

ANÁLISE DA CONVERSA E CRITÉRIOS DE TEXTUALIDADE: CONTRIBUIÇÕES DE ESTUDOS DO DISCURSO PARA PESQUISAS EM SALA DE AULA

Marcelo Concário¹

RESUMO: Este artigo foi motivado por discussões do autor com cinco alunos de doutorado, nas aulas ministradas em uma disciplina intitulada *Language Matters in Science Education*, em um programa de pós-graduação de Educação para Ciências no interior do estado de São Paulo. Nos debates sobre análise da conversa e critérios de textualidade, verificou-se que os doutorandos não tinham familiaridade com a temática. Posteriormente, após pesquisa em banco de dados da CAPES, comprovou-se a escassez de produção relacionando tais temas a ensino (de Ciências). Apresenta-se, aqui, uma síntese teórico-metodológica de fundamentos de estudos de discurso centrados em conversação e textualidade, destacando como auxiliam no planejamento e na execução de pesquisas em sala de aula para promover reflexão crítica na formação de professores. Com a inclusão de excertos de dados coletados pelo autor em pesquisas anteriores, são exemplificadas aplicações desses fundamentos. Assim, espera-se que a disseminação de conceitos e procedimentos relacionados a análise da conversa e critérios de textualidade possa contribuir para a formação inicial e continuada de professores, na medida em que respaldam pesquisa interpretativa sobre eventos em sala de aula.

Palavras-Chave: Análise da Conversa; Ensino; Pesquisa; Sala de Aula; Textualidade.

ABSTRACT: This paper has been motivated by discussions among the author and five doctoral students in sessions of a course titled *Language Matters in Science Education*, in a graduate program in Education for Science in São Paulo state, Brazil. During the study of conversation analysis and standards of textuality, it was found that the doctoral candidates were not familiar at all with the agenda. Later, after a search into the CAPES database, it was confirmed that publications on such topics in (science) education were scarce. Thus, a review has been provided of theoretical and methodological underpinnings of discourse studies that focus on conversation and textuality, especially how they help to plan and carry out classroom research aiming at critical reflection in teacher education. Excerpts are analyzed of data collected by the author in previous studies to illustrate how notions of conversation analysis and standards of textuality can be put to use. Thereby, it is intended that the dissemination of concepts and procedures in the fields of conversation analysis and standards of textuality can contribute to initial and continuing (science) teacher education as they inform interpretive research on classroom events.

Keywords: Teaching; Research; Classroom; Conversation Analysis; Textuality.

Introdução

A disciplina *Language Matters in Science Education* ([A importância de] *Questões de Linguagem no Ensino de Ciências*) faz parte de um conjunto de ações da Universidade Estadual Paulista – UNESP, relativas à internacionalização. Foi oferecida em caráter experimental pela primeira vez no primeiro semestre de 2019, para um grupo de cinco doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, no câmpus de

¹ Doutor em Linguística Aplicada (UNICAMP). Professor do Departamento de Ciências Humanas, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Câmpus de Bauru/SP. Contato: marcelo.concario@unesp.br

Bauru. Todas as atividades da disciplina são realizadas em inglês e a ementa contempla o estudo de teorias e métodos relacionados a ensino e pesquisa envolvendo conscientização da linguagem, interação e mediação pedagógica, as inter-relações entre habilidades linguístico-comunicativas e conteúdos pedagógicos em Ciências, gêneros acadêmicos, e autonomia para aprimorar estratégias de comunicação em Ciências.

Enquanto se abordavam estudos do discurso (ARGERMULLER; MAINGUENEAU; WODAK, 2014) relevantes para a análise de interação e mediação pedagógica, e para a produção de textos típicos em aulas de Ciências – mais especificamente, tópicos em análise da conversa (COSTA VAL, 2016; LAND, 2018) e critérios de textualidade (DE BEAUGRANDE, 1980, GREGOLIN, 2001) -, os doutorandos relataram falta de familiaridade com os temas apresentados. Tal constatação reitera experiências prévias do autor, nas quais se verificou que professores das diferentes disciplinas escolares têm pouca ou nenhuma familiaridade com os papéis da linguagem no ensino de conteúdos específicos sob sua responsabilidade (CONCÁRIO, 2009; 2016).

