



A construção de identidades nas interações entre professor e aluno: um olhar sobre as atividades de comunicação/produção*

Roberta Ferroni

Universidade de São Paulo
robertaferroni@gmail.com

Maria Helena Araújo e Sá

Universidade de Aveiro
helenasa@ua.pt

Resumo

O presente artigo propõe-se estudar os atos de identidade na aula de língua estrangeira, ou seja, os comentários linguísticos com os quais os participantes revelam sua identidade e o papel social que almejam alcançar. A análise nos permitiu identificar algumas necessidades do professor quanto aos aspectos que ele é capaz ou não de explorar no decorrer das atividades de comunicação/produção que nos permitem construir planos globais de formação.

Palavras-chave: Atos de Identidade; Atividades de Comunicação/Produção; Formação.

Abstract

This article studies acts of identity - the linguistic comments with which speakers, in communicative exchanges, reveal their identity and the social role that they wish to play. The analysis allowed us to identify some necessary professor characteristics with respect to the aspects that he is able or unable to explore during communication/production activities and the consequent construction of global training plans.

Keywords: Acts of identity; Interaction; Communication/Production Activities, Training.

Résumé

Dans cet article, nous étudions les actes d'identité, c'est à dire, les actes verbaux par lesquels les locuteurs (dans ce cas, des étudiants d'italien de l'enseignement supérieur pendant des cours de langue) révèlent leur identité ou le rôle social qu'ils veulent s'attribuer pendant l'interaction. L'analyse de ces actes d'identité permet d'identifier des besoins de formation de l'enseignant par rapport à ses compétences de gestion de l'interaction en salle de classe, ces besoins pouvant être exploités dans des plans de formation plus adaptés aux publics-cibles.

Mots-clés: Actes d'identité; Activité de Communication/Production; Formation.

*Os dados que vamos apresentar são fruto de uma pesquisa de Pós-Doutorado, ainda em desenvolvimento, supervisionada pela Profa. Dra. Maria Helena Araújo e Sá, professora de Didática das Línguas do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.



Introdução

Este trabalho, cuja finalidade é desenvolver um projeto de formação voltado para os professores de língua estrangeira (doravante LE), mostra que a sala de aula não é somente um lugar em que se desenrolam actividades, mas em que também se controem e se questionam identidades, representações, emoções e desejos, extremamente útil para se reflectir sobre a prática profissional. Os dados que vamos analisar foram levantados nos cursos de *Italiano no Campus* (doravante IC), cursos de língua da Universidade de São Paulo. Com a presente pesquisa, que se fundamentou na observação de quatro grupos-classe ao longo de um semestre, propomo-nos descrever as funções que os "atos de identidade" desempenham nas interações entre professor e aluno e analisar as relações que ocorrem entre contexto de interação e atos de identidade produzidos pelos aprendizes, nomeadamente no que diz respeito às actividades de comunicação/produção (doravante C/P)¹ que estão sendo desenvolvidas e aos formatos de participação propostos. Após ter evidenciado as funções que os atos de identidade desempenham nas interações, explicitaremos alguns dos elementos invariantes que constituem as formas de trabalhar da professora Luisa (nome fictício), cujas aulas foram gravadas em vídeo. Como referência teórica e metodológica, adotaremos uma abordagem baseada nos estudos sobre a interação na aula de LE, complementada por um conjunto de noções e referências extraídas de estudos que tratam da formação de professores de LE.

É importante destacar que esta análise tem como principal intuito delinear um projeto de formação a ser desenvolvido posteriormente, voltado para os professores dos Cursos de IC da Universidade de São Paulo e baseado na capacidade de observação da interação didáctica. Mais concretamente, pretende-se abordar um futuro percurso metodológico para formação de professores de língua neste caso, dos cursos de Italiano no Campus da Universidade de São Paulo, baseado na valorização do estatuto epistemológico das práticas de sala de aula e na convicção de que o saber didático se constrói em movimentos de vaivém entre a teoria e a prática (Araújo e Sá, 2000)².

Contextualização teórica

Muitos estudos surgidos no campo da linguística interacional revelaram convergências ou rituais típicos da aula de LE. Sabemos, por exemplo, que a comunicação pedagógica, designadamente aquela que acontece na sala de aula, pertence às assim chamadas interacções assimétricas em

¹ Araújo e Sá & Andrade (2002, p. 38) identificam quatro grandes grupos de actividades, as quais incluem diferentes formas de uso e de apropriação da língua: as actividades de comunicação/produção (C/P), como, por exemplo, os debates, as actividades de narração, a exposição pessoal, que visam a experimentação, por parte do aprendiz, das suas competências verbais, de forma a evidenciar a interlíngua que ele vai construindo; as actividades de reflexão/avaliação (R/A), que pretendem desenvolver a conscientização do aprendiz acerca dos modos de funcionamento da língua e de sua capacidade de reflexão e de aprendizagem; as actividades de prática/treino (P/T), que remetem para a aquisição, estruturação e consolidação do saber em língua, por meio da repetição, memorização e imitação dos modelos apresentados; as actividades de interpretação/inferência (I/I), que visam o acesso ao sentido, a apreensão dos dados da língua e a compreensão dos seus diferentes níveis de funcionamento.

² O programa de formação, a ser desenvolvido posteriormente, será composto pelas etapas seguintes: análise crítica dos atos de identidade presentes no corpus que levantamos e planos de intervenção; gravação, transcrição e análise crítica de uma aula.



que “não se realiza entre os interactantes paridade de direitos e de deveres comunicativos, mas os participantes se diferenciam pelo acesso desigual aos poderes de gestão da interação” (Orletti, 2000, p. 12, tradução nossa). Como qualquer interação em contexto institucional, a interação em sala de aula apresenta uma figura que, pela idade, poder social, grau de instrução e competências linguísticas detém um poder maior, publicamente legitimado: o professor. No desenvolvimento da interação, o professor desempenha geralmente o papel de “diretor” (Orletti, 2000), de “figura guia” (Fele & Paoletti, 2003) e, em virtude do poder que exerce no plano interativo, detém alguns predomínios: o predomínio quantitativo; o predomínio interacional; o predomínio semântico; o predomínio estratégico e cognitivo (Linell & Luckmann, 1990). Do outro lado estão os estudantes, que têm uma margem de liberdade bastante limitada no tocante às funções comunicativas e à tomada do turno, tanto é verdade que, desde os trabalhos iniciais de Flanders (1970), tem vindo a ser amplamente assinalado que cerca 70% do tempo da aula está ocupado pelas falas do professor.

Estudos que analisam a interação em contexto exolingue mostram que os aprendizes têm o dever, sob pena de “sanções” (Lauga-Hamid, 1990, p.56), de respeitar um conjunto de obrigações impostas pelo docente, como, por exemplo, aquele de falar na LE (Cicurel, 1990; Moore & Simon, 2002). Além disso, a aula de língua é caracterizada por um nível enunciativo duplo (Trévisse, 1979; Dabène, 1984), porque, por meio da tomada de palavra, o aluno desempenha, ao mesmo tempo, o papel do “eu” sujeito-pessoa e aquele do “eu” sujeito-aprendiz, embora a possibilidade de se expressar como “eu” sujeito lhe seja negada frequentemente (Lauga-Hamid, 1990, p.56).

Os estudos citados até aqui tendem a evidenciar uma imagem geralmente homogênea e tipificada da interação exolingue neste contexto institucional. Com efeito, quando essa interação é discutida em suas implicações propriamente pedagógicas, os professores se reconhecem nelas só parcialmente devido a um grau elevado de ritualização (Araújo e Sá, 2005). Além disso, constata-se que a análise da interação costuma ser utilizada como instrumento para colher informações sobre o grau de *expertise* linguística e comunicativa dos estudantes e são negligenciados aspectos referentes às relações interpessoais que se estabelecem entre os participantes. Ora a classe “não é somente um lugar em que se desenrolam acontecimentos, atividades, mas em que também se controem e se questionam identidades, representações, emoções, desejos” (Pallotti, 2002, p. 183, tradução nossa).

A esse respeito, são particularmente significativas algumas pesquisas realizadas por Bigot (2005), Moore & Simon (2002) e Müller (2011) que, baseando-se em interações levantadas em contextos exolingues, investigam as estratégias discursivas por meio das quais os aprendizes “desritualizam” (Moore & Simon, 2002) o cenário didático imposto pelo professor a fim de reivindicarem seu papel de “eu”-sujeito cerceado pelo papel de “eu”-aluno. Apesar da dissonância discursiva que podem provocar no interior do cenário educativo, porque interrompem bruscamente a atividade em andamento, essas intervenções são “momentos-chave” (Moore & Simon, 2002), dado que os discentes, pondo em discussão a autoridade do professor, afirmam-se a si próprios e defendem seu território como aprendizes ativos e, ao fazer isso, redefinem os respectivos papéis, colocando-se no mesmo plano do professor. As pesquisas que acabamos de citar limitam-se, porém, a descrever o que acontece na aula de língua sem dar indicações que possam ser aproveitadas na prática profissional (Araújo e Sá, 2000).

Com base no exposto, por meio deste estudo, pretendemos: i) descrever as funções que “atos de identidade”, expressão cunhada por Le Page & Tabouret-Keller (1985) para indicar os atos linguísticos



por meio dos quais os participantes revelam seja sua identidade pessoal seja o papel social que almejam alcançar, desempenham nas interações entre professor e aluno; ii) e analisar as relações que ocorrem entre contexto de interação e atos de identidade produzidos pelos aprendizes, nomeadamente no que diz respeito às atividades de C/P que estão sendo desenvolvidas e aos formatos de participação propostos, para entender o princípio organizador que caracteriza a forma de trabalhar da professora Luisa. Escolhemos analisar as atividades de C/P já que é no decorrer destas atividades que se concentra o número maior de atos de identidade (ver abaixo, seção "Microanálise dos atos de identidade").

A presente pesquisa, que emprega os instrumentos disponibilizados pela abordagem etnográfica (Van Lier, 1988), fundamentou-se na observação de quatro grupos-classe, lecionados por vários professores ao longo do segundo semestre de 2013. Os dados que vamos analisar foram levantados nos cursos de IC, cursos semestrais de língua pagos, divididos em níveis (cada módulo prevê 45 horas-aula), destinados à população universitária (funcionários, estudantes, professores) da Universidade de São Paulo e também a um público externo. O *corpus* da pesquisa é composto de um total de 36 horas de gravação em vídeo, sendo que, para cada turma, foram obtidas nove horas de gravação de aula, correspondentes a cerca de três horas semanais; as gravações, posteriormente, foram transcritas³.

Por motivos de espaço, neste artigo analisaremos apenas os atos de identidade produzidos pelos estudantes no decorrer das atividades de C/P que foram levantados nas três aulas gravadas de Luisa, professora brasileira, graduada em Língua e Literatura Italiana e Portuguesa na Universidade de São Paulo⁴.

A classe era formada por onze estudantes de LM português na variante do Brasil, que, por motivo de sigilo, indicamos com nomes fictícios, com idade entre vinte e sessenta anos.

Tratando-se de uma pesquisa que focaliza os atos de identidade produzidos por aprendizes de LE, observamos as turmas de nível intermédio/avançado, equivalente ao nível B1/B2 do QECR (2002), dado que os estudantes, como observa Block (2007), para poderem expressar sua própria identidade, devem possuir uma competência linguística e conceitual avançada em LE.

As atividades analisadas neste estudo serão descritas de maneira mais detalhada no decorrer da análise; por enquanto, é importante observar que o material proposto na aula provinha do

³ No tocante às convenções de transcrição, foram parcialmente modificadas as convenções propostas por Van Lier (1988):

..., ..., etc.: pausa breve;

=: dois turnos de palavras em sobreposição;

((inc)), ((risos)): o parêntese duplo indica uma parte da conversação incompreensível ou comentários sobre a transcrição, como risos;

-: indica uma interrupção brusca;

::: os dois pontos repetidos por três vezes indicam um som prolongado;

?: entoação ascendente;

!: entoação descendente;

oh: trecho lido.

⁴ Os candidatos à monitoria dos Cursos de Italiano no Campus da Universidade de São Paulo devem necessariamente ser ou alunos regularmente matriculados nos cursos de pós-graduação, cujos diplomas sejam conferidos pela FFLCH-USP, ou alunos matriculados em cursos de Licenciatura da USP que possuam uma graduação concluída pela FFLCH-USP.



método utilizado, *Arrivederci 2*, publicado pela editora Edilingua, que, segundo os autores, privilegia "uma abordagem prevalentemente comunicativa, ao passo que a gramática aparece somente em posição complementar e estritamente ligada às estruturas comunicativas" (Faraci *et al.*, p. 1, tradução nossa). Além do livro dos estudantes e daquele dos exercícios, eram utilizados materiais elaborados pelos professores ou extraídos de outros manuais de italiano LE.

