenhum participante protesta ou censura esse modo de agir.

Temos, assim, formas linguísticas informais e referências midiáticas populares enunciadas em cantoria como meios legítimos de participação para tratar do que está na ordem do dia da aula quando se trata da nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea. Note-se, contudo, que não estamos falando de bagunça ou desordem que signifique um abandono da pauta curricular. Tanto é assim que, enquanto Daniela se dirige para a frente do *datashow* no centro da sala para fazer a leitura (quadro linha 23), Paula também canta, agora em língua espanhola, fazendo uma correção do turno de Violeta: “SIEMpre DANIE:::la” (linha 21), demonstrando que a língua espanhola é a língua preferível de interação.

A propósito, Rampton (2006) argumenta que, nesse jogo interacional de uma nova ordem comunicativa da sala de aula contemporânea, os participantes podem não exibir a conduta hierárquica tradicional entre professor e alunos, em que seria previsível quem pode falar, quando se pode falar, o quê e como se pode falar, e o que se pode fazer ao falar na sala de aula. Nas salas de aula analisadas pelo etnógrafo inglês e por Lopes (2015), os alunos não se limitam a falar quando o professor os autoriza para responderem às iniciações para depois serem avaliados. Embora a sequência IRA continue sendo um método presente, na fala-em-interação de sala de aula contemporânea são bem mais escassos os encadeamentos de sequências IRA por unidades inteiras de tratamento de um tema (MEHAN, 1985), em que o professor é o único avaliador. Com efeito, quando ocorrem as sequências IRA na nova ordem comunicativa da sala de aula contemporânea, elas muitas vezes são reencaminhadas sequencialmente pelos alunos mediante desafios ao professor, que por sua vez tende a não tratar isso como desrespeito, mas como participação legítima.

Além de os alunos realizarem ações esperadas de modos variados, como participar da pauta da aula cantarolando, eles realizam ações que na fala-em-interação de sala de aula tradicional seriam prerrogativa apenas dos professores, como disciplinar os colegas e gerenciar a tomada de turnos. Por fim, realizam outras ações que na fala-em-interação de sala de aula tradicional poderiam ser avaliadas negativamente, como questionar e corrigir os demais participantes, inclusive os

12 A canção estava em evidência à época da geração de dados por conta de série de TV em cartaz na rede aberta de televisão.

professores. É o que se passa, por exemplo, quando Julio, ao selecionar Josefino para fazer uma leitura, nomeia o aluno com pronúncia em língua portuguesa, e Daniela o corrige, repetindo em voz alta o nome do aluno com a pronúncia da língua espanhola:

Excerto 3. (LOPES, 2015, p.126)

01	Julio-----	>entonces< QUIEN VA A EMPEZAR A LEER la biografía es
02		(0,3)
03	Julio	Josefino °(****)°((pronúncia do português))
04		(.)
05	Daniela	JO SEFINO. ((pronúncia do espanhol))
06		(0,9)
07	Julio	como quieras. Josefino.((pronúncia do espanhol))
08	Daniela	EN ESPAÑOL PROFE
09	Julio	hasta el punto Josefino por [favor]((pronúncia do
10		espanhol))

Assim, os participantes da fala-em-interação da sala de aula que estamos chamando de contemporânea rompem as estruturas convencionais e realizam ações que, em contraste com a organização da fala-em-interação de sala de aula tradicional, chamamos de não canônicas.

Em síntese, nessa nova ordem comunicativa, os alunos estão envolvidos e agem muitas vezes como tradicionalmente apenas o professor agiria – fazendo iniciações e avaliações, por exemplo. Os alunos se autoselecionam para falar sem que o professor os autorize, se queixam quando o professor os ignora, e os próprios alunos selecionam outros alunos e gerenciam a interação. O professor não é o único regente da interação e não mantém direito constante de ter a vez como aquele que sempre deve ser o próximo a falar. Rampton (2006) mostra em seus estudos que muitas vezes a autoridade do professor é questionada publicamente, sem que isso seja tomado como quebra de expectativas. O pesquisador registrou diversas “ocasiões, por exemplo, em que os professores foram contrariados, criticados, e tiveram publicamente contestados os comentários que fizeram sobre a conduta de alunos”¹³ (p. 48). Como diz Cazden (2001), temos aí uma aventura, no sentido de

13 *There were occasions, for example, when teachers were contradicted, criticised and had their comments on students conduct publicly contested.*

que, com menos controle exercido pelo professor e mais possibilidades de ações, não é fácil prever exatamente o percurso das ações e tópicos a seguir.

