

SOCIOLINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: ANÁLISE DAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA

Yana Liss Soares GOMES

Universidade Federal de Minas Gerais

profeltras2007@hotmail.com

Resumo: Neste trabalho discutimos o ensino de língua materna à luz da Sociolinguística Interacional (SI). O objetivo é refletirmos sobre as interações de sala de aula e as práticas de ensino de língua materna que valorizam a natureza social e interacional da linguagem. Tomando por base nos estudos de Hymes (1974, 1979), Gumperz (1982, 2002), Goffman (1967, 1979, 2002), Erickson (1984, 1985, 1988), Garcez (2006), dentre outros, realizamos uma pesquisa microetnográfica em uma escola pública de Teresina-PI. O foco das observações recaiu sobre a interação entre um docente e seus alunos na sala de aula de Língua Portuguesa. Os resultados encontrados sugerem que a aprendizagem de língua materna parece ser mais significativa quando as práticas de ensino têm como alvo a competência comunicativa dos alunos e, quando a sala de aula é transformada em espaço democrático, propício ao desenvolvimento de uma ação pedagógica culturalmente sensível.

Palavras-chave: Sociolinguística Interacional; Ensino; Língua Materna.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho sistematiza os resultados de uma pesquisa microetnográfica concluída em 2009 que investigou uma experiência de ensino de língua materna. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública de Ensino Médio, localizada em Teresina-PI.

Na investigação etnográfica, concentramos as análises nos processos interacionais estabelecidos em sala de aula entre o professor de Língua Portuguesa e seus alunos. Nossa concepção é que a análise da interação de sala de aula é extremamente valiosa para compreendermos as questões relacionadas ao ensino de língua materna.

A construção teórica da pesquisa está fundamentada nos trabalhos da Sociolinguística Interacional. A pertinência de um trabalho dessa natureza reside no fato de que, uma pesquisa essencialmente qualitativa e interpretativa, pode fornecer subsídios para a reflexão acerca da importância da transformação da sala de aula em um espaço culturalmente sensível aos diversos usos da língua e à diversidade sociocultural e linguística dos alunos.

Na próxima seção, revisitaremos a origem e o percurso histórico da Sociolinguística Interacional para discutiremos alguns pressupostos teóricos importantes para a compreensão

da interação em sala de aula, a saber: convenções de contextualização, *footing* (postura, alinhamento) e estrutura de participação.

2 SOCIOLINGÜÍSTICA INTERACIONAL

A Sociolinguística Interacional (SI) é uma abordagem de estudo que, desde seu surgimento, estabelece diálogos com diferentes áreas do conhecimento, tais como: Linguística, Antropologia, Sociologia, Psicologia, dentre outras, que abordam as relações existentes entre a linguagem, a sociedade, a cultura e a cognição.

A Sociolinguística Interacional surgiu na década de 80, desenvolvida por John Gumperz, maior representante da Sociolinguística Interacional. Essa abordagem apoiou-se na perspectiva da interação social, ou seja, nas relações interpessoais (CASTANHEIRA, 2007). Assim, a SI passou a proporcionar o estudo do uso da língua na interação social, levando em conta o contexto sociocultural dos falantes.

Acerca da fundamentação metodológica da Sociolinguística Interacional, Ribeiro e Garcez (2002, p.8), explicam que ela encontra-se “[...] ancorada na pesquisa qualitativa empírica e interpretativa [...]”. De fato, a SI surge como uma abordagem de base fenomenológica e interpretativista, apresentando um “[...] arcabouço teórico interdisciplinar e uma metodologia bastante refinada para a descrição dos fenômenos da interação humana [...]” (BORTONI-RICARDO, 2003, p.231).

Em 1982, Gumperz publicou o livro *Discourse Strategies*. Nesta obra, o autor nomeou de convenções de contextualização as pistas de natureza sociolinguística que os falantes utilizam para sinalizar os seus propósitos comunicativos. Essas pistas podem ser de natureza linguística (ex: mudança de código e de estilo), de natureza paralinguísticas (ex: pausa, hesitações) e/ou de natureza prosódicas (ex: entonação, ritmo).