Mesmo cientes de que a diversidade das premissas teóricas e dos aparatos metodológicos não é desprovida de consequências quanto às configurações dos objetos de investigação descritos, devido à complexidade e à multiplicidade dos fatores que determinam o nosso objeto de estudo, o posicionamento metodológico que adotamos nesta pesquisa baseia-se nos estudos sobre a interação na aula de LE (ver, por exemplo, Dabène, 1984; Fasulo & Girardet, 2002; Moore & Simon, 2002; Cambra, 2003; Fasel *et al.*, 2008), na análise da conversação (Schegloff, 1972) e na sociolinguística (Goffman, 1967), complementados por um conjunto de noções e referências extraídas de estudos que tratam da formação de professores de LE, em particular na escola da Universidade de Aveiro (vejam-se, entre outros, Alarcão *et al.*, 1999; Araújo e Sá & Costa, 2000; Araújo e Sá, 2002; Andrade; Araújo e Sá, 2005), dado que, como já salientamos, um dos objetivos do nosso estudo será delinear um projeto de formação a ser desenvolvido posteriormente, voltado para os professores dos IC da Universidade de São Paulo e baseado no desenvolvimento da sua capacidade de observação da interação didática.

Metodologia

Nesta parte, vamos descrever os procedimentos metodológicos que utilizamos para analisar as interações observadas na aula de LE.

Os dados que serão analisados foram levantados por meio de gravações em vídeo. Antes de começar as gravações, a investigadora principal foi convidada pela coordenadora dos cursos de IC para participar de uma reunião com todos os professores. Durante esse encontro, foi descrito o projeto de pesquisa e realizado o primeiro contato com os docentes. As gravações das aulas iniciaram após uma troca de e-mails com aqueles que tinham manifestado interesse e disponibilidade em relação ao projeto.

Após termos concluído as gravações das aulas e a respectiva transcrição, dedicamo-nos ao estabelecimento das macrounidades de análise de que se compunha cada aula. Essas unidades, que definimos de "passos pedagógico-didáticos" (Araújo e Sá & Andrade, 2002), são unidades de análise de natureza eminentemente pedagógica e permitem "caracterizar a história interativa através da situação comunicativo-verbal que construíram os professores e as turmas observadas" (Araújo e Sá & Andrade, 2002, p. 36). Cada passo pedagógico-didático (doravante PP-D) pressupõe um forte grau de coesão pedagógica, de responsabilidade do professor, que, por meio dela, faz progredir a aula e, correlativamente, orienta o processo de ensino-aprendizagem. Os critérios que identificam as fronteiras dos PP-D e que guiaram a análise do nosso corpus são: o tópico, a atividade



de linguagem e o formato de participação interativa (Araújo e Sá & Andrade, 2002, p. 37)⁵.

Essa macrounidade de análise nos permitiu obter uma visão rápida do modo como cada aula se desenrolava: as atividades realizadas, os conteúdos que foram trabalhados em termos de competência de linguagem e/ou de aprendizagem e as estruturas de participação em que se organizou o grupo/turma para a construção da comunicação verbal. Além disso, possibilitou ver, de imediato, quantos e quais foram os passos em que cada aula estava dividida e identificar, de forma clara e concreta, cada ato de identidade.

Sucessivamente, para identificar e descrever os atos de identidade produzidos pelos estudantes no decorrer das atividades de C/P, efetuamos microanálises de cada PP-D .

Partindo do pressuposto de que os aprendizes, na aula de língua, devem respeitar, como acontece durante a aula da professora Luisa, um conjunto de obrigações, ou seja, falar e compreender em LE (Cicurel, 1990; Moore & Simon, 2002), sob pena de "sanções" (Lauga-Hamid, 1990, p. 56), apontamos os atos de identidade produzidos por aprendizes de italiano nas interações que acontecem entre professor e aluno na aula de LE, de acordo com dois critérios principais: os atos por meio dos quais os aprendizes respeitam as obrigações impostas pelo professor a fim de reivindicarem seu papel de aprendizes; os atos por meio dos quais os estudantes "desritualizam", ou seja, retiram a dimensão ritual do cenário imposta pelo professor a fim de reivindicarem seu próprio papel de "eu"- sujeito.

Visto que, no decorrer da microanálise, muitos atos identificados tendiam a se repetir, a fim de evitar a redundância selecionamos para cada ato um único exemplo.

Microanálise dos atos de identidade

No desenvolvimento das atividades de C/P, identificamos três tipologias de atos de identidade, que chamamos *atos de participação*, atos de resistência e atos de silêncio. A seguir, cada um deles será descrito e analisado em relação ao contexto de interação.

Ante de passar a descrever e analisar cada ato de identidade, para ver de imediato quantos e quais são os atos de identidade produzidos durante as actividades de C/P, indicaremos as ocorrências registradas para cada um.

A análise dos PP-D da professora Luisa mostra que cada uma das três aulas é composta por uma média de 20 passos por aula. A actividade de linguagem mais representada é a de C/P, que aparece no decorrer de 18 PP-D, seguida pela I/I (13 ocorrências), R/A (11 ocorrências) e a P/T (10 ocorrências). Com relação aos atos de identidade, efetuamos sua contagem em cada PP-D e

⁵ O tópico é aquilo de que se fala. Trata-se, em termos didáticos, do conteúdo da aula, daquilo que pode ser objeto de aprendizagem pelo aluno. As *atividades de linguagem* são definidas como "toda aquela que é realizada no âmbito das tarefas de aprendizagem, atualizando de alguma forma as planificações dos professores e as propostas dos manuais, resultando assim da articulação entre as intenções dos agentes educativos e o seu comportamento real em situação" (Araújo e Sá & Andrade, 2002, p. 37). Quanto ao *formato de participação interativa*, Araújo e Sá & Andrade (2002, p. 39) descrevem seis estruturas de participação básicas: interação na qual quer o professor quer o aluno partilham o poder interativo (P/A – A/P); estrutura que ocorre quando o professor desempenha plenamente a sua função de vetor de informação (P-(A)); quando o professor, controlando a interação, questiona os alunos e esses respondem, tomando a palavra (P-ALS/A); quando o professor se dirige a um aluno bem identificado (P-A); o trabalho de grupo A-A (P); o trabalho autónomo em que o aluno se confronta com os documentos (A-TA (P)).



constatamos que eles aumentam de maneira relevante no decorrer das atividades de C/P. Para cada aula, identificamos cerca de 24 atos, sendo que mais da metade ocorreu durante as atividades de C/P: são eles os atos de participação (14 ocorrências), os atos de resistência (7 ocorrências) e os atos de silêncio (3 ocorrências).