As descrições que Rampton (2006) e Lopes (2015) fazem das ações não canônicas sugerem que são os alunos que poderiam ser considerados perturbadores e distraídos os mais participativos nas salas de aula observadas. Eles estão atentos a ponto de completar a fala do professor. Assim, não escondem o interesse pela aula. Pelo contrário, estão superenvolvidos e até desafiam a atividade não oficial de outros alunos (RAMPTON, 2006, p. 82). Nesse sentido, essas ações não canônicas também ficam alinhadas com a conduta do professor e com o currículo, e assim esses alunos superenvolvidos exibem o que, conforme Rampton (2006), chamamos de “comprometimento indisciplinado” (p. 89). Essa maneira de participar da sala de aula é denominada “participação exuberante” (RAMPTON, 2006, p. 30). Segundo o autor,

Apanhado em meio a um conjunto de alunos exuberantemente superenvolvidos, de um lado, e aqueles que teimosamente se recusam a participar do outro, os professores tendem a favorecer o primeiro grupo e, assim, um tipo bem diferente de organização de sala de aula parece ter evoluído, em que os professores toleram os excessos de alguns alunos em troca da confiança e do apoio que poderiam ser detectados no superentusiasmo deles.¹⁴ (RAMPTON, 2006, p. 30)

O professor, portanto, aceita as participações dos superenvolvidos para ter a atenção dos demais participantes. Por meio dessa aliança, segundo o autor, os participantes mantêm a aula em curso.

Na sala de aula de Espanhol de Ensino Médio que encontramos na escola pública em que realizamos nossas observações e gravações, presenciamos um quadro semelhante. Observamos ali, contudo, mais do que a nova ordem comunicativa da sala de aula contemporânea descrita por Rampton, também o que chamamos de uma situação de escolarização satisfatória, ou seja, observamos que os participantes dos encontros interacionais pareciam satisfeitos com o que realizavam juntos. Notamos ainda que muito do que faziam era mediado pela língua espanhola, como língua preferível de interação (conforme já indicado acima e o que veremos abaixo), inclusive para ações não canônicas que exigiam mais do que reprodução de fórmulas linguísticas. Ou seja, vimos que o objeto de estudo proposto pelo currículo escolar, a língua espanhola, era tomado pelos estudantes como meio de ação criativa, não canônica, muitas vezes envolvendo atuação, encenação, risos e cantoria. Isso por

14 *Struck between a set of exuberantly over-involved students on the one hand and obdurate refusers on the other, teachers tended to favour the former and in this way a rather different kind of classroom settlement seemed to have evolved, in which teachers tolerated the excesses of some students for the reassurance and support that could be detected in their hyper-enthusiasm.*

sua vez difere substancialmente do que Rampton (2006) relatou para as aulas de Alemão como Língua Estrangeira da Turma 9A, em que os alunos participavam de maneira exuberante, se engajando vigorosamente na reprodução em coro de fórmulas linguísticas na aula de Alemão, por exemplo, e, durante um breve período, usando essas fórmulas ocasionalmente em participação exuberante nas aulas de outros componentes curriculares. Isto é, no estudo de Rampton, os alunos se autosselecionavam para produzir as fórmulas linguísticas aprendidas nas aulas de Alemão de maneira performática, mas não agiam – nem nas aulas de Alemão, nem nas outras – mediante formulações próprias na língua adicional como língua de interação, fenômeno registrado constantemente nas aulas de Espanhol da Turma 10.

Portanto, avançando na descrição da nova ordem relatada por Rampton (2006), buscamos entender o trabalho de fazer aprendizagem de língua espanhola na fala-em-interação de sala de aula na contemporaneidade, composta por alunos participativos e alvoroçados. Adotando a perspectiva de que aprendizagem é algo que se faz com outras pessoas, é ação social, buscamos analisar também a construção conjunta dos participantes para produzir aprendizagem na nova ordem comunicativa da sala de aula de Espanhol da Turma 10. Ou seja, entendendo que o trabalho de fazer aprendizagem é demonstrado interacionalmente no aqui-e- agora da fala-em-interação, fomos examinar, em momentos específicos de participações exuberantes na fala-em-interação de sala de aula contemporânea, que trabalho de fazer aprendizagem estava sendo produzido conjuntamente pelos atores sociais – alunos e professor.

O TRABALHO DE FAZER APRENDIZAGEM DE ESPANHOL/EM ESPANHOL NA AULA DE ESPANHOL

Para nossa concepção do que vem a ser o trabalho de fazer aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula, nos valemos do trabalho de Abeledo (2008), que formulou uma compreensão de aprendizagem da fala-em-interação social da sala de aula de língua espanhola de um curso livre de línguas. Em resumo¹⁵, para a autora, o trabalho de aprender é “entendido não como o acúmulo individual de conhecimento de uma língua enquanto objeto de aprendizagem, mas sim como um trabalho interacional inseparável da participação pelo uso da linguagem, um trabalho que (re)organiza as relações de pertencimento” (ABELED0; FORTES; GARCEZ;

15 Ver também Abeledo, Fortes, Garcez e Schlatter (2014).

SCHLATTER, 2014, p. 138). Nesses termos, o trabalho de fazer aprendizagem de língua implica em que os participantes tornem pública sua competência para participar, produzindo ações possivelmente na língua adicional que estão tratando de aprender (a língua é o objeto de aprendizagem e seu uso é preferível) para os fins práticos do que emerge no aqui e agora da interação (ABELED0, 2008).

Entendemos, portanto, que a sala de aula é lugar de produção de conhecimento para dar conta das demandas que se colocam de modo contingente e emergente a cada momento, em cada nova atividade em que os participantes se envolvem. Esses conhecimentos podem ser simplesmente de sobrevivência no dia a dia¹⁶, semana a semana, mês a mês, ano a ano, da carreira escolar. Podem também ser conhecimentos antevistos como relevantes a ponto de serem deliberada e institucionalmente escolhidos como conhecimentos a serem desenvolvidos em um currículo educacional. Tal é o caso, por exemplo, dos conhecimentos de língua espanhola que dão razão a um componente de Língua Estrangeira Moderna no currículo como educação linguística. Nesse caso, torna-se oportuna uma orientação político-pedagógica de “não adiamento” (GARCEZ; MELLO, 2007; ABELED0, 2008; RIO GRANDE DO SUL, 2009), ou seja, desenvolver conhecimentos para realizar algo já no presente da convivência escolar, “não aprender recursos linguísticos para usá-los talvez um dia” em algum futuro incerto (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 140). O espaço escolar é entendido assim como um cenário de ação social no qual conhecimentos são produzidos para serem utilizados para os fins práticos das atividades práticas que se desenvolvem naquele próprio contexto de interação imediato. Essa postura de não adiamento nos pareceu estar sendo posta em prática pelos participantes da Turma 10, constituindo uma das razões por que vemos o que eles realizam como satisfatório. Eles se encontram para aprender (espanhol) e fazem o trabalho de aprender espanhol ao conduzirem ações preferencialmente nessa língua.

Tanto em nossa concepção do que seja aprender como na prática observada na Turma 10, construção conjunta de conhecimento e participação são noções imbricadas (ABELED0, 2008; SCHULZ, 2007; BULLA, 2007; ABELED0; FORTES; GARCEZ; SCHLATTER, 2014). “É por meio da participação engajada em atividades colaborativas situadas que os participantes demonstram que estão aprendendo, isto é, que estão construindo conhecimento em conjunto” (GARCEZ; FRANK; KANITZ, 2012, p. 219). Dessa maneira, ser competente significa usar a linguagem em interação para participar de uma comunidade de aprendizagem.

¹⁶ Nesse sentido, nem sempre seriam os conhecimentos virtuosos que em geral nos ocorrem em relação ao que sejam objetos de aprendizagem.

Quando o objeto de aprendizagem é a língua, os participantes podem se orientar para a relevância de se mostrarem competentes¹⁷ na utilização de recursos linguísticos da língua de estudo, a língua preferível, nesse caso, por ser o objeto de aprendizagem normativo, legítimo e aceitável pelos participantes (ABELED0, 2008, p. 170). Ou seja, os interagentes realizam o trabalho de fazer aprendizagem quando se orientam para o mesmo foco de atenção em torno de um objeto de aprendizagem, se engajam, constroem conhecimento e demonstram competência para participar como membro de uma comunidade.

Assim, entendemos que o fato de os alunos da Turma 10 usarem a língua espanhola para suas ações sociais na sala de aula é elemento crucial para identificarmos que eles estão engajados no trabalho de aprender. Na Turma 10, não só Julio conclama-os a ter o espanhol como língua de interação; os demais participantes também chamam a atenção de Julio para a preferência por usar espanhol como língua de interação até mesmo quando se trata do nome próprio de um participante, conforme excerto 3 apresentado anteriormente e reproduzido abaixo. Note que Daniela corrige o professor, atuando como fiscal e exigindo a utilização da língua preferível de interação, demonstrando assim engajamento na pauta da aula ao pedir que Julio fale em espanhol: “en español profe” (linha 08).¹⁸

Excerto 3. Lopes (2015, p. 126)

01	Julio	>entonces< QUIEN VA A EMPEZAR A LEER la biografía es
02		(0,3)
03	Julio	Josefino °(****)°((pronúncia em português))
04		(.)
05	Daniela	JO SEFINO. ((pronúncia do espanhol))
06		(0,9)
07	Julio	como quieras. Josefino.((pronúncia em espanhol))
08	Daniela	EN ESPAÑOL PROFE
09	Julio	hasta el punto Josefino por [favor]((pronúncia em
10		espanhol))

17 Mostrar-se competente significa usar a língua para participar, a despeito de critérios de acurácia linguística stricto sensu.

18 Notes-se que, apesar de Julio dizer quem deve continuar a leitura, como acontece na fala-em-interação de sala de aula tradicional, os alunos têm a liberdade de tomar o turno (se autosselecionam) para corrigir o professor e exigir que a língua objeto de estudo seja preferencialmente a língua que deve ser utilizada.

Numa aula de Língua Espanhola, portanto, usar a língua espanhola como língua preferencial para interagir vincula-se ao trabalho de aprender espanhol. Entendemos que usar a língua para participar é um indício de que haverá oportunidade de aprendizagem.

Aqui nos juntamos a estudiosos do fenômeno da aprendizagem como ação social que têm buscado descrever o que são oportunidades de aprendizagem. A pesquisa de Sahlström (2011) com alunos do jardim de infância na Finlândia, por exemplo, mostra duas participantes – Sara e Hanna – ocupadas no trabalho de fazer aprendizagem porque há orientação explícita e topicalização de entendimento, isto é, elas estão engajadas com o objeto de aprendizagem e verbalizam seus entendimentos disso uma para outra. Foram criadas, portanto, oportunidades para que a aprendizagem pudesse acontecer. Waring (2008), por sua vez, discute as oportunidades de participação na fala-em-interação de sala de aula de Inglês como segunda língua em termos das oportunidades de engajamento dos alunos no trabalho de aprender. A autora analisa avaliações positivas explícitas em sequências IRA e afirma que tais avaliações inibem as oportunidades de aprendizagem ao invés de promovê-las. Ou seja, o professor, ao finalizar a sequência IRA com uma avaliação positiva, marca uma resposta desejável, legitimando-a, mas, com isso, ratifica que qualquer outra resposta é desviante e menos competente, excluindo outras possíveis respostas e desencorajando a manifestação de respostas alternativas por outros alunos. Quando o professor diz “muito bem!”, encerra a possibilidade de negociação do trabalho interacional, pois declara o “caso encerrado” para a iniciação. Desencoraja as oportunidades para expressar problemas de compreensão e outras alternativas de respostas corretas, ou seja, as oportunidades de participação e oportunidades de aprendizagem. De outro modo, tratar as respostas dos alunos (as respostas esperadas, as corretas ou as incorretas) como potencialmente problemáticas e abertas a discussão, favorece as oportunidades de participação e de aprendizagem de todos. Em outras palavras, o professor estaria assim oportunizando participação e, com isso, aprendizagem. Segundo os trabalhos desses autores, numa organização interacional que permita a plena agentividade dos participantes, havendo engajamento efetivo dos interagentes e participação genuína (ou oportunidades de participar), haverá oportunidades de aprendizagem.

Também Hall (2010), após analisar sequências IRA em duas salas de aula de línguas, se preocupa em responder à pergunta “eles estão aprendendo?” (p. 211). Segundo Hall, podemos ver evidência de aprendizagem quando os alunos são capazes de produzir turnos e apresentar conhecimento da língua em estudo sem a ajuda e sugestão do professor. A pesquisadora acredita que os professores

que, em suas salas de aulas, criam com seus alunos práticas interacionais em que os estudantes podem produzir turnos e mostrar-se competentes e conhecedores, oportunizam e evidenciam aprendizagem.

Para Abeledo (2008), a evidência de aprendizagem pode ser encontrada em instâncias interacionais em que os participantes se orientam para construir um saber/conhecer em comum, isto é, aprender significa alcançar entendimentos compartilhados por meio de trabalho interacional, tornando-se o participante membro competente da comunidade de aprendizagem e da comunidade linguística. Abeledo sugere que o trabalho de fazer aprendizagem é evidenciado tanto em instâncias em que os participantes demonstram relações assimétricas de participação, em que há orientação para um participante legitimado como mais competente, quanto em instâncias em que alguns participantes exibem competência, reorganizando as relações de participações.

Stahl (2011), ao analisar interações virtuais escritas em *chat* de resolução de problemas matemáticos de um grupo de estudantes, também propõe que há naquele grupo evidência de aprendizagem. A perspectiva da análise é a dos movimentos do grupo numa plataforma virtual de aprendizagem – um *chat* – na construção do conhecimento. Para entender esse processo, o autor definiu movimentos interacionais desde a abertura do tópico no *chat* até a negociação da solução, comemoração da solução e fechamento do tópico. As evidências de aprendizagem são demonstradas no trabalho do grupo para construir conhecimento, para lidar com a contribuição de cada membro, para resolver as questões matemáticas e os problemas práticos que emergiram durante a conversa virtual (como, por exemplo, o papel de incentivo a continuar a resolução de problema de um membro a outro).

Note-se, entretanto, que identificar momentos de trabalho de fazer aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula não implica necessariamente demonstração de que houve sucesso nesse trabalho, em especial se somente for aceito como evidência de que algo foi aprendido o fato de um objeto observável de aprendizagem ser usado novamente em outro momento posterior¹⁹. Neste capítulo, nosso intuito principal é mostrar evidências de que os participantes da Turma 10 estão engajados (também) no trabalho de aprender na nova ordem comunicativa da fala-em-interação de sala de aula contemporânea, ainda que nossa convicção é de que eles estavam efetivamente aprendendo.

Em resumo, nosso entendimento é de que evidências de aprendizagem são encontradas quando os participantes estão orientados para um objeto de estudo

19 Garcez e Salimen (2011) apresentam evidências desse tipo na análise de dados de fala-em-interação de sala de aula de inglês em cursos livres.

e estão produzindo ações em torno desse objeto, demonstrando competência e lidando com a contribuição dos demais participantes. Por conseguinte, interessamos os métodos de fazer aprendizagem que são sensíveis às particularidades das atividades que os participantes estão realizando na fala-em-interação da nova ordem comunicativa. Assim, buscamos momentos em que os participantes da Turma 10 se orientam para o trabalho de fazer aprendizagem em meio às práticas emergentes da fala-em-interação da sala de aula contemporânea. A conexão que se pode estabelecer entre fazer aprendizagem e fazer aula na nova ordem comunicativa na sala de aula da contemporaneidade está relacionada às noções inseparáveis de aprendizagem e participação. O que ressaltamos é que, ao participar de maneira mais igualitária e não canônica, os participantes mostram engajamento e oportunizam a aprendizagem. Entendemos que as oportunidades de aprendizagem são elementos centrais para as evidências de aprendizagem, que envolvem também lidar com um objeto de aprendizagem e produzir ações em torno desse objeto, ou mediante esse objeto.