Para o autor, as *pistas de contextualização* de natureza prosódica ou de natureza não verbal (mudança de alinhamento e de enquadre, postura e gestos) são elementos de grande relevância para averiguarmos a interação ocorrida entre os falantes, pois contribuem para a sinalização de elementos contextuais (GUMPERZ, 1982, 2002).

Tendo em vista esses aspectos, o interesse da Sociolinguística Interacional não é apenas a linguagem verbal, ou seja, as pistas linguísticas que se referem ao código linguístico, mas também as intenções comunicativas expressas por elementos paralinguísticos e pelas pistas de natureza não verbal.

Rodrigues Júnior (2005), revisitando os trabalhos de Goffman, afirma que os estudos goffmianos mantêm uma estreita relação com a Sociolinguística Interacional de Gumperz. Por exemplo, em seu primeiro livro, *The Presentation of Self in Everyday Life*, publicado em 1959, Goffman descreveu detalhadamente a capacidade de expressão social dos indivíduos, atentando-se para os aspectos prosódicos (tom de voz), lexicais (vocabulário) e textuais (argumentação) da linguagem em uso.

Em 1967, Goffman já advogava que seus estudos interacionais focavam o mesmo aspecto de interesse dos etnógrafos. O sociólogo americano, seguindo a tradição de Malinowski, morou por um ano em uma ilha (comunidade agrícola) do arquipélago de *Shetland* – Escócia. Nesse período, através da técnica da observação participante ele colheu material para sua tese de doutorado (RODRIGUES JÚNIOR, 2005).

Segundo Rodrigues júnior (2005), Goffman não se preocupava apenas em descrever a cultura observada, mas também se interessava pelas microanálises da interação social dos sujeitos. Em 1967, Goffman publicou *Interactional Ritual: essays on face-to-face behavior*. Esta obra é uma referência para os trabalhos de microanálises (observação dos gestos, dos olhares, dos posicionamentos dos sujeitos e da verbalização dos participantes, no decorrer da interação face a face).

Em 1974, o autor desenvolveu o conceito de *frame* (enquadre), introduzido por Gregory Bateson no texto *Frame Analysis* (Análise de Enquadres). O conceito de *frame* é fundamental para a análise interacional proposta pelo sociólogo americano, uma vez que os enquadres sinalizam o que fazemos, dizemos ou como interpretamos a mensagem contida no enunciado (RIBEIRO; GARCEZ, 2002). Por esse viés, compreendemos que durante a interação face a face, os participantes organizam e orientam seus discursos, em função do uso permanente de enquadres em relação às diversas situações de comunicação e interação.

Goffman, em 1979, rebatizou de *footing*, a mudança ou manutenção de postura/ alinhamento dos interlocutores. De acordo com Paiva e Rodrigues Júnior (2007), esse conceito pode ser definido da seguinte forma: [...] como o alinhamento, ou postura, ou projeção pessoal do “eu” dos participantes envolvidos numa interação preferencialmente conversacional. A noção de *footing* pode ser aplicada às várias instâncias de comportamento interacional face a face, cuja dinâmica envolve as mudanças de código e os elementos prosódicos, marcadores de som (ritmos, volume, altura, timbre, acento e tons de fala) (PAIVA; RODRIGUES JÚNIOR, 2007).

Para Goffman (2002, p.108), “Os *footings* são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação”. Em vista disso, Paiva e Rodrigues

Júnior (2004) explicam que: [...] os *footings* dos falantes são mantidos tanto através de seus próprios comportamentos quanto das escolhas linguísticas que os interlocutores empregam para expressarem suas intenções comunicativas (PAIVA; RODRIGUES JÚNIOR, 2004, p.4).

Nesse sentido, os participantes mudam de *footings* constantemente, em um mesmo turno de fala ou podem manter a mesma postura em diferentes situações comunicativas. Essas mudanças implicam uma alteração de alinhamento no enquadre dos falantes durante os eventos interacionais. Portanto, compreender a adequação de *footings* nos diferentes contextos comunicativos pressupõe que os participantes tenham não somente, a competência linguística, mas também a competência social.