Partiu-se, então, para um levantamento bibliográfico de artigos na base de dados da CAPES, com a finalidade de mapear a produção acadêmica em que figurassem os seguintes termos: análise da conversa e/ou *conversation analysis*, e/ou (critérios de) textualidade, e/ou (*standards of*) *textuality*; mais (ensino de) Ciências, e/ou *science (education)*, e/ou formação de professores, e/ou *teacher education*. A busca foi feita usando a plataforma CAFE², inicialmente para um período de cinco anos. Quando não foram encontrados trabalhos nesse período, estendeu-se a busca para 10 anos. Quando não se localizaram artigos, nova busca foi feita para 20 anos. Todas as tentativas de busca foram realizadas para identificar trabalhos em publicações seriadas, em qualquer idioma.

Assim, mais uma vez observou-se escassez de relatos de estudos embasados em análise da conversa e critérios de textualidade no ensino de Ciências. Não foram localizados trabalhos com os termos (critérios de) textualidade e ensino de Ciências, (critérios de) textualidade e formação de professores, análise de conversa e (ensino de) Ciências. Com os termos *conversation analysis* e *teacher education*, foram localizados cinco trabalhos. Um trabalho foi identificado com os termos *textuality* e *teacher education*, três trabalhos relacionados a textualidade e ensino, dois artigos com os termos conversa e Ciências, e dois trabalhos em que figuram os termos *conversation analysis* e *science education*. Após a eliminação de redundância, foram contabilizadas 10 publicações, resumidamente apresentadas a seguir.

Land (2018) relata resultados de um projeto dedicado à resolução de tensões culturais em contexto escolar estadunidense, em classes de alunos culturalmente heterogêneas e corpo docente predominantemente branco. Reeves, Greiffenhagen e

² Disponível em:

https://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_plogin&ym=3&pds_handle=&calling_system=primo&institute=CAPES&targetUrl=http://www.periodicos.capes.gov.br&Itemid=155&pagina=CAFe

Laurier (2017) abordam jogos multimeios, mais especificamente um jogo online de futebol, analisando aspectos da interação entre jogador-espectador, jogador(es)-jogador(es) e avatares. Os autores recorrem a etnometodologia e análise da conversa com o intuito de diversificar as abordagens adotadas nos poucos estudos que alegam existir sobre videogames. Esses dois artigos têm pouca relevância para os objetivos do presente texto.

Reynolds (2016) apresenta resultados de uma pesquisa-ação em que analisa 11 aulas de língua inglesa com respaldo metodológico da análise da conversa, destacando o impacto de procedimentos – na figura de professor-pesquisador - que afetam a quantidade e qualidade das interações aluno-aluno em atividades envolvendo uma classe com 32 estudantes. Apesar de ser uma investigação no contexto de ensino de línguas, trata-se de um exemplo relevante no escopo deste artigo. Tanner (2017) recorre à análise da conversa para estudar a interação entre professor e aluno em atividades individuais. Ou seja, o foco do estudo são interações em que o professor monitora alunos trabalhando individualmente para realizar tarefas pedagógicas em sala de aula, incluindo momentos de mediação para auxiliá-los. Nesse segundo estudo, também realizado no exterior, os resultados indicam que práticas institucionalizadas de letramento (modos de trabalhar com tarefas escolares envolvendo textos escritos) favorecem a execução de tarefas específicas em determinada sala de aula, ao mesmo tempo em que estas favorecem o refinamento das práticas institucionais no contexto escolar mais amplo.

A pesquisa de Maggi e Ramos (2018) foi desenvolvida em contexto de sala de aula no programa de mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG, com foco na construção e no uso de analogias como recursos e modelos de ensino, e como analogias são construídas conforme critérios de textualidade. Assim, por se tratar de um trabalho em língua portuguesa, com aporte teórico-metodológico de linguística textual, particularmente os critérios de textualidade, o texto é de grande relevância para o tema abordado no presente artigo.