Os atos de participação

Os "atos de participação" são os atos em que os discentes, por meio do diálogo, se transformam em sujeitos dialógicos em luta por sua emancipação (Freire, 2014, p. [1970]). Em outras palavras, os aprendizes, devido à atividade que estão desenvolvendo e ao formato interativo, sentem-se livres de expressar suas opiniões como pessoas, independentemente de suas competências linguísticas e comunicativas. Tanto isso é verdade que, com muita frequência, estes atos são expressos por meio da prática discursiva do "translenguar" (García, 2013)⁶.

Um exemplo significativo disso é o debate, uma atividade recorrente na aula de LE (Pekarek, 1999). O debate exige certo empenho dos aprendizes porque eles terão de realizar um conjunto de intervenções colaborativas de natureza argumentativa nas quais "as intervenções de cada um irão se modificar, enriquecer e passarão a incorporar-se às contribuições dos outros" (Nonnon, 1997, p. 68, tradução nossa).

Em contexto escolar foram observadas duas tipologias de debates: os debates "pré-definidos" que, por serem dirigidos pelo professor, limitam fortemente as intervenções discursivas dos estudantes; os "debates emergentes" que, por serem menos planejados em comparação com os primeiros, favorecem maior envolvimento discursivo e argumentativo dos alunos (Fasel *et al.*, 2008; Fasel *et al.*, 2009). Se para o professor de língua o debate representa uma oportunidade para fazer falar os estudantes, para estimular sua participação ativa no gerenciamento dos assuntos a serem tratados a fim de desenvolver a competência comunicativa em LE (Fasel *et al.*, 2008), para os estudantes constitui uma ocasião para superar aquela que Freire denomina uma concepção "bancária" da educação, na qual os alunos são chamados a reproduzir passivamente o "conteúdo narrado pelo educador" (Freire, 2014, p.96[1970]).

No decorrer dos PP-D de Luisa repetem-se com frequência os debates "pré-definidos"⁷ que, em lugar de representarem ocasiões para os estudantes participarem da discussão, transformam-se em atividades de exclusão. Isso acontece seja por causa do formato interativo P-ALS/A, no qual o professor tende a assumir o papel exclusivo de locutor limitando a circulação da palavra, seja por causa da presença excessiva de perguntas teste ou *display questions* (Long & Sato, 1983)⁸. As perguntas teste, em certo sentido, provocam um efeito contrário porque, em lugar de servirem para o estabelecimento de um contexto participativo em nível local, acentuam as disparidades de poder entre os participantes da interação. No exemplo 1, Luisa, após ler para a classe o artigo

⁶ Prática diferente do assim chamado "code-switching", dado que não se refere a uma alternância ou troca de código, mas ao uso de práticas discursivas que, vistas de uma perspectiva bilíngue, não podem ser facilmente atribuídas a uma ou a outra língua (García, 2013, p. 363).

⁷ Ambos os exemplos de debates que vamos apresentar não foram extraídos do livro didático *Arrivederci 2*, mas foram criados propositalmente pela professora Luisa.

⁸ As perguntas teste, ou *display questions*, são perguntas cujo objetivo é conferir os conhecimentos dos estudantes, sendo que as respostas são previamente conhecidas pelo professor (Long & Sato, 1983).



de um jornal que trata das polêmicas suscitadas pela declaração homofóbica do proprietário de uma conhecida firma italiana produtora de massa alimentícia, pede que a classe manifeste seu ponto de vista. A atividade não decola como seria de se esperar e o PP-D dura apenas 4 minutos durante os quais a professora ocupa a maior parte do tempo. Alguns estudantes, apesar das duas perguntas fechadas (turnos 5 e 10), esboçam tentativas tímidas de intervenção (turnos 4, 7, 12), logo reprimidas pela professora, que encerra a sequência exercendo um verdadeiro domínio semântico (turno 15).

Exemplo 1

1P: e se voi foste il signor barilla? cosa ne pensate di questo articolo? cosa avreste fatto?

2Lila: pazzo

3P: è pazzo il signor barilla? perché?

4Lila: perché ha detto cose che::: pensi e::: pensi ma non dica ((risos))

5P: se sei un'opinione pubblica non puoi però secondo voi è giusto cioè è::: esagerata come reazione no?

6Grupo Classe: si:::

7Sonia: in italia la pasta è una cosa che si usa

8Lila: e la famiglia è tradizionale in italia

9Sonia: è lui è espressione di una::: di una parte de::: società

10P: sì un po' dell'immagine dell'italia no?

11Sonia: una immagine più::: tradizionale

12Maria Amelia: no brasil temos uma expressão boca fechada não entra mosca ((risos))

13P: non so se c'è un'espressione così ((olha para a pesquisadora)) no tieni la bo- no però poverino lui deve parlare è stato intervistato quindi però secondo me::: cioè::: si è reso conto di quello che ha detto e si è scusato è tornato indietro l'altro giorno guardavo un articolo in una rivista brasiliana e diceva la notizia che è arrivata qua la barilla è omofobica punto

14Grupo Classe: si

15P: quindi poi vi mando un altro link di una::: comica italiana che diceva sì ma signor barilla la famiglia che tu rappresenti non esiste da nessuna parte non c'è c'è il padre che lavora::: a milano la madre vive a trieste i figli vivono in inghilterra l'altro chissà dove quindi questa idea della famiglia perfetta non esiste lei infatti dice forse è meglio se rappresenti la famiglia in cui tutti si amano dove sono sono ok

O "debate emergente" acontece no decorrer das aulas de Luisa apenas em uma ocasião. A troca de opiniões e a negociação dos sentidos agem e se refletem no formato interativo. Faltando a estrutura de participação assimétrica, criam-se situações comunicativas bastante informais e baseadas em uma distribuição de turnos caracterizada por um nível menor de rigidez em comparação com a estrutura tradicional (ver, por exemplo, Fasulo & Girardet, 2002; Cambra, 2003; Fasel *et al.*, 2008;



Monaco & Pontecorvo, 2009). Diferentemente do que acontece no decorrer das interações cujo objetivo é avaliar (Orletti, 2000), o sistema da tomada do turno nesses contextos admite a passagem da palavra diretamente de um aluno para outro. Mesmo as sequências ternárias⁹ adquirem novo sentido porque o turno conclusivo do professor não tem a finalidade de expressar avaliações, mas se apresenta como um convite a continuar a conversação.