Acreditando que os resultados de estudos da organização da fala-em-interação de sala de aula “podem então ser usados como base para o estudo da aprendizagem”²⁰ (SALSTRÖM, 2011, p. 48), convidamos o leitor a uma análise, identificada a partir de estudo etnográfico, de participações exuberantes de desafio ao professor na Turma 10 da Escola Experimental e de como elas podem ser vistas como oportunidades e evidências de aprendizagem.

OPORTUNIDADE DE APRENDIZAGEM NA NOVA ORDEM COMUNICATIVA DA FALA-EM-INTERAÇÃO DE SALA DE AULA DA TURMA 10

Operando na nova ordem comunicativa, os participantes da fala-em-interação de sala de aula analisada constroem oportunidades de aprendizagem. Apresentamos aqui uma amostra das análises que sustentam essa asserção. O enfoque é interpretativo e tem preocupação com os significados imediatos e locais das ações (ERICKSON, 1989, p. 196). Ao buscar descrever os significados-em-ação que são construídos e compartilhados localmente pelos membros interagentes, entendemos como funciona o trabalho de fazer aprendizagem dessas pessoas quando estão realizando ações sociais conjuntamente na nova ordem comunicativa.

20 CA researchers study classroom interaction (or interaction in other educational settings) to find out the organization of interaction in these settings. The findings from these studies, most often focused on turn-taking and turn-allocation, can then be used as a basis for studying learning.

Das 11 horas de gravações audiovisuais de aulas de Língua Espanhola da Turma 10 registradas em 2012, foram transcritas e segmentadas 49 ocorrências de participações exuberantes, a saber: quatro ocorrências de aluno disciplinando outro aluno; duas ocorrências de aluno corrigindo o professor; seis ocorrências de aluno desafiando o conhecimento apresentado pelo professor; nove ocorrências de aluno desafiando o controle social exercido pelo professor; nove ocorrências de aluno desafiando a proposta de aula do professor; 15 ocorrências de aluno desafiando o professor por meio de zoeiras, e quatro de aluno cantando durante a aula. Para fins da discussão neste texto, nosso foco será em um segmento de aluno desafiando o professor por meio de zoeiras (tipo de participação exuberante com maior número de ocorrências). Dessas quinze ocorrências de aluno desafiando o professor por meio de zoeiras, apresentamos aqui o segmento "*Dios me lleva*", da aula do dia 13 de setembro, para mostrar que os participantes estão engajados (também) no trabalho de aprender. O segmento é característico da fala-em-interação de sala de aula da Turma 10, em que há participação exuberante de alguns alunos, na qual todos os demais participantes no piso interacional principal se engajam.

Para desenvolver a análise de oportunidades de aprendizagem na nova ordem comunicativa, relacionamos, nos termos discutidos acima: 1) participação de alguns alunos por meio da autosseleção (observada nas participações exuberantes); e 2) engajamento de todos na pauta da aula, seja pela autosseleção de alguns, seja pela atenção de outros no foco comum. Com base na análise, em primeiro lugar, argumentamos que os alunos da Turma 10 estão participando da aula, na sua pauta curricular e na organização da nova ordem comunicativa, alguns, por autosseleção e exuberantemente, também para desafiar o professor, enquanto outros acompanham atentos, conforme evidencia o direcionamento dos olhares, às vezes rindo. Em segundo lugar, destacamos que o engajamento e a orientação para o piso principal também ensejam oportunidade de aprendizagem, visto que qualquer trabalho interacional requer inicialmente engajamento dos participantes. Então, as participações exuberantes na nova ordem comunicativa da Turma 10 estão ancoradas no engajamento no piso principal e na pauta da aula. Os participantes, quando se autosselecionam, em sua maioria, o fazem orientados, corporal e verbalmente, para o piso principal e para o que os demais participantes estão demonstrando uns para os outros, também corporal e verbalmente, o que está acontecendo ali.

No decorrer do excerto reproduzido a seguir, é possível identificar a participação vinculada com a não restrição institucional de quem pode ou não falar. Em comentário jocoso de impaciência de Julio após a avaliação, todos riem, e Violeta se autosseleciona, parodiando o turno do professor, sem ter sido selecionada como

próxima falante. Também é possível identificar a orientação dos participantes para o piso principal, a pauta da aula e a língua preferível de interação.

Excerto 4. Segmento “*Dios me lleva*” (Lopes, 2015, p. 107-108)

- 01 Julio puedo pagar
 02 (0.8)
 03 Julio con tarjeta de crédito,
 04 (0.2)
 05 Julio que es una tarjeta,=
 06 Violeta =car[tão]
 07 Julio >[en esPAÑOL]<
 08 Violeta cartón
 09 Agustina C. °car°tó::n
 10 ((Julio olha para cima e relaxa os ombros))
 11



Julio olha para cima e relaxa os ombros. Os alunos olham para ele.

- 12 Axiel [hahahahaha]
 13 Araceli [hahahahaha]
 14 Matilde [hahahahaha]
 15 Violeta [hahahahaha]
 16 Agustina c. [hahahahaha]
 17 Violeta .hh carje[ta]
 18 Julio [dio]s dame <paciencia>

19

Julio



Julio faz movimentos com a mão simulando o sinal da cruz. Os alunos olham para ele.

20 Violeta

dios me lleva

21

(0,3) ((Violeta olha para cima e abre os braços))

22

Violeta



Violeta olha para cima e abre os braços.

23 Agustina c.

ha[hahahah[ahahah]]

24 Araceli

[hahahah[ahahah]]

25 Agustina G.

[hahahah[ahahah]]

26 Violeta

[hah que[horror]]((faz sinal da cruz))

27 Julio

[no. se]ría así querida estudiante

28

dio[s lléva]me.

29 Guillermo

[HAhahah]

30 Julio

porque es un impera[tivo. no] sería me lleva

31 Violeta

[[lévame]

32 Violeta

lleva ele ((aponta para Julio)) ha[HAhahah]

33 Julio

[no. llé]vate a ti

34 Violeta

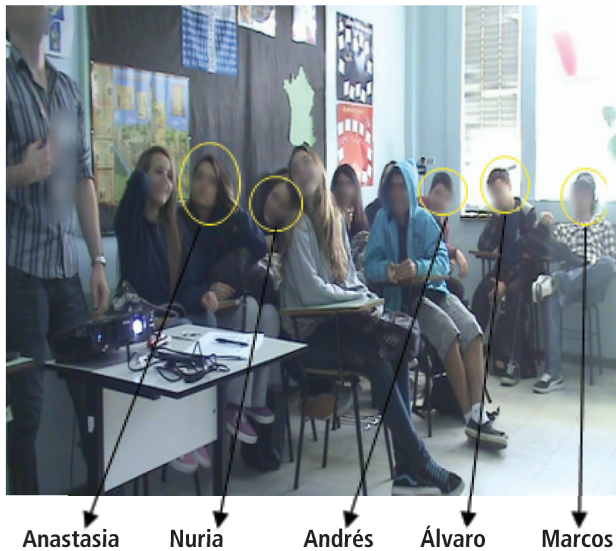
no. tú.

35 Julio

QUERIDOS estudiantes,

Violeta tenta responder (linhas 06 e 08) às iniciações de Julio (linhas 05 e 07), mas Julio a avalia negativamente, esperando que Violeta respondesse em língua espanhola (linhas 10 e 18). Julio produz expressão de pedido em prece, brincando, expressando-se também corporalmente ao fazer o sinal da cruz (quadro da linha 19). Em seguida, Violeta se autosseleciona para realizar o desafio ao professor. Mesmo não sendo uma participante endereçada, está atenta e busca uma oportunidade de tomar o turno para realizar uma ação na língua preferível, no caso, a língua espanhola.

No excerto é possível observar as autosseleções dos alunos como participações livres resultantes do engajamento deles no piso principal, ou seja, eles se autosselecionam para responder o exercício (Violeta e Agustina C.), para reconfigurar o turno do professor (Violeta) e para rir (Axiel, Araceli, Matilde, Violeta, Agustina C. e Agustina G.). Apesar de alguns participantes não se autosselecionarem, eles estão atentos ao piso principal. No momento do excerto, havia 13 alunos na sala de aula. Dois alunos estavam sentados fora do foco das câmeras. A imagem de uma das câmeras, focada em 11 alunos, consegue mostrar que os alunos Andrés, Álvaro, Anastasia, Marcos e Nuria estão atentos ao professor e a Violeta (quadro das linhas 19 e 22):



Quadro da linha 19



Quadro da linha 22

Violeta usa a língua espanhola para realizar ações relacionadas às participações exuberantes de desafio ao professor. Sua engenhosidade causa o riso e a ratificação dos outros participantes. Violeta faz movimentos corporais para complementar a exibição de competência no uso da língua espanhola com o fim de produzir desafios ao professor, conforme quadros da linha 19 e 22. Nuria (quadro da linha 19) e Andrés (quadros das linhas 19 e 22) chegam a arcar o corpo para a frente para direcionar o olhar para os falantes. Tanto os participantes que se autosselecionam para fazer participações exuberantes quanto os participantes que não tomam o turno demonstram engajamento no piso principal. Os alunos, ao se autosselecionarem, estão realizando ações (desafiando o professor, respondendo o exercício da aula e rindo) na fala-em-interação social (da sala de aula da Turma 10), por meio do uso da linguagem (usando a língua espanhola como língua de interação), em cada oportunidade em que eles podem ter a palavra. Isso é participar. Acrescentamos ainda que os interagentes da Turma 10, incluindo os que não tomam o turno, estão atentos à fala-em-interação e têm a oportunidade de tomar a palavra para realizar ações. Portanto, os participantes da Turma 10 têm oportunidade de participação e, conseqüentemente, têm oportunidades de aprendizagem.

Em síntese, mais do que haver oportunidade de aprendizagem, há evidências de que os participantes da nova ordem comunicativa da Turma 10 estão aprendendo, pois eles estão utilizando a língua espanhola para produzir ações. No segmento, os alunos tornam relevante o objeto de estudo – a língua espanhola – ao usarem a

língua para desafiar o professor e fazer riso. Eles se engajam, participam e realizam ações, exibindo competência no trabalho de fazer aprendizagem de espanhol. Se participar é aprender (SCHULZ, 2007), participar em língua espanhola para produzir ações é aprender a língua espanhola.