Segundo Paiva e Rodrigues Júnior (2004), o dinamismo dos *footings* sustenta-se no dialogismo comum, uma das características dos turnos de fala desenvolvidos por Sacks, Schegloff & Jefferson em 1974. Desse modo, durante as situações de uso da língua, os falantes alteram seus turnos de fala e suas posturas em relação aos interlocutores e a própria situação comunicativa. Isso nos remete ao conceito de adequação proposto por Hymes (1974, 1979). Assim sendo, os sujeitos mudam o *footing*, em virtude das regras de conduta e da interpretação sociocultural, compartilhada por diferentes comunidades e situações de fala.

Erickson, investigador da interação face a face no ambiente escolar, em parceria com outros pesquisadores, refinou alguns métodos usados por Goffman. Ele passou a aplicá-los em pesquisas etnográficas com o objetivo de detalhar o comportamento humano e compreender os significados expressos pelos sujeitos em microcontextos interacionais.

Em 1982, Shultz, Florio e Erickson, ampliaram a noção de estrutura de participação, desenvolvido originalmente por Susan Philips em 1974. Eles definiram os modos de organização da interação verbal como padrões de atribuição de direitos e deveres interacionais que se referem aos diferentes papéis comunicativos, já sinalizados e definidos anteriormente por Goffman como reajustes de *footing* ou de alinhamento.

Erickson e Shultz também publicaram em parceria, outro trabalho - *When is a context* (O quando de um contexto). Este trabalho “[...] foi fruto da busca de soluções metodológicas que permitissem a integração de uma visão contemporânea da interação social à execução de pesquisa microetnográfica em situações cotidianas” (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p.215). Em linhas gerais, os autores elaboram a partir de dados audiovisuais, um roteiro contendo procedimentos metodológicos para a realização de pesquisas microetnográficas no contexto interacional.

Para finalizar esta breve discussão acerca dos pressupostos da SI, reiteramos a relevância da Sociolinguística Interacional para a investigação dos processos de interação nos

diferentes contextos educacionais, especialmente em sala de aula, uma vez que essa abordagem concebe a língua como parte integrante da cultura e nos possibilita compreender a estrutura de participação de sala de aula.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de Estudo

Esta é uma pesquisa de natureza etnográfica, ou seja, um estudo qualitativo de base epistemológica. Em geral, as pesquisas de natureza etnográfica estudam os fenômenos linguísticos com o objetivo de responder às questões educacionais, observando os sujeitos, os locais e o contexto sociocultural (ERICKSON, 1988).

O estudo etnográfico, originariamente desenvolveu-se na Antropologia e expandiu-se para a área da educação, especialmente com os estudos Erickson (1984, 1985) e sua etnografia escolar, cujo objetivo era descrever a cultura escolar. Ludke e André (1986), afirmam que, desde então, a aplicação de métodos de origem etnográfica tem possibilitado muitos pesquisadores e educadores compreenderem a dinamicidade das relações sociais existentes no ambiente escolar.

No Brasil, Bortoni-Ricardo (2005) foi uma das pioneiras a correlacionar o método etnográfico às pesquisas sociolinguísticas no campo educacional. Para a autora a “[...] vertente etnográfica dos estudos sociolinguísticos educacionais propõe uma teoria da aprendizagem baseada na interação verbal de sala de aula [...]” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.79). Nesse sentido, a abordagem etnográfica foi escolhida para analisarmos as interações de sala de aula de língua materna.

Dito isso, a seguir, descreveremos o universo da pesquisa e suas nuances.

3.2 Universo e Sujeitos da Pesquisa

O campo da pesquisa etnográfica pode ser concebido sob dois pontos de vista: um contexto macro e um contexto micro. Neste trabalho, apresentaremos um recorte de nossa pesquisa de mestrado. Portanto, a discussão deste texto ficará restrita ao universo microssocial de sala de aula.

Um ponto central da observação participante refere-se à investigação do uso da linguagem. Esse procedimento demanda tempo para que o pesquisador possa participar e

vivenciar as relações sociais do campo de estudo, haja vista que, descrever a cultura e registrar os discursos presenciados não é suficiente para credenciar as análises observadas pelo pesquisador (RODRIGUES JÚNIOR, 2005).

Partindo desse pressuposto, realizamos durante seis meses a presente pesquisa etnográfica. Nesse período, vivenciamos o cotidiano de sala de aula com vistas à compreensão e interpretação dos significados sociais das ações verbais de interação.

Os sujeitos desta pesquisa são os atores sociais envolvidos nas relações estabelecidas em sala de aula (professor de Língua Portuguesa e alunos). Para facilitar a compreensão da nossa discussão e, ao mesmo tempo, mantermos a privacidade dos sujeitos, os informantes serão assim identificados: PLM - professora de língua materna e A.1, A.2, A.3, A.4 – aluno 1, aluno 2, aluno 3, etc.

A turma selecionada para acompanharmos uma experiência de ensino de língua foi o 1º ano “A” do Ensino Médio (composta por 18 alunos) que estudavam no turno da manhã. Esta escolha deu-se após observarmos a diversidade sociocultural e linguística do grupo.

Para finalizar é preciso dizer que, as informações apresentadas neste trabalho, foram fornecidas pela participação voluntária dos sujeitos que assinaram o TCLE, após a explicação prévia da natureza e do objetivo principal da pesquisa, conforme orientação da ética em pesquisa com seres humanos.

3.3 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados

A observação participante foi o principal procedimento de coleta de dados desta pesquisa microetnográfica. Este tipo de procedimento é muito importante posto que, propicia ao observador conviver e interagir com a comunidade pesquisada, direcionando-o para a compreensão dos valores, das crenças, das concepções e dos significados socioculturais dos atores pesquisados (ERICKSON, 1988).

De acordo com Rodrigues Júnior (2005, p.135), a observação participante é um método de pesquisa “[...] descritivo, interpretativo e subjetivo, enfatizando a interpretação de significados constituídos em encontros sociais informais e flexíveis”. Em pesquisas etnográficas, a observação participante é o principal método de coleta de dados. Mas geralmente, ela é acompanhada de gravação em áudio e/ou vídeo tape e notas de campo. Esses recursos auxiliam os pesquisadores etnógrafos a revisitarem os dados para posteriormente recuperá-los em suas análises (ERICKSON, 1988). Pensando assim, todas as aulas foram registradas por meio de um gravador digital e, em seguidas transcritas.

Durante a coleta dos dados, tomamos notas descritivas das situações e dos fatos que foram mais recorrentes através da observação das pistas de contextualização (elementos linguísticos e paralinguísticos), mencionados por Gumperz (1982, 2002); da estrutura de participação, conforme Erickson e Shultz (1982), sinalizados pelas mudanças de postura (*footings*), expostos por Goffman (1979, 2002).

Nesse estudo, a observação desses elementos forneceu informações significativas para a interpretação e compreensão do universo investigado, pois partimos da premissa que, o pesquisador etnógrafo deve descrever narrativamente, tanto as ações, como também o comportamento verbal e não verbal dos sujeitos investigados (ERICKSON, 1988). Em face disso, analisamos não apenas os fatos mais recorrentes na fala dos sujeitos, mas também as posturas adotadas por eles, e manifestadas através de gestos, sinais corporais, mudanças de tom de voz, etc.

4 A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE ETNOGRÁFICA

No âmbito da sala de aula, a interação pode caracterizar-se como um processo de socialização e aprendizagem dos alunos. Partindo desse pressuposto, realizamos uma microetnografia com base nos pressupostos da Sociolinguística Interacional para analisarmos as estruturas de participação da turma selecionada.

Conforme a proposta de Shultz, Florio e Erickson (1982), buscamos compreender os seguintes aspectos: os modos de organização da interação verbal, os organizador(es) da interação, os participantes e os papéis sociais construídos e desempenhados, bem como os direitos e deveres atribuídos ou negociados ao longo da interação.

Em face das observações feitas em sala de aula sobre a interação verbal, especialmente no aspecto estrutural, podemos destacar que os participantes (professores e alunos) encontravam-se no mesmo espaço físico – a sala de aula. Entretanto, os alunos em geral, ficavam dispersos, organizados em grupos nas laterais, no meio e no fundo da sala, enquanto a docente movimentava-se principalmente na frente do quadro.

A partir de nossas observações diárias, observamos que geralmente, havia uma sequência organizada, conduzida pela PLM. Inicialmente, ela copiava no quadro ou falava algo sobre o conteúdo a ser trabalhado. E, em seguida, solicitava que os alunos respondessem algumas perguntas. Estes por sua vez, após as suas respectivas participações, eram avaliados pela professora por meio de ratificação ou retificação (como podemos conferir no trecho abaixo):

Relato 1:

P.L.M: A palavra ravioli é acentuada?

A. 1: Sim professora, no o.

P.L.M: Muito bem, meus parabéns!

(...)

P.L.M: Por que ela deve ser acentuada?

A. 5: Paroxítora terminada em i.

P.L.M: Certo é isso, mesmo, vocês estão entendendo!

Analisando o trecho acima, podemos fazer os seguintes comentários:

a) A **professora iniciou** os turnos de fala questionando - *A palavra ravioli é acentuada? Por que ela deve ser acentuada?*

b) Em seguida, **os alunos responderam** os questionamentos da professora - *Sim professora, no o (A.1.); Paroxítora terminada em i (A.5).*

c) E, finalizando, **a professora avaliou** de forma positiva, as respostas dos alunos - *Muito bem, meus parabéns. Certo é isso, mesmo, vocês estão entendendo!*

Segundo Garcez (2006), em geral, a interação em sala de aula dá-se por meio dessa sequência descrita esquematicamente por Sinclair e Coulthard em 1975, dentre outros: e conhecida como IRA: Iniciação - Resposta – Avaliação:

1. Professor: Iniciação

2. Aluno: Resposta

3. Professor: Avaliação

Para Garcez (2006), essa organização canônica da interação face a face em sala de aula é convencionalmente estabelecida em muitas escolas, não apenas no Brasil, mas em quase todo o mundo. O autor argumenta que esse método, “[...] quase inevitável, é característico da interação em sala de aula e se presta - como talvez nenhum outro tão economicamente - para a exposição e verificação de informações [...]” (GARCEZ, 2006, p.78).

Com base no relato 1, verificamos que os papéis assumidos pelos sujeitos foram os seguintes: o professor foi responsável pelo conhecimento, assim, coube a ele corrigir e avaliar as colocações feitas pelos alunos. Os alunos por sua vez, assumiram a função de receptores das informações expressas pela professora. Assim, os direitos e deveres atribuídos pela

professora não foram negociados ao longo da interação, uma vez que não houve alternância de *footing* (alinhamento), no decorrer do curso das interações.

Em oposição ao que acabamos de expor, mostraremos a seguir, outra estruturação verificada na mesma aula de Língua Portuguesa, da qual descrevemos o relato 1. Após discutir com os alunos a acentuação da palavra ravióli, a professora questionou se alguém conhecia o significado o significado:

Relato 2:

P.L.M: Vocês sabem o significado dessa palavra?

A.2: Não.

A.3. Não, professora o que é?

P.L.M: Ravióli é um tipo de salgado.

P.L.M: Alguém trouxe dicionário, alguém tá com o dicionário aí?

A.4: Eu, professora, deixa eu ver.

P.L.M: Hum, eu acho que é isso.

(...)

A.5: Estamu vendo aqui / é pequeno salgado (...).

P.L.M: Num disse que era isso, acertei.

Analisando esse fragmento, observamos que essa estrutura de participação é diferente da sequência IRA, encontrada anteriormente, sobretudo por conta do *feedback* entre professora e alunos:

a) A professora iniciou os turnos de fala com os seguintes questionamentos - *Vocês sabem o significado dessa palavra? Alguém trouxe dicionário, alguém tá com o dicionário aí?*

b) Em seguida, os alunos responderam e questionaram – *Não (A.2). Eu, professora, deixa eu ver (A.4). Não, professora o que é?(A.3).*

c) O feedback entre a professora e os alunos ocorreu quando ela abriu espaços para a continuação do diálogo e da busca do conhecimento por parte do aluno - *Ravióli é um tipo de salgado (P.L.M). Hum, eu acho que é isso (P.L.M). Estamu vendo aqui / é pequeno salgado (...)* (A.5). *Num disse que era isso, acertei (P.L.M).*

Nessa situação comunicativa, observamos a efetivação do diálogo entre professora e alunos, tendo em vista que a professora deu oportunidades para os alunos participarem da interação. E, mesmo conduzindo os questionamentos, verificamos que não houve uma sequência rígida. De modo diferente do relato 1, ao perguntar se os alunos conheciam o

significado da palavra ravióli, a PLM demonstrou não ter certeza, instigando os alunos a buscarem auxílio no dicionário.