Nesse contexto, o professor não é visto como aquele que dirige o andamento da interação, porque acaba tendo os mesmos direitos e deveres conversacionais dos estudantes. Assiste-se, desse modo, à encenação de uma atividade comunicativa rica de trocas muito semelhante à conversação comum entre pares, na qual as atividades de correção iniciadas pelo professor, além de serem reduzidas ao mínimo indispensável, não atrapalham a conversação. Uma autonomia discursiva maior provoca como efeito um aumento exponencial dos atos de participação iniciados por aqueles que possuem maior competência linguística, os quais se sentem autorizados, seja pelo tipo de atividade que estão realizando seja pelo tópico e pelo formato interativo – trata-se, com efeito, de um formato dialógico do tipo (P/A – A/P) – a intensificar suas intervenções.

Observe-se o que acontece na sequência 2 que antecede a leitura de um trecho.

Exemplo 2

1Janne: ah il giorno di sant'antonio c'è una festa con bolo

2P: con una torta?

3Janne: sì con una torta

4P: e tu devi prendere e mangiare?

5Flavia: sì se tu mangi puoi cercare il grande amore ((risos)) è un giorno specifico

6Kaiam: io ho già visto tutto questo perché ho due sorelle e molte cugine lei fanno questo sempre hanno messo il sant'antonio sul refrigeratore

7Janne: e ha funzionato?

8Kaiam: non so poverino santo antonio

9P: e se trovi qualcuno?

10Flavia: ai deve devi come si dice ritirarlo

11P: ah:::ma solo se trovi qualcuno?

12Kaiam: se trovi=

13Flavia: =solo se trovi

14Kaiam: se non trovi tu lasci nel refrigeratore=

15Flavia: = tu lascialo lì

16P: sapevo che il tredici giugno il giorno di sant'antonio si fanno le preghiere per sant'antonio però questo:::

⁹ Estrutura formada por uma sequência na qual o primeiro movimento costuma ser uma pergunta do professor seguida pela resposta do estudante e pela avaliação do professor (Sinclair & Coulthard, 1975).



17Flavia: il pane:: è:: simile a questo a questo di:::padre pio sì sì è diverso

18P: condividere il pane

19Flavia: sì è per avere la fattura

20P: ha un altro senso

21Flavia: sì sì ha un altro senso un'altra cosa tipo:: eh:: tutti tutti vanno eh:: in la chiesa a:: celebrare e dopo si partiglia si fa la partiglia del pane a mettere:: un:: un:: sacco come si dice un:: un:: un tabue una cosa così

22P: metti un pezzetto di pane dentro

23Flavia: sì però per la fattura per non mancare:: tutto l'anno al fine non c'è nessuna ((inc))

24P: non sapevo a venezia ho visto delle catene sul ponte

25Kaiam: sì come cadeado

26Janne: ho visto dove non mi ricordo

27Kaiam: in europa ora su ogni ponte adesso si può mettere cadeado la storia inizia a francoforte però in europa ora su qualsiasi ponte puoi mettere cadeado

28P: non solo in italia

29Kaiam: no no in generale=

30Flavia: =ma in francia è proprio un casino stavo ascoltando nella radio

31P: perché?

32Flavia: perché:: il governo pensa di proibire perché sta pesando la ponte e e per per questo non è possibile mai:: lasciare le::

33P: non si può più mettere nulla

34Kaiam: no no perché i turisti la mettono in tutti la ponte e dopo il prossimo turista guarda

35P: ah prende

36Kaiam: no no non prende quello quello un altro ((risos)) sono sicuro che è in francoforte però si può mettere in qualsiasi ponte che vuoi

37Janne: ma perché fai così?

38Kaiam: il turista conoscono le storie vedono un ponte ah =

39Janne: =per essere innamorati per sempre

40Kaiam: sì sì sì c'è anche la storia che devi mettere il cadeado con:: la tua ragazza:: noivo insieme

41P: noivo? ah la fidanzata!

42Kaiam: sì la fidanzata si deve mettere insieme non si può mettere da solo e aspettare:: la fidanzata no si deve mettere insieme però:: non sono così ((risos)) perché si deve mettere cadeado e jogar e la chiave

43P: gettare

44Kaiam: sì gettare la chiave

45P: interessante devo cercare per capire bene



Nesta sequência, a professora renuncia a seu *status* de vetor da informação e passa a intervir na conversação como qualquer outro participante, assim como Kaiam e Flavia e, em medida menor, Janne, alunos que falam espontaneamente para mostrar seus conhecimentos em matéria de amor por meio de “atos de participação” (do turno 3 ao turno 45) expressos por meio de “translenguar” (García, 2013), prática discursiva que dá a “palavra para aqueles que ainda não falam em LE” (García, 2013, p. 369, tradução nossa). Embora a docente continue a exercer seu poder de expert linguístico – observem-se as sequências de correção de natureza lexical (turnos 35, 41, 43) que a professora inicia sem que os estudantes peçam a ajuda dela – utiliza um formato interativo P-ALS/A com perguntas referenciais (Long & Sato, 1983)¹⁰ que, em comparação com o exemplo anterior, permitem maior troca de ideias entre os estudantes (turno 9). Do turno 3 até o turno 45, a conversação é organizada por meio do formato da participação interativa P/A- A/P, no qual quer o professor quer o aluno compartilham o poder interativo. Nesse exemplo é possível notar que somente três estudantes participam da conversação, ao passo que o restante da classe, para não competir com aqueles que “sabem mais” e prevenir o risco de perder a face, iniciam “ações protetoras” (Goffman, 1967, p. 18).

De um lado, assiste-se a um aumento exponencial dos “atos de participação” iniciados por aqueles que possuem uma competência linguística maior e que, em certo sentido, devido ao tipo de atividade que estão realizando, bem como ao tópico e ao formato interativo, sentem-se autorizados a intensificar suas intervenções. É verdade também que essas atividades excluem aqueles que se sentem mais inseguros linguisticamente, os quais, para evitar sujar sua própria imagem, entram em um estado de “self-conscious” (Goffman, 1967, p. 129) e se abrigam atrás de longos e reiterados silêncios. Pode até mesmo tratar-se de um “silêncio meditativo profundo” (Freire, 2014, p.108[1970]), ou seja, de um silêncio em que os participantes, embora calados, continuam a ocupar um “estado de discurso” (Goffman, 1967, p. 183), um silêncio cheio de “barulho”, para parafrasear Bazzanella (2002, p. 44)

Os atos de resistência

Essa expressão foi criada por Ellwood (2008) para indicar quando os estudantes opõem certa resistência à atividade que está sendo realizada. Os “atos de resistência” constituem verdadeiros atos de desobediência dirigidos ao docente, porque o aprendiz, arrogando-se o direito de opor-se ao pedido do professor, desencadeia um processo de “desritualização” do cenário educativo (Moore & Simon, 2002). Recusando o pedido de ação iniciado pelo professor e infringindo o formato diádico pergunta/resposta¹¹, o aluno pode apresentar ou não motivos que atenuem sua recusa. O fato de ele descumprir a obrigação de falar imposta pelo professor provoca uma reconfiguração dos papéis: o estudante se afirma reivindicando seu papel de “eu”-sujeito (Trévisse, 1979; Dabène, 1984; Moore & Simon, 2002) diante do professor que assiste ao “fracasso” de seu papel de “mestre” (Matthey & Moore, 1997).

Os “atos de resistência” acontecem sobretudo no formato interativo P-ALS/A, estrutura em que, como vimos, o professor assume o papel exclusivo de falante e controla a interação estabelecendo

¹⁰ São perguntas colocadas para preencher um “vazio” real ou gap informacional (Long & Sato, 1983).

¹¹ Na análise da conversação as duplas compostas por perguntas e respostas são chamadas duplas adjacentes (*adjacent pair*), ou “duplas” de turnos que, com frequência, estão próximas (Schegloff, 1972).



as intervenções dos estudantes. Não são muito frequentes, dado que representam uma ameaça para a própria face e para a face dos outros (Brown & Levinson, 1987).

Estes atos aparecem no decorrer de atividades de C/P, nas assim chamadas “fases de abertura”¹², quando o professor, para “quebrar o gelo” (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 221, tradução nossa), resolve dedicar os primeiros minutos da aula a um tipo atividade cujo objetivo é responder a perguntas de caráter pessoal. Os estudantes, sentindo-se fortemente ameaçados por causa da invasão de sua privacidade por parte do professor, decidem descumprir, por meio de “atos de resistência”, a obrigação que lhes é imposta pelo seu papel de aprendizes, dado que está sendo pedido que eles revelem fatos de sua vida privada com o único objetivo de que se expressem em LE. O discente, ao se recusar a agir como enunciador fictício de uma situação linguística criada propositalmente para fins didáticos, toma a palavra em uma direção diferente daquela pretendida pelo professor, provocando uma “desritualização” do cenário didático. No seguinte exemplo, o professor está pedindo que cada um relate publicamente o que fez no fim de semana. A atividade procede sem problema até o turno 1, quando surge o primeiro empecilho. Com efeito, Flavia, ao dizer que não fez nada relevante, se recusa, embora de forma branda, a falar de si (turno 2). Luisa, que se acha na obrigação de conseguir que os estudantes cumpram seu dever como aprendizes falando em LE (Cicurel, 1990), ignora a recusa e renova o convite a falar (turno 3). A essa altura Flavia responde ao pedido do professor por meio de uma sequência de turnos que vão do turno 4 até o turno 12, nos quais relata com muita dificuldade os acontecimentos do fim de semana. A mesma situação reaparece um pouco mais a frente, quando a professora passa o turno para Kaiam (turno 14), o qual, entretanto, diferentemente de Flavia, apresenta uma firme recusa, assinalada pela forma negativa “não”, e encerra a “condição de conversação” (Goffman, 1967, p. 38), uma vez que responde à ordem do professor com um ato de resistência: “não lembro e se lembrar vou dizer para você” (turno 15). Esse ato, que permite que Kaiam redefina seus contornos territoriais (Py, 2000), ameaça a face da professora, o qual, para disfarçar seu “embaraço”, (Goffman, 1967, p. 111) utiliza formas de pré-encerramento “está bem, então, meninos” (Schegloff & Sacks, 1973) e passa rapidamente para uma mudança de atividade (turno 16).

Exemplo 3

1P: allora flavia cosa hai fatto di bello questo fine settimana? ((dirigindo-se a Flavia))

2Flavia: niente di bello ((enquanto responde, arruma algumas folhas))

3P: niente di bello niente di particolare non so

4Flavia: sono andata a due::: due feste::: di bambini

5P: di bambini? allora?

6Flavia: solo non ho fatto=

7P: =ma guarda è già molto interessante

¹² A literatura sobre as assim chamadas sequências de abertura é bastante ampla (ver, por exemplo, Schegloff, 1968). Segundo Kerbrat-Orecchioni (1990, p. 221), a fase de abertura comporta diversas atividades de negociação, mais ou menos explícitas, cuja função consiste em estabelecer um contato entre falantes. Nessa fase, salienta a pesquisadora, é preferível evitar atos que possam ameaçar a cara própria e dos outros (Kerbrat-Orecchioni, 1990, p. 222).



8Flavia: ma solo una una visita veloce solo per dire ah sono venuta!

9P: sì e come va il lavoro?

10Flavia: è questa settimana è un po': ((abrindo os braços))=

11P: =piena di cose da fare?

12Flavia: no no no piena di di di:: come posso dire? problemi

13P: oddio

14P: e tu kaian tutto bene? come è andata questa settimana? tutto apposto? hai fatto qualcosa di particolare? di interessante?

15Kaian: di particolare:: non mi ricordo ((risos)) se ricordo ti dico

16P: eh va bene allora ragazzi:: ((pegando o livro)) avete fatto:: gli esercizi per casa del libro:: eh:: ci sono dei dubbi:: qualcosa che non avete capito ah

Os “atos de resistência” podem verificar-se, também, durante os debates, quando o professor, para estabelecer um parâmetro de participação que permita o acesso de todos os estudantes à interação, em pé de igualdade, especialmente daqueles que costumam ficar retraídos, dado que uma das obrigações do professor é “fazer produzir” (Cicurel, 1990), resolve atribuir ele mesmo o turno de palavra por meio da técnica da heterosseleção. Veja-se o exemplo 4, em que Lucas, que costuma não participar das discussões, está sendo obrigado a dar sua opinião a respeito de dois trechos que acabaram de ser lidos sobre as iniciativas para encontrar a alma gêmea. Ele frustra as expectativas da professora e produz respostas que não fazem avançar a conversação e contêm dois “atos de resistência” (turnos 4, 12).