Destacamos, portanto, que os participantes da Turma 10 se engajam e participam da fala-em-interação produzindo oportunidades de aprendizagem. Ademais, alguns alunos participam da fala-em-interação de maneira exuberante, em sequências não canônicas da nova ordem comunicativa, demonstrando que a participação nesses termos é tolerada e apreciada, na medida em que Julio sustenta as contribuições como relevantes para o que estão fazendo juntos e os participantes em geral se mostram atentos a essas contribuições, acompanhando as ações, rindo e dando continuidade à aula. Os participantes da Turma 10 se orientam para a língua espanhola como objeto de aprendizagem e alguns produzem ações em torno desse objeto e mediante esse objeto, construindo evidências de aprendizagem. Nos excertos discutidos, Violeta produz ações em língua espanhola contingentemente, exibindo que é conhecedora e se legitimando como usuária da língua de interação. Essa exibição de recursos linguísticos para fazer coisas no aqui-e-agora é evidência de aprendizagem como ação social pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, analisamos oportunidades de aprendizagem e evidências de que os participantes estavam engajados (também) no trabalho de aprender na nova ordem comunicativa da sala de aula contemporânea. O quadro abaixo apresenta o entendimento acerca de oportunidades de aprendizagem que sustenta a análise empreendida:

Quadro 3. O trabalho de fazer aprendizagem na nova ordem comunicativa

Oportunidades	<ol style="list-style-type: none"> 1) Participação – autosseleção, agentividade, exuberância; 2) Engajamento – orientação para o piso principal e para a pauta da aula por meio de direcionamento corporal.
Evidências	<ol style="list-style-type: none"> 1) Orientação para um objeto de aprendizagem (língua espanhola), tornando-o relevante; 2) Engajamento dos interagentes em torno desse objeto, também por meio de participações exuberantes (ações não canônicas); 3) Produção de ações de desafio para dar conta do trabalho de fazer aula de Língua Espanhola e construir conhecimento conjuntamente, demonstrando competência para participar no aqui-e-agora.

Fonte: Quadro adaptado de Lopes (2015, p.76)

As oportunidades de aprendizagem – participação exuberante e engajamento na pauta da aula – são essenciais para que haja construção de conhecimento, pois a autosseleção dos alunos e o engajamento deles na pauta da aula faz com que o currículo seja tornado relevante. Na nova ordem comunicativa da Turma 10, seja participando com exuberância verbalmente, seja engajando-se verbal e corporalmente, a atividade pedagógica não é ignorada. Além disso, as evidências de aprendizagem completam o trabalho de fazer aprendizagem. As evidências têm relação com a orientação conjunta dos participantes para um objeto de aprendizagem tornado relevante e a produção de conhecimento em torno desse objeto para dar conta dos fins práticos da atividade em que se engajam. Ou seja, mais do que mostrar que os participantes estão tendo oportunidades de aprendizagem ao realizarem participações exuberantes na contemporaneidade, argumentamos que os interagentes da Turma 10 estão demonstrando uns para os outros que estão engajados (também) no trabalho de aprender ao usarem a língua e construírem ação social de fazer aula de Língua Espanhola na nova ordem comunicativa.

Entendemos que é crucial buscar a aproximação dos nossos olhares às perspectivas dos participantes ao construírem ação social, tal como nos proporciona a etnografia. Sem um olhar situado da sequência dos turnos na fala-em-interação e sem a permanência no campo aplicado e o cuidado com os dados, não seria possível a análise das participações mostradas aqui. É claro que há muitas salas de aula de Ensino Médio, de escola pública, de Espanhol, nas quais o que parece desordem, desrespeito, bagunça e mesmo violência são isso mesmo, ficando pouco ou nada ali que se possa chamar de aprendizagem ou educação. Queremos crer que, na Turma 10 da Escola Experimental, como em muitas outras, contudo, risos, gracejos e desafios ao professor não indicam nada a lamentar, mas talvez a celebrar: participantes de uma aula de Espanhol usam espanhol para conviver, fazer aula de Espanhol e, assim, também aprender espanhol.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABELED0, M. de la O L. (2008). *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. Tese de Doutorado em Letras. Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- ABELED0, M. O.; FORTES, M.; GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. (2014). Uma compreensão etnometodológica de aprendizagem e proficiência em língua adicional. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 53, n^o 1, pp. 131-144.