Mais dois trabalhos brasileiros foram encontrados. Fronza, Lorandi e Lemes (2006) relatam um estudo sobre produção escrita (1775 textos) em escolas particulares de ensino fundamental no Sul do Brasil, com interesse em padrões fonológicos típicos da aquisição da fala e evidências da presença de critérios de textualidade. Dado o foco no ensino fundamental I, não há uma forte relação com questões de linguagem no ensino de ciências propriamente dito: os textos analisados são relatos espontâneos de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Por outro lado, Gregolin (2001) apresenta uma boa síntese, bastante sucinta e em língua portuguesa, sobre argumentação e textualidade. Configura, portanto, uma referência de leitura acessível sobre temas centrais no presente artigo, com destaque para as questões ligadas a critérios de textualidade.

Ainda relacionado a critérios de textualidade, Mohamadi Zenouzagh (2018) apresenta um relato de pesquisa realizada no Irã, em aulas de inglês como língua estrangeira, envolvendo 90 participantes. Por meio de questionários respondidos por esses participantes, a autora constatou preferência por colaboração presencial – em maior

grau que trabalho individual ou colaboração a distância (interação online) – no aprimoramento de habilidades para produção escrita.

Morton (2015) emprega análise da conversa para analisar explicações de vocabulário dadas por professores em 12 aulas de ensino médio no Reino Unido, segundo a abordagem de aprendizagem integrada de língua e conteúdos (CLIL). Novamente, é um relato muito relevante no escopo do presente artigo. Finalmente, outro texto embasado em análise da conversa, dedicado a formação de professores de línguas estrangeiras, é o artigo de Ghafarpour (2017). Nesse trabalho, 12 horas de gravações em áudio de aulas de inglês em contexto universitário, e registros em diário de um professor, são os dados utilizados para fundamentar um estudo reflexivo acerca do discurso desse professor em sala de aula, visando à promoção de conscientização da linguagem nas mediações pedagógicas.

Conforme demonstrado acima, fica justificada a necessidade de divulgação de fundamentos teórico-metodológicos relacionados a análise da conversa e critérios de textualidade no escopo proposto neste artigo. As seções a seguir são dedicadas a: análise da conversa, textualidade, exemplos de aplicação, e conclusão. Na redação dessas seções, buscou-se centralizar mediação pedagógica, gêneros discursivos e tipologias textuais da sala de aula, e as potenciais contribuições para a formação de professores por meio de pesquisas interpretativas. Deve ser explicitado, ainda, que a experiência do autor - em sala de aula e pesquisa - relaciona-se majoritariamente ao ensino e à formação de professores de línguas, com especial foco em inglês para fins específicos em níveis avançados. Apesar desse viés, há um compromisso com a ênfase nos aspectos globais considerados pertinentes para ensino-aprendizagem de Ciências.

Análise da conversa

É entre os estudos do discurso alinhados à pragmática e ao interacionismo (ARGERMULLER; MAINGUENEAU; WODAK, 2014) que se enquadra a análise da conversa. Adotando a visão de que discurso é “língua(gem) do ponto de vista da comunicação e/ou comunicação do ponto de vista linguístico” (TRAPPES-LOMAX, 2006, p. 134), a análise da conversa se interessa pela construção colaborativa, caracterizada pela troca – alternância, revezamento (**turno**) – de enunciados e enunciadores na construção de textos.

Dentre os principais estudiosos da análise da conversa figuram Harvey Sacks, Harold Garfinkel e Aaron Cicourel (ARGERMULLER; MAINGUENEAU; WODAK, 2014, p. 194). Tais autores propõem abordagem e terminologia para descrever a forma e os significados característicos de unidades recorrentes em conversas de modo geral. Dalton-Puffer (2007), por sua vez, esclarece que as conversas pedagógicas (em sala de aula) contemplam - em alguma medida - características de conversas espontâneas, mas são essencialmente marcadas por rituais e roteiros validados pela cultura da escolarização. Quais são, então, o foco e a fundamentação nos estudos centrados nas interações pedagógicas embasados na análise da conversa?

Uma das principais referências para a análise da conversa em ações de ensino – e possivelmente a principal referência no campo de ensino de línguas estrangeiras – é a obra de Sinclair e Coulthard (1975; 1992). Esses autores retomam termos da análise da conversa e de estudos pragmáticos da linguagem para propor a seguinte organização estrutural da conversa pedagógica: (a) a **aula** como o evento comunicativo primário, iniciado e concluído com base na organização institucional que estabelece o espaço-tempo-contexto da sua materialização; (b) a **transação** como cada um dos subeventos individuais encadeados no roