

O DIÁLOGO COMO MEDIADOR DA APRENDIZAGEM EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Ana Ketilly Manhães Magalhães¹

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

Edilene Santos Araújo²

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

Resumo: Este artigo, de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, tem como objetivo analisar de que forma a participação oral impacta a aprendizagem do graduando do curso de Letras de uma universidade estadual do interior da Bahia. Este trabalho compõe-se de duas partes: a primeira trata sobre a educação, a escola e as principais concepções de desenvolvimento do indivíduo segundo a Psicologia da Educação e defende a prática interacionista em sala de aula; a segunda, averigua a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem e como o diálogo contribui nesse processo. Os dados utilizados são recortes transcritos de uma gravação de áudio de uma aula (duração de 1h43min) e são examinados linguisticamente a partir da análise da conversação e da escolha léxico-semântico.

Palavras chave: Análise da conversação. Ensino-aprendizagem. Sociointeracionismo.

Introdução

A fim de desenvolver a habilidade de escrita e as competências linguísticas que ela envolve, elaboramos um memorial de aula como parte das atividades planejadas para uma das disciplinas do curso no qual estamos inscritos. Para isso, utilizamos um gravador de áudio (com a permissão dos envolvidos) e anotações para nos auxiliar com o produto final: o texto escrito.

Durante o processo de produção do memorial, notamos uma grande participação dialógica entre alunos e professor. A partir dessa observação, questionamos como ocorre, efetivamente, o ensino-aprendizagem sob o ponto de vista do sociointeracionismo em uma sala de aula de uma instituição de ensino superior estadual.

Desse modo, este artigo é o resultado de um questionamento originado de uma atividade solicitada no curso de licenciatura em Letras, além de conformar-se com nossa experiência como graduandos, pois os conceitos aqui utilizados como fundamento teórico foram aprendidos durante a graduação e que, por meio desta, temos a oportunidade de colocá-los em evidência.

¹ Discente do curso de Letras Modernas da UESB; E-mail: anaketilly@hotmail.com

² Discente do curso de Letras Modernas da UESB; E-mail: araujoedilene6@gmail.com

Este artigo pretende reconhecer o benefício de implementar nas aulas de aula a interação conversacional entre alunos e professor de forma que auxilie na construção do conhecimento do discente. O ato da fala é entendido, então, como a manifestação do conhecimento do falante que, inserido em um contexto de interação social, participa do processo de reconstrução de significados (RAMOS; MORAES, 2009).

Do áudio gravado da aula observada, para a produção do memorial, geramos um *corpus* para análise. Deste *corpus*, encontram-se aqui fragmentos examinados a partir de três critérios: (1) a análise da conversação, segundo Catherine Kerbrat-Orecchioni (2006), uma vez que estamos salientando o aspecto dialógico da aula reportada; (2) a escolha léxico-semântico, para evidenciar as marcas linguísticas; e (3) aspectos relativos ao processo de ensino-aprendizagem sociointeracionista.

Isso posto, afirmamos que este trabalho é de natureza qualitativa, uma vez que identifica e analisa conceitos que não podem ser mensurados numericamente, e de cunho etnográfico, ou seja, é uma pesquisa baseada em registro observacional.

A educação, a escola e a figura do professor

A educação ocorre em qualquer instância de ensinar e aprender: é uma fração do modo de vida de toda sociedade que instala-se num domínio de trocas de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Destarte, a educação é uma força determinada pela sociedade ao mesmo tempo em que a determina (BRANDÃO, 2007).

A escola, tal como a conhecemos, consolidou-se como prática social no século XIV. Segundo Carlos Rodrigues Brandão (2007), o ensino escolar é um tipo de educação que representa um modelo de ensino formal e, por isso, está sujeito à pedagogia, a ser constituído de regras, de métodos e de executores especializados.

Partindo da perspectiva de que cada sujeito inserido em uma sociedade detém um papel social, o que, segundo Banton (apud COELHO, 2011, p. 43), é “um conjunto de normas e expectativas aplicadas àqueles que ocupam uma posição específica”, refletimos sobre o papel do professor e do aluno. Assim sendo, sintetizamos, a seguir, as três principais abordagens, Inatismo, Behaviorismo e Interacionismo, discutidas pela Psicologia da Educação, segundo Luciano Amaral Oliveira (2010).

O Inatismo percebe o indivíduo como um sujeito puramente biológico, portanto, seu desenvolvimento depende apenas dos aparatos que lhe são inatos. Sob o ponto de vista

educacional, a figura do professor é desnecessária, pois o ambiente social não influencia os sucessos e os fracassos do indivíduo.

Para questionar os pressupostos do Inatismo, surge o Behaviorismo. Segundo essa concepção, o processo de aprendizagem do indivíduo ocorre a partir do ambiente externo por meio de mecanismos de estímulos, respostas e reforços positivo e negativo. Dessa forma, o indivíduo é um sujeito passivo que, para sofrer o processo de aprendizagem, precisa de uma fonte externa.

Diferentemente do Inatismo, que descarta influências exteriores à própria biologia do indivíduo, a concepção behaviorista percebe o professor como o estímulo indispensável para o desenvolvimento do aprendiz. Em outras palavras, o ato de ensinar é sinônimo de transferir conhecimento.

A partir das ideias piagetiana e vygotskiana que admitem o sujeito como participante ativo de seu processo de aprendizagem disseminou-se a concepção interacionista. Nela, a natureza biológica do aprendiz e o ambiente em que ele vive influenciam seu desenvolvimento.

O estudante é portador de conhecimentos assimilados em todos os ambientes sociais em que ele está inserido – o conhecimento de mundo. O professor, então, é entendido como um *mediador* do conhecimento e cabe a ele “propiciar aos alunos o ambiente e os meios necessários para que eles construam seus conhecimentos” (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

Pedagogicamente falando, segundo Oliveira (2010), isso significa que o professor deve assumir uma postura equânime e positiva, que está aberto a informações novas e a repensar suas crenças já estabelecidas, que se adapta (e, conseqüentemente, suas aulas) ao perfil de seus alunos, a fim de moldar-se às necessidades deles, considerando suas realidades históricas, culturais e sociais.

A prática docente e o ambiente escolar

No Brasil, o Plano Nacional da educação iniciou-se a partir da segunda metade do século XX. Até então, a educação não era pensada como sistema, nem como padrão nacional. A educação brasileira foi marcada por desorganizações causadas pelo descaso do governo português e por turbulências políticas (governo republicano instável, seguido de golpe militar,

seguido de processo de redemocratização). Hoje, ainda persiste o legado da “cultura literária”³ que conduziu a formação do estudante por séculos.

Apesar desse resquício de concepção behaviorista quanto à relação professor-aluno, o sistema de organização educacional do qual dispomos apresenta notáveis avanços, como as leis constitucionais que o rege, a descentralização hierárquica de sua estrutura, o investimento em instituições de ensino público e a valorização dos cursos de formação docente.

Além disso, estudos sobre modelos de educação disseminaram, paulatinamente, tendências pedagógicas voltadas para o desenvolvimento reflexivo do estudante, defendendo seu preparo crítico frente às diversas situações sociais (VAGULA; BARBOSA; BARUFFI; MONTAGNINI, 2014).

Paulo Freire (1996), adepto ao movimento educacional progressista da Pedagogia Libertadora⁴, não utiliza o termo sociointeracionismo ou afins em sua obra *Pedagogia da Autonomia* para descrever o papel do professor. Porém, podemos apontar uma série de afirmações contidas no livro que conformam-se com a abordagem sociointeracionista educacional. Dentre elas, elencamos:

- a) ensinar é criar possibilidades para a produção e/ou a construção do conhecimento;
- b) a partição de conhecimento entre professor e aluno é recíproca;
- c) detemos de conhecimento prévio (conhecimento de mundo) e estamos aptos a apreender conhecimentos novos;
- d) ensinar implica estar predisposto à mudança, à aceitação do novo;
- e) a tarefa do educador é produzir a compreensão do educando sobre o que está sendo comunicado: a inteligibilidade funde-se na dialogicidade;
- f) ensinar exige reconhecer, respeitar e valorizar a experiência histórica, política, cultural e social dos sujeitos.

Tais afirmações relacionam-se com a asserção pedagógica interacionista de Amaral Oliveira (2010, p. 29-30), a saber: “o professor ajuda a criar uma atmosfera afetiva (emocional e psicológica) positiva para facilitar o aprendizado de seus alunos”; “o professor continua estudando, participando de congressos, lendo livros e artigos, para se manter bem

³ Termo utilizado em “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (1932) que acusa o ensino de ser mera repetição de métodos já existentes que “deram certo”, sem fundamento científico.

⁴ Movimento educacional iniciado na década de 1960 que “percebe o professor como orientador do ensino, centrando seu trabalho em temas sociais e políticos (...). Enfatiza o diálogo, o trabalho em grupo, debates, relatos de experiências a partir de temas geradores” (VAGULA; BARBOSA; BARUFFI; MONTAGNINI, 2014, p. 15).

informado e, assim, estar preparado para fornecer informações atualizadas a seus alunos e para repensar suas crenças teóricas”; “o professor recomenda a leitura de textos e livros que contribuem para a construção dos conhecimentos dos estudantes”; “o professor faz análises críticas das gramáticas normativas e dos livros didáticos adotados pela escola em que trabalha, e seleciona cuidadosamente textos literários adequados ao perfil de seus alunos”.

Dessa forma, sobre a relação professor-aluno enquanto percepção sociointeracionista, inferimos que:

1. o diálogo é o elo entre ensino e aprendizagem;
2. a partir do diálogo, o professor conquista um vínculo com o aluno;
3. este vínculo permite que o professor seja o facilitador, ou o mediador, da construção do conhecimento do discente;
4. a construção do conhecimento ligado à aprendizagem escolar ocorre em um processo conjunto e mútuo de trocas comunicativas.

Em seguida, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos norteadores da abordagem analítica dos dados.

Análise da conversação

Kerbrat-Orecchioni (2006) afirma que o exercício da fala implica em um destinatário diferente do falante (alocução), em um diálogo (interlocação, mais enfaticamente aqui, a troca de palavras face a face) e em uma influência mútua de troca de comunicação (interação).

Nesse sentido, diálogo é “a experiência linguística por excelência: a comunicação oral face a face, na qual pelo menos dois falantes (que chamarei de F₁ e F₂) se exprimem, cada qual em seu turno” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 8). Assim, a conversação é uma troca comunicativa na qual os participantes exercem influências mútuas (mecanismos de ajuste, de coordenação e de harmonização) no exercício da fala, o que implica em uma interação construída em conjunto.

Toda interação obedece a regras de produção que são interiorizadas progressivamente, isto é, são aprendidas conforme o indivíduo é exposto a diversas situações sociais. Por isso, as regras conversacionais variam segundo a sociedade, a cultura e a situação comunicativa (ou contexto).

Com isso, podemos sublinhar que as conversações são fenômenos sociais flexíveis construídas a partir de sinais emitidos pelos participantes e que estão sujeitas a interrupções, a falta de linearidade de assunto e de reprodução da fala.

O enfoque interacionista analisa o discurso em situações comunicativas concretas tal qual ele foi realizado, ou seja, inserido em um contexto de interação social natural. São examinados as palavras, os silêncios, a entonação, os gestos e as posturas dos interactantes, porque os signos que envolvem uma interação são de natureza variada. Os signos ocorrem simultaneamente, mas decompõem-se em unidades semióticas verbal, paraverbal e não verbal.

O material verbal é a realização oral da língua. As marcas espontâneas da fala, como auto interrupções, balbucios, repetições, reformulações, marcadores de hesitação e outras construções incoerentes que causam “falhas” no discurso, são, na verdade, uma espécie de estratégia inconsciente do falante cuja finalidade é retomar o bom funcionamento da troca interativa.

O material paraverbal, assim como o verbal, é captado pelo canal auditivo: entonação, pausas, intensidade articulatória, elocução, particularidades da pronúncia, características da voz. Diferentemente dos tipos anteriores, o material não verbal é transmitido pelo canal visual, recebendo os signos estáticos (a aparência física dos participantes), os cinéticos lentos (as distâncias, as atitudes e as posturas) e os cinéticos rápidos (jogos dos olhares, da mímicas e dos gestos).

Os mecanismos que condicionam a possibilidade da troca interativa para que ela possa começar/continuar/finalizar fazem parte do grupo não verbal, em que a distância física entre os participantes, a orientação do corpo e do olhar são os elementos pertinentes. E, juntamente com o material paraverbal, desempenham um papel importante em tomar, manter ou dar a palavra. Além disso, indicam a relação interpessoal e o estado afetivo dos participantes, por meio das expressões emocionais compactuadas no discurso.

Como já dito, toda troca comunicativa obedece a regras de conduta. Kerbrat-Orecchioni (2006) cataloga essas regras em três grandes categorias: 1) as que permitem a gestão da alternância dos turnos de fala; 2) as que regem a organização estrutural da interação; e 3) as que intervêm no nível de relação interpessoal. Neste trabalho, trataremos apenas da primeira grande categoria, capitulada a seguir.

O fundamento da atividade dialogal é o princípio da alternância, em que os participantes estão submetidos a um sistema em que o F_1 (falante de turno) tem o direito de

manter a palavra e o dever de cedê-la e seu sucessor em potencial, F_2 , tem o direito de reivindicar sua vez, assim como tem o dever de tomá-la quando lhe é cedida.

Os mecanismos que direcionam o turno de fala *ideal* podem variar a partir de dois ambientes: quando há designadores que concedem o turno de fala (os moderadores em colóquios, por exemplo); ou quando os próprios participantes negociam a transição de locutor. Normalmente, F_1 inscreve o “ponto de transição possível” no enunciado com a ajuda de algum “sinal de fim de turno”, que pode ser de natureza verbal, prosódico e/ou mímico-gestual. Por sua vez, F_2 toma a fala, ou porque foi selecionado por F_1 , ou porque se auto selecionou.

Também podemos apontar aqueles que são considerados participantes legítimos (indivíduos reconhecidos como parte da interação, seja emissor ou destinatário) e os ilegítimos (aqueles que não são reconhecidos, como os que escutam uma conversa por acaso e/ou se apossam do turno de fala, por exemplo). Sobre o destinatário, há o direto e o indireto. Este último é o destinatário encoberto, como o telespectador de uma entrevista televisiva.

Há quatro fatores que ocasionam falhas no sistema de turnos: o silêncio prolongado, que pode ocorrer porque um sinal de fim de turno foi mal percebido ou porque o outro participante preferiu não desencadear a interação; a interrupção; a superposição da fala, geralmente provocada pelo fator anterior; e a intrusão, quando um indivíduo se apossa da fala em uma interação da qual ele não fazia parte, ou quando não lhe era devido o turno de fala.

As conversações cotidianas são marcadas pela espontaneidade, mas é possível detectar uma sistematização em seu funcionamento, pois seus participantes continuamente negociam entre si para desencadear a troca interativa.

Discorridos os conceitos da análise da conversação pertinentes para este trabalho⁵, na próxima seção, encontram-se os dados selecionados e analisados a fim de averiguar as marcas linguísticas que corroborem com as alegações fundamentadas até agora.

Exposição e apuração do *corpus*

O *corpus* utilizado neste artigo foi elaborado a partir da gravação de áudio da aula observada (duração: 1h43min) e do memorial. Logo, por não dispormos de um recurso visual armazenado, eliminamos o aspecto não verbal da análise do diálogo.

⁵ Para leitura completa sobre análise da conversação, remetemos o leitor ao trabalho de Kerbrat-Orecchioni (2006).

Os excertos aqui contidos são amostras selecionadas a partir da ordem de ocorrência no áudio que demonstram os aspectos relevantes para nossa análise. Ademais, todas as identificações de participantes registradas nas amostras são pseudônimos.

Cabe mencionar que as transcrições não seguem nenhum modelo teórico de transcrição de áudio, logo, o material paraverbal foi descartado da análise. Os diálogos estão transcritos em ortografia do português considerado culto, uma vez que nosso objetivo não é apontar variações linguísticas. As marcas textuais assinaladas são de total incumbência das autoras, a saber: “[...]” indica omissão de fala, “...” representa hesitação da fala, “-” exprime interrupção da fala e os trechos em negritos são explicados no desenvolvimento da análise.