Nesse episódio, a estrutura de participação foi reajustada em função das mudanças dos papéis, isto é, das alterações de *footings* (alinhamento) entre a professora e os alunos. Na interação relatada, a PLM não configurou-se como detentora do saber e os alunos como meros receptores. Pelo contrário, os discentes foram motivados a construir o conhecimento. Coracini (2005) afirma que a ação conjunta entre professor e alunos pode desencadear o processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, visualizamos que a PLM conseguiu fortalecer o ambiente interacional da sala de aula, proporcionando um diálogo entre os alunos. Os papéis sociais foram construídos e desempenhados de maneira democrática entre eles e os direitos/deveres, foram negociados ao longo da interação entre a professora e os seus alunos.

Segundo Kleiman (2001) na interação de sala de aula, o professor pode conferir aos alunos o direito de participar da construção conjunta do conhecimento, aceitando ou questionando as relações outorgadas por ele em sala de aula. Nesse relato em particular, verificamos que a docente abriu espaço para o diálogo com os alunos por meio do *feedback*.

Após um longo período de observação da estrutura e da organização da interação, podemos acrescentar que frequentemente, a professora conduziu a aula em função dos seus objetivos. A interação em sala de aula era sincrônica, limitada por um tempo de aproximadamente 40 minutos ou duas horas (quando eram duas aulas seguidas).

Em geral, ela iniciava o processo de interação solicitando aos alunos uma maior atenção, especialmente durante as explanações dos conteúdos gramaticais porque estes seriam cobrados na avaliação, ver trecho a seguir:

PLM: Presta atenção, esse assunto é importante, vai cair na prova.

(...)

PLM: Dar pra tirar um dez.

A expressão *vai cair na prova* é uma pista de contextualização, por isso todos os alunos compreenderam as regras nela implícitas, ou seja, eles sabiam que era preciso ficar atentos, pois a professora iria verificar seus conhecimentos sobre aqueles assuntos, através de uma avaliação (prova mensal) a ser aplicada na semana seguinte.

A observação do cotidiano da sala de aula nos fez compreender que a PLM era a organizadora e mediadora da interação face a face, uma vez que ela alocava os turnos e

sugeria os tópicos de fala, como por exemplo, *silêncio, prestem a atenção, vamos copiar o exercício do quadro, etc.*

No decorrer das aulas de língua materna, os participantes desempenharam funções sociais diferenciados que foram construídos ou negociados ao longo da interação. Muitas vezes a docente assumiu o papel de transmissora do conhecimento e de avaliadora (ratificando ou retificando) o desempenho do aluno, além disso, ela controlava os turnos de fala dos alunos e o momento deles participarem ou de ficarem em silêncio. Enquanto que, os alunos assumiram a função de recebedores do conhecimento e suas participações nas aulas limitavam-se ao convite da professora.

Embora na maior parte das aulas, tenha prevalecido a estrutura de participação (IRA), os papéis assumidos pelos alunos e pela professora alternavam-se, assumindo uma organização diferenciada, em função das diversas situações de interlocução ou mesmo, na mesma aula, como relatamos anteriormente. Para Goffman (1979, 2002), os *footings*, isto é, os posicionamentos e as posturas dos participantes sinalizam as alternâncias dos papéis sociais e do estilo da fala pertinentes aos diferentes momentos interacionais ou numa mesma situação de interlocução.

A esse respeito verificamos que o professor e os alunos reconheciam as regras linguísticas e sociais adequadas em cada situação de comunicação. Os alunos estavam bem familiarizados com os processos interacionais de sala de aula e, por isso, sabiam reconhecer quais os comportamentos adequados e requeridos pelo professor naquele contexto microsocial. Por exemplo, quando a PLM colocava no quadro os resumos, os alunos ficavam em silêncio. Mas, quando ela estava preenchendo os diários, eles conversavam entre si sobre assuntos diversos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A microanálise dos processos interacionais na sala de aula nos fez compreender a importância de transformar esse espaço em um ambiente propício ao desenvolvimento de uma ação pedagógica culturalmente sensível. Esse procedimento pressupõe trabalhar com os pressupostos da Sociolinguística Interacional de modo que a aula de língua materna seja construída por meio da sociabilização e do diálogo e da reflexão entre professor e alunos a respeito das diversas possibilidades de usos da linguagem.

Nesse contexto, o professor de Língua Portuguesa tem um papel fundamental na condução das práticas de ensino pedagogicamente sensíveis. Por esse viés, o ensino de língua

materna implica práticas pedagógicas que destaquem a natureza social e interativa da linguagem dos alunos, uma vez que é através da interação que a linguagem caracteriza-se como comunicativa.

Com base nas nossas observações, constatamos que quando a professora fundamentou suas práticas pedagógicas nos pressupostos interacionais, os resultados do ensino/aprendizagem de língua pareceram ser mais significativos, sobretudo, nas práticas de uso da língua com foco na competência social e linguística dos sujeitos.

Para finalizar, em vistas do processo de socialização e aprendizagem dos alunos, postulamos ser imprescindível a transformação do espaço da sala de aula de língua materna em um ambiente favorável à instalação de uma pedagogia culturalmente sensível. Assim, no espaço da sala de aula podem ser estabelecidos padrões e modos de fala democráticos que possibilitem aos alunos interagir em sala de aula em iguais condições.

Convém dizer ainda que, as considerações apresentadas nesse trabalho se esgotam, por isso desejamos que as discussões levantadas tornem-se deflagradoras de reflexões acerca da temática deste trabalho.

6 REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Nós chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. **Polifonia**. Cuiabá - EDUFMT. n.7. 2003, p.119-136.

CASTANHEIRA, S. F. **Estudo Etnográfico das Contribuições da Sociolinguística à Introdução ao Letramento Científico no Início da Escolarização**. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UNB, 2007.

CORACINI, M. J. R. F. Interação e sala de aula. **Calidoscópico**. v. 3, n. 3 , p. 199-208, set/dez 2005.

ERICKSON, F. **Ethnographic description in Sociolinguistics**. Berlin e N. York: Walter de Gruyter, 1988. p.95-108.

_____. **Qualitative methods in research on teaching**. Occasional Paper n. 81. The Institute for Research on Teaching. Michigan State University. February, 1985.

_____. What Makes School Ethnography 'Ethnographic'? **Anthropology and Education Quarterly**. v.15, n.1.1984. p.51-66.

_____. Cultural organization and its effects on the social organization of performance. In: ERICKSON, F.; SHULTZ, J. **The counselor as gatekeeper: social Interaction in interviews**. Academic Press, 1982. p.99-145.

GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**. v.4, n.1, Jan/abr, 2006. p.66-80.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Loyola, 2002. p.107-148.

_____. Footing. **Semiotica**. v.25, n.1/2, 1979. p.1-29.

_____. **Interactional Ritual**: essays on face-to-face behavior. New York: Anchor Books, 1967.

GUMPERZ, J. Convenções de Contextualização. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Loyola, 2002. p.149-182.

_____. **Discourse Strategies**. Londres: Cambridge University Press, 1982.

HYMES, D. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

_____. **Foundations in sociolinguistics**: an ethnographic approach. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1974.

KLEIMAN, A. B. Programas de educação de jovens e adultos e pesquisa acadêmica: a contribuição dos estudos do letramento. **Educ. Pesqui.** v.27 n.2 São Paulo July/Dec., 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PAIVA, V. L. M. O; RODRIGUES JUNIOR, A. S. O *footing* do moderador em fóruns educacionais. In: ARAÚJO, J. L. (Org.). **Internet & Ensino**: novos gêneros, outros desafios. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Fóruns *on-line*: intertextualidade e *footing* na construção do conhecimento. MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs). In: **Gêneros**: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p.171-189.

RIBEIRO, B. T.; P. M. GARCEZ (Orgs.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2002.

RODRIGUES JÚNIOR, A. S. Metodologia sócio-interacionista em pesquisa com professores de línguas: revisitando Goffman. **Linguagem & Ensino**. v.8, n.1, 2005, p.123-148.

SHULTZ, J.; FLORIO, S.; ERICKSON, F. Who's got the Floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and at school. In: GILMORE,

P.; GLATTHORN, A. (Ed.). **Ethnography and Education: children in and out of school.** Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, 1982. p.88-123.