- BULLA, G. S. (2007). *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Letras. Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- CAZDEN, C. B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- CAZDEN, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. (2ª ed.) Portsmouth, NH, EUA: Heinemann.
- CONCEIÇÃO, L. E. (2008). *Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado em Letras. Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- ERICKSON, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. In: Lecompte, M.D.; Millroy, W. L.; Preissle, J. (Orgs.), *The handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press, pp. 201-225.
- ERICKSON, F. (1996). Ethnographic microanalysis. In: McKay, S. L.; Hornberger, N. H. (Orgs.), *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 283-306.
- ERICKSON, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: Wittrock, M. C. *La investigación de La enseñanza, II: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Ediciones Paidós, pp. 195-301.
- GARCEZ, P. M. (2008a). Microethnography in the classroom. In: King, K.; Hornberger, N. H. (Orgs.), *The encyclopedia of language and education*, vol. 10, Research methods in language and education. Berlim: Springer, pp. 257- 272.
- GARCEZ, P. M. (2008b). A perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação. In: Loder, L. L.; Jung, N. M. (Orgs.), *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas/SP: Mercado de Letras, pp. 17-38.
- GARCEZ, P. M. (2012). A fala-em-interação de sala de aula: controle social, reprodução, construção conjunta. In: Guedes, P. C. (Org.), *Educação linguística e cidadania*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, pp. 87-121.
- GARCEZ, P. M.; MELO, P. S. (2007). Construindo o melhor momento para tomar o turno na fala-em-interação de sala de aula na escola pública cidadã de Porto Alegre. *Polifonia*, v. 13, pp. 1-21.
- GARCEZ, P. M.; BULLA, G. S.; LODER, L. L. (2014). Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *DELTA*, v. 30, nº 2, pp. 257-288.
- GARCEZ, P. M.; KANITZ, A.; FRANK, I. R. (2012). Interação social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. *Calidoscópico*, v. 10, nº 2, pp. 211-224.
- GARCEZ, P. M.; SALIMEN, P. G. (2011). Pedir e oferecer ajuda para “fazer aprender” em atividades pedagógicas de encenação na fala-em-interação de sala de aula de inglês

- como língua adicional. In: Barcelos, A. M. (Org.), *Linguística Aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, pp. 97-117.
- GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. (2015). Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. *DELTA*, v. 31, n° Especial, pp. 1-34.
- HALL, J. K. (2010). Interaction as method and result of language learning. *Language Teaching*, v. 43, n° 2, pp. 202-215.
- LODER, L. L., & JUNG, N. M. (Orgs.). (2008). *Fala-em-interação social: uma introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- LODER, L. L., & JUNG, N. M. (Orgs.). (2009). *Análises de fala-em-interação institucional: a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- LODER, L. L. (2008). O modelo Jefferson de transcrição. *Convenções e debates*. In: Loder, L. L.; Jung, N. M. (Orgs.), *Fala-em-interação social: Introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas/SP: Mercado de Letras, pp. 127-162.
- LOPES, M. F. R. (2009). *A negociação de identidade de professor na sala de aula de estágio de língua espanhola*. Dissertação de Mestrado em Letras. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UEM, Maringá, PR.
- LOPES, M. F. R. (2015). *A fala-em-interação de sala de aula contemporânea no ensino médio: o trabalho de fazer aula e fazer aprendizagem de língua espanhola*. Tese de Doutorado em Letras. Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- MEHAN, H. (1985). The structure of classroom discourse. In: Dijk, T. Van (Org.), *Handbook of discourse analysis*. Londres: Academic Press, v. 3, pp. 119-131.
- OCHS, E.; SCHEGLOFF, E. A.; THOMPSON, S. (Orgs.). (1996). *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'CONNOR, M.; MICHAELS, S. (1996). Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: Dijk, T. Van (Org.), *Discourse, learning and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 63-103.
- RAMPTON, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIO GRANDE DO SUL. (2009). *Referenciais curriculares*. Porto Alegre: Departamento Pedagógico, Secretaria de Educação. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1>. Acesso em: 16 out. 2015.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. (2005). Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas*, v. 7, n° 1-2, pp. 9-73. [Tradução de SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, v. 50, pp. 696-735.]
- SAHLSTRÖM, F. (2011). Learning as social action. In: Hall, J. K.; Hellermann, J.; Pekarek Doehler, S. (Orgs.), *The development of interactional competence*. Bristol, RU: Multilingual Matters, pp. 45-65.

- SCHULZ, L. (2007). *A construção da participação na fala-em-interação de sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre*. Dissertação de Mestrado em Letras. Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre.
- SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, M. (1975). *Toward an analysis of discourse*. Londres: Oxford University Press.
- STAHL, G. (2011). How a virtual math team structured its problem solving. In: *International Conference on Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL 2011)*. Hong Kong, China. Proceedings, pp. 256-263.
- TEN HAVE, P. (1999). *Doing conversation analysis: A practical guide*. Londres: Sage.
- WARING, H. Z. (2008). Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities. *The Modern Language Journal*, v. 92, n° 4, pp. 577-594.

APÊNDICE

Convenções de transcrição:

Adaptadas de Ochs, Schegloff e Thompson (1996, pp. 461-465)

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
-	(hífen)	marca de corte abrupto
↑↓	(flechas para cima e para baixo)	alteração de tom de voz (mais agudo: para cima; mais grave: para baixo)
::	(dois pontos)	prolongamento do som
<u>nunca</u>	(sublinhado)	som enfatizado
PALAVRA	(maiúsculas)	fala em volume alto
°palavra°	(sinais de graus)	fala em volume baixo
>palavra<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
hh	(série de h's)	aspiração ou riso
.hh	(h's precedidos de ponto)	inspiração audível
[]	(colchetes)	fala sobreposta/sobreposição
[]		
[[(dois colchetes)	falas sobrepostas que iniciam juntas
[[
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa, até 2/10 de segundo
()	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((olhando para o teto))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

Recebido: 22/07/2016

Aceito: 28/03/2017