Finalmente, de acordo com os conceitos dispostos na seção anterior, compreendemos que a situação comunicativa concreta (isto é, o contexto) aqui exibida é a sala de aula em uma universidade estadual, onde há indivíduos que ocupam os estatutos sociais de aluno e professor. Os participantes de qualquer situação comunicativa concreta estão predispostos a uma constante negociação de turno de fala. Destarte, os papéis interlocutivos (falante e destinatário ou F_1 e F_2) são por excelência cambiáveis ao longo da interação.

A aula observada foi planejada em torno da discussão do primeiro capítulo de um livro previamente selecionado pela professora, como podemos ver nos trechos a seguir:

Exemplo 1: 7min57s do áudio

PAULA — Hoje, **nós vamos começar a discutir** o livro [...]

Exemplo 2: 9min47s do áudio

PAULA — Eu pedi para vocês lerem este livro... **Vou começar para vocês continuarem...** Para tentar dialogar junto com o autor [...]

Exemplo 3: 12min28s do áudio

PAULA — [...] mas é muito mais ampla a questão da educação, né? E a partir dos outros capítulos a gente vai percebendo que ele vai trazendo a questão da língua portuguesa.

O papel interlocutório em exercício pela professora Paula nos fragmentos acima é o de falante de turno (F_1). No exemplo 1, percebemos pela afirmação em destaque que todos os os alunos são os destinatários diretos, isto é, eles são participantes legítimos da interação.

Os excertos mostram que a professora acentua seu estatuto social (“hoje vamos...discutir”, “pedi para vocês lerem”) ao mesmo tempo que direciona o discurso pertinente ao contexto (“dialogar junto com o autor”, “a questão da educação”). Além disso, os termos em negrito indicam a presença de um sinal verbal de possibilidade de transição de fala: é esperado que, em algum momento, os alunos tomem o turno de fala e que contribuam com ideias que sejam pertinentes ao conteúdo elegido.

Exemplo 4: 12min36s do áudio

NICOLAS — Engraçado, uma coisa que eu **percebi**, esse **livro traz** uma linguagem bem próxima do leitor, **como se fosse** um professorzão [...]

No excerto 4, o discente, que antes era o destinatário, toma o turno de fala e, assim, coloca-se no papel de F₁ (ou falante, ou emissor) imediatamente após a fala transcrita no excerto 3.

Segundo o dicionário Michaelis (2008), a definição do verbo perceber que denota o sentido usado pelo aluno é “adquirir conhecimento por meio dos sentidos; abranger com a inteligência; compreender; entender”. Nicolas faz uma asserção crítica acerca da linguagem usada pelo autor do texto escolhido pela professora. Essas marcas linguísticas discernem a interpretação do conteúdo e a apresentação do sentido assimilado pelo graduando.

Nos momentos seguintes, a professora frisa a questão do poder da linguagem, de como o usuário consegue usá-la para aproximar as pessoas ou distanciá-las.

Exemplo 5: 13min11s do áudio

PAULA — **Nicolas, eu penso** o seguinte, o que nos aproxima é a linguagem. Né? [...] Se o professor quer se fazer de difícil, ele consegue. **Basta** ele **estabelecer** dentro da sala de aula uma **linguagem que realmente não chega até os alunos** [...]. A linguagem, a gente usa e abusa quando a gente tem o conhecimento... Quanto mais conhecimento- é aquilo que eu disse para vocês anteriormente- quanto mais leitura nós temos mais ricos nós somos, porque mais vocabulário nós temos.

Exemplo 6: 16min40s do áudio

NICOLAS — Esse livro, **seguindo** essa linha de facilitação de texto... tem uma parte que **ele fala** [...] do que adianta falar falar falar e o aluno não entender [...] **Só que** aí vai na contramão de alguns teóricos [...] que fala que não, o texto tem que ser truncado e obscuro porque não pode ser facilitado.