Exemplo 4

1P: secondo voi siete d'accordo? sì no ((longa pausa)) dai lucas ((dirigindo-se a Lucas))

2Lucas: per me sono stupidi

3P: gli altri due? sono stupidi? questo ti sembra::

4Lucas : questo è più normale mentre gli altri due mi sembrano *machistas* non so come si dice

5P: ah maschilista

6Lucas: maschilista non mi piacciono?

7P: maschilista? ma perché?

8Lucas: penso di sì

9P: perché

10Lucas: ah il secondo sembra:: *aquele cachorros de padaria*

11P: può essere ((anuindo))

12Lucas: non mi piace



13P: quindi quello il terzo sarebbe per te il più giusto e per voi ragazzi? ((pausa longa))

A seleção do locutor de turno transforma o debate em uma atividade rígida e imposta se for comparada aos “debates emergentes” (Fasel *et al.*, 2008), dado que o locutor escolhido, achando-se na obrigação de expressar seu ponto de vista pessoal por meio de “atos de participação”, responde aos pedidos do professor com “atos de resistência”.

Descrição do estilo pedagógico-comunicativo da professora Luisa no decorrer das atividades de C/P.

Tendo evidenciado as funções que os atos de identidade desempenham nas interações entre professor e aluno e tendo analisado as relações que ocorrem entre contexto de interação e atos de identidades produzidos pelos aprendizes, nomeadamente no que diz respeito às atividades de C/P que estão sendo desenvolvidas e aos formatos de participação propostos, neste momento explicitaremos alguns dos invariantes que constituem as formas de trabalhar de Luisa na aula de língua italiana, a partir dos exemplos analisados, lembrando que esta análise tem como principal intuito delinear um projeto de formação a ser desenvolvido posteriormente, voltado para os professores dos Cursos de IC da Universidade de São Paulo e baseado na capacidade de observação da interação didática. Mais concretamente, pretende-se definir um conjunto de atividades destinadas à obtenção de informações, da parte do professor em formação, sobre o que ocorre no processo de ensino/aprendizagem, mediante o qual será possível delinear “um diagnóstico situacional” (Araújo e Sá & Andrade, 2002) e identificar problemas e formas de os abordar em contexto formativo.

Assim, como dissemos acima, essa professora está preocupada, de um modo geral, com o desenvolvimento da competência comunicativa, mas demonstra certa negligência pedagógica quanto às reais possibilidades de comunicação do aluno e um consequente afastamento de um trabalho sistemático sobre as suas produções, processos e percursos próprios de aprendizagem linguística. Com efeito, se, de um lado, tenta fazer circular a palavra pelo maior número possível de estudantes, de outro, a professora Luisa privilegia formas de participação na aula de LE extremamente controladas, como demonstra a predominância do formato P-ALS/A e a maneira como gere a interação: é a professora que regula a participação e a intervenção em sala de aula, decidindo quem fala, para quem, sobre o quê, quando, por quanto tempo e como. Embora a comunicação seja coconstruída entre os interactantes, a estrutura P-ALS/A acaba favorecendo o domínio do professor sobre os estudantes, a ponto de incentivar a presença de atos que chamamos de “resistência”, por meio dos quais o aluno, recusando-se a agir na qualidade de enunciador fictício de uma situação linguística criada propositadamente para fins didáticos, toma a palavra em uma direção diferente daquela esperada pelo professor. Esse fato pode apontar para a necessidade de se sensibilizar Luisa sobre a importância de ela alternar este com outros formatos interativos, nos quais os alunos possam ter a possibilidade de interagir com os seus colegas com maior liberdade e espontaneidade, além de propor atividades de C/P que estimulem uma maior interação e a negociação entre os aprendizes.

Mesmo quando os estudantes são chamados a expor a própria opinião e suas ideias, o formato interativo P-ALS/A, junto com o uso excessivo por parte da professora de *display questions*, acaba limitando a produção dos alunos porque somente os estudantes que possuem boa competência



linguística irão intervir na discussão por meio de “atos de participação”, ao passo que aqueles que se sentem inseguros linguisticamente, para não prejudicar sua própria imagem, se abrigam em enunciados que se limitam a um “sim” ou a um “não”, ou atrás de longos e reiterados “atos de silêncios”. A insistência nessa estrutura de participação pode depender de uma preocupação excessiva da professora em manter o seu poder e a sua autoridade em sala de aula.

Se relacionarmos agora as observações que temos efetuado sobre os atos de identidade produzidos nas interações entre professor e aluno e entre pares pelos aprendizes cuja língua materna é tipologicamente próxima da LE na aula de língua, durante o desenvolvimento das atividades de C/P, podemos concluir, no que toca ao perfil profissional de Luisa e ao tipo de formação ao qual foi sujeita, que se desenha uma concepção estruturalista do ensino/aprendizagem com ênfase na produção e na perspectiva do professor como um executor. Essa concepção de educação de cunho estruturalista, além de limitar a fala, cria um desconforto que leva os aprendizes a contestar a autoridade do professor.

Concluindo, se for verdade que o comportamento adotado na sala de aula é um indicador das nossas escolhas metodológicas muito mais confiável do que os materiais didáticos ou as abordagens teóricas que declaramos seguir, também a organização interativa adotada pelo professor na aula de língua é, sem dúvida, um reflexo de suas convicções profundas sobre a natureza da aprendizagem e do ensino.

Esperamos que as sugestões de exploração didática dos atos de identidade acima apresentados ajudem, em uma etapa sucessiva, a refletir sobre a formação de professores de língua dos cursos de IC da Universidade de São Paulo, de maneira que permitam identificar aspectos das competências, atitudes e saberes a perseguir, além de viabilizar a concepção de programas fundamentados nos conhecimentos profissionais dos agentes e na ecologia dos contextos educativos.

Referências bibliográficas

Alcarão, I., Costa, N., Araújo E Sá, M. H. (1999). The role of subjects didactics in teacher education. The case of the department of Didactics and Educational Technology at the University of Aveiro. In B. Hudson (Org.). *Didaktik/Fachdidaktik as Science(s-) of the Teaching Profession* (pp. 227-237). Umea: TNEE Publications.

Andrade, A. I., Araújo E Sá, M. H. (2005). Observer les interactions didactiques em classe de langues: quels apports pour la formation des futurs enseignants? *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications. Les interactions en classe de langue*, numéro spécial, 170-179.

Araújo e Sá, M. H. (2005). A interação em didática de línguas: percurso epistemológico de um objeto de investigação. Congresso Internacional Linguagem e Interação/ III Colóquio Nacional de Filosofia da Linguagem: Linguagem e Interação. S. Leopoldo: UNISINOS (editado em CD-ROM).

Araújo e Sá, M. H. (2000). Percursos em didáctica das línguas: da observação crítica da interação pedagógica às propostas de formação profissional. In M. H. Araújo e Sá (Org.), *Investigação em didáctica e formação de professores* (pp. 119-142). Porto: Porto Editora.

Araújo e Sá, M. H. & Andrade, A. I. (2002). *Processos de interação verbal em aula de línguas. Observação e formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.



- Bazzanella, C. (2002). Le voci del silenzio. In C. Bazzanella_(Org.), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale* (pp. 35-44). Milano: Guerini Studio.
- Bigot, V. (2005). Négotiation de la relation et processus d'appropriation en classe de langue. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 22, 2-18.
- Block, D. (2007). *Second Language Identities*. Continuum: London.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: some universal in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Cicurel, F. (1990). Éléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. In L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid, C. Foerster (Org.), *Variations et rituels en classe de langue* (pp. 23-54). Hatier-Credif: Paris.
- Dabène, L. (1984). Pour une taxonomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, 55 (1), 39-46.
- Ellwood, C. (2008). Questions of classroom identity: what can be learned from codeswitching in classroom peer group talk? *Modern Language Journal*, 92(4), 538-557.
- Faraci, C., De Luca, P., Biagi, D., Colombo, F. (2012). *Arrivederci 2*. Roma: Edilingua
- Fasel, L.V., Pekarek, S.D. & Pochon, E.B. (2009). Identification et observabilité de la compétence d'interaction: le désaccrd comme microcosme actionnel. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 86 (1), 121-142.
- Fasel, L.V., Pochon, E.B. & Pekarek, S.D. (2008). Le débat: dispositif d'enseignement ou forme interactive émergente? *Babylonia*, 3(8), 22-27.
- Fasulo, A. & Girardet, H. (2002). Il dialogo nella situazione scolastica. In C. Bazzanella (Org.), *Sul dialogo: contesti e forme di interazione verbale*. (pp. 59-72). Milano: Guerini Studio.
- Fele, G. & Paoletti I. (2003). *L'interazione in classe*. Bologna: Il Mulino.
- Flanders, N. (1970). *Analysing teaching behavior*. London: Addison Wesley.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- García, O. (2013). El papel de translenguar en la enseñanza del español en los Estados Unidos. In D. Dumitrescu, & G. Piña-Rosales (Org.), *El español en los Estados Unidos: E pluribus unum? Enfoques multidisciplinares* (pp. 353-373). New York: Academia Norteamericana de la Lengua Española.
- Goffman, E. (1967). *Il rituale dell'interazione*. Bologna: Il Mulino.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbeles*. Paris: Armand Colin.
- Lauga-Hamid, M.C. (1990). L'implication du sujet dans son apprentissage. In L. Dabène, F. Cicurel, M.-C. Lauga-Hamid, C. Foerster (Org.), *Variations et rituels en classe de langue* (pp. 59-71). Credif : Paris.
- Le Page, R.B. & Tabouret-Keller, A. (1985). *Acts of identity: creol-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Linell, P. & Luckmann, T. (1990). Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. In I. Marková



- & K. Foppa (Orgs.), *The dynamics of dialogue*. (pp. 1-20). Harvester Wheatsheaf: Hemel Hempstead.
- Long, M. & Sato, C.J. (1983). Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teacher's question. In H.W. Selinger & M. Long (Orgs.), *Classroom oriented research in second language acquisition*. (pp. 268-286). Rowley: Newbury House.
- Matthey, M. & Moore, D. (1997). Alternance des langues en classe: pratiques et représentations dans deux situations d'immersion. *Tranel*, 27(1), 63-82.
- Moore, D. & Simon, D. L. (2002). Déritualisation et identité d'apprenants. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 16(1), 1-19.
- Monaco, C. & Pontecorvo, C. (2009). La discussione in classe: cambiamenti a carico della struttura di partecipazione asimmetrica. In M. Fatigante, L. Mariottini & E. Sciubba (Org.), *Lingua e società*. (pp. 70-87). Milano: Franco Angeli.
- Müller, C. (2011). Effet d'une activité inhabituelle sur le positionnement de l'enseignant et des apprenants : vers une inversion des rôles? Colloque international spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes, Publication sur le site HAL SHS. Disponível em: <http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/53/37/86/PDF/MULLER.pdf> 011 (accedido a 18 de dezembro de 2014).
- Orletti, F. (2000). *La conversazione diseguale: potere e interazione*. Roma: Carocci.
- Pallotti, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 16(1), 165-197.
- Pekarek, S. (2002). Formes d'interaction et complexité des tâches discursives: les activités conversationnelles en classe de L2. In R. Cicourel & D. Véronique (Org.), *Discours, action et appropriation des langues* (117-130). Paris: Publications de la Sorbonne Nouvelle.
- _____. (1999) *Leçons de conversation: dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*. Fribourg: Editions Universitaire.
- Py, B. (2000). La construction interactive de la norme comme pratique et comme représentation. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 12(1), 77-97.
- Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione. (2002). Firenze: La Nuova Italia-Oxford.
- Schegloff, E. (1972). Sequencing in conversational openings. In J. Gumperz & D. Hymes (Org.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. (pp. 346-379). New York: Holt.
- _____. (1968). Sequencing in conversational openings. *American Anthropologist*, 70(6), 1075-1095.
- Schegloff, E. & Sacks, H. (1973). Opening up closing. *Semiotica*, 8(4), 289-327.
- Sinclair, J.M. & Coulthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse: the english used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Trévisé, A. (1979). Spécificité de l'énonciation didactique dans l'apprentissage de l'anglais par débutants francophones. *Encrages*, numéro spécial de linguistique appliquée, 44-52.
- Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London: Longman.