No exemplo 5, a professora exerce, novamente, o papel de emissor. O vocativo que introduz o turno de fala da professora indica o destinatário direto, mas a situação comunicativa na qual ela está inserida reconhece todos os outros alunos como receptores.

Paula expressa sua opinião (“eu penso”) sobre um tema (a linguagem) abordado primeiramente por Nicolas. Em sequência, oferece a justificativa de sua opinião (“basta... estabelecer... uma linguagem que... não chega aos alunos”) que, concomitantemente, pode ser interpretada pelos destinatários como um alerta, pois eles são graduandos em licenciatura.

No momento do exemplo 6, a discussão em sala aborda o uso de linguagem facilitada em textos teóricos. O falante de turno consegue relacionar o tema com o texto lido (“seguindo essa linha”, “tem uma parte que”), além de manifestar conhecimento de mundo a partir de uma ressalva (“só que aí vai na contramão de alguns teóricos”).

Vejamos o termo destacado “ele fala”. O verbo falar significa, segundo Michaelis (2008), dizer, comentar, discorrer, conversar, discursar, dialogar. Em termos linguísticos, uma vez que o pronome pessoal está referindo-se a “texto” escrito, a escolha lexical é inapropriada segundo a norma culta.

Reconhecemos tal ocorrência como um aspecto natural da língua falada e notamos que a mensagem semântica da declaração de Nicolas é perfeitamente aceitável para o sistema linguístico. Um indicativo disso, é o consequente consenso entre os participantes de que o texto facilitado é a opção mais viável.

O excerto seguinte revela uma intervenção no diálogo.

Exemplo 7: 19min44s do áudio

GUILHERME — Ô, **Paula, qual** foi o outro livro que você falou para a gente ler?

Guilherme se auto selecionou como o falante de turno no instante em que o F₁ anterior (Paula) emitiu um sinal de possível transição (entonação de fim de sentença e aparente conclusão da ideia exposta). Similarmente ao exemplo 5, o uso do vocativo indica o

destinatário direto e a entonação da sentença é interrogativa, ou seja, o emissor espera uma resposta do destinatário direto.

Paula não só toma o turno de fala cedido por Guilherme, como aproveita para recomendar alguns livros e filmes que ela considera interessantes para alunos de Letras familiarizarem-se. Ela ainda questiona os alunos se eles gostariam de assistir, durante a aula, um dos documentários recomendados e, diante de unânime concordância, decide que o filme será protagonista de uma discussão em uma aula futura, quando os estudantes deverão relacioná-lo com os assuntos abordados durante o semestre.

O ato de recomendar livros e filmes de teor associado ao curso, sem conotação obrigatória, configura-se como uma estratégia sociointeracionista, como já mencionado na seção *A prática docente e o ambiente escolar*. Desse modo, o professor tenta estimular a curiosidade, o interesse, do aluno de ampliar suas leituras.

Também podemos pontuar que, apesar de a pergunta de Guilherme desviar o foco planejado para a aula (o livro selecionado), o assunto não deixou de ser pertinente: as recomendações de Paula mantiveram a matéria educativa apropriada ao espaço (sala de aula de graduação em Letras), e propiciou o planejamento em conjunto de uma outra aula.

No próximo excerto, encontra-se um exemplo de interrupção e de sobreposição de fala.

Exemplo 8: 45min30s do áudio

NOA — [...] Não sei se tive uma interpretação errada da leitura, mas, no texto, enxerguei não o autor criticando a teoria, pelo contrário, ele fala que um professor tem que ter um mínimo de teoria para ter embasamento naquilo que ele vai dizer. **É-**

Exemplo 9: 45min58s do áudio

ELIA — **O problema é a teoria descontextualizada.**

Exemplo 10: 46min01s do áudio

NOA — **Descontextualizada.** Ele fala assim, os professores chegam na sala [...]

A fala de Noa no exemplo 8 apresenta, além da manifestação de seu entendimento da leitura, um desacordo com o que foi dito anteriormente por um de seus colegas (“não sei se tive uma interpretação errada”, “mas, no texto, enxerguei”).

Nesse quadro, há dois instantes de falha de alternância de turno. O primeiro ocorre quando Elia se auto seleciona como F₁ (exemplo 9) antes que Noa cedesse seu turno, resultando em uma interrupção seguida de sobreposição de fala. O segundo, quando Noa retoma seu turno, ocorre ambos os eventos, novamente. Os trechos em **negrito** representam a sobreposição de fala.

Este é um caso em que podemos considerar que a interrupção acarretou em pouco ou nenhum prejuízo para a comunicação, porque Noa, ao retomar o turno de fala (excerto 10), repete o termo usado por Elia (“descontextualizado”) como sinal de concordância com a inferência feita por ela.

Diante dos fragmentos explorados, apontamos algumas irregularidades temáticas. Os excertos 1 a 4 e 8 a 10 apresentam ocorrências em que a discussão em sala estendeu-se acerca do conteúdo previamente determinado, o livro. Mas a aula foi marcada por ocasiões que proporcionaram mudanças de assunto, como evidenciada nos exemplos 5, 6 e 7.

Além de discutirem sobre o poder da linguagem e seu uso, os interactantes dialogam, entre outros, sobre a grade curricular do curso e a formação do docente, sobre a aplicação pedagógica da teoria e da prática, sobre problemas sociais e educacionais, sobre o uso de tecnologia na sala de aula.

Considerações finais

Em uma sala de aula behaviorista, o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é o recipiente a ser depositado o conhecimento. Assim, inferimos que os papéis interlocutivos apresentariam pouca mobilidade. O professor dominaria o papel interlocutivo de falante de turno e seria o único responsável pela seleção do falante sucessor.

É válido ressaltar que entendemos que o professor deve manter o controle sobre o ambiente em que ele exerce sua profissão, afinal, ao direcionar a produção do diálogo no ambiente escolar, ele não só está exercendo sua função social, como também está certificando-se de manter o discurso pertinente ao contexto.

Este artigo defende que a interação professor-aluno baseada no diálogo contribui para o desenvolvimento reflexivo do indivíduo em processo de ensino-aprendizagem. Para isso,

demonstramos como a participação oral de graduandos do curso de Letras de uma universidade pública do interior da Bahia possibilita a aprendizagem de diversos conhecimentos em um mesmo espaço.

Os fragmentos expostos na seção anterior foram selecionados e averiguados sob o ponto de vista da análise da conversação de Kerbrat-Orecchioni (2006). O *corpus* teve como finalidade expor alguns aspectos dialógicos de uma situação comunicativa concreta. Paralelamente, assinalamos as marcas linguísticas que apoiam a análise e apontamos, na troca comunicativa, alguns processos de construção da aprendizagem.

Os resultados mostram que a interação entre alunos e professora se assemelha a uma conversa informal (alternância de turno e falhas no seu sistema, desvio e retomada de tópico, escolha lexical inapropriada segundo a norma culta, entre outros). Ao mesmo tempo, a professora estabelece algumas regras de conduta ao continuamente direcionar o discurso em torno de assuntos pertinentes à área de graduação de seus alunos. Tal figuração não contradiz o sociointeracionismo em sala de aula; pelo contrário, é condizente com o espaço social de uma instituição de ensino.

Concluimos, assim, que o diálogo em sala de aula é um recurso facilitador do processo de aprendizagem ao viabilizar uma relação positiva entre professor e aluno e, conseqüentemente, provocar um ambiente efetivo para compartilhamento de conhecimento.

Referências

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

COELHO, F. C. B. **Construção identitária e(m) comportamentos na sala de aula: o agenciamento da palavra em dois grupos (um alemão e um brasileiro)**. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa), Belo Horizonte, MG: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011, p. 27-46.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 7-51.

MICHAELIS. **Dicionário escolar**: língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2008. (Dicionários Michaelis).

OLIVEIRA, L. A. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: a teoria na prática. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

RAMOS, M. G. MORAES, R. A importância da fala na aprendizagem: os diálogos na reconstrução do conhecimento em aulas de Ciências. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, nov. 2009. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/758.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2019.

VAGULA, E. BARBOSA, A. C. A. BARUFFI, M. M. MONTAGNINI, R. C. **Didática**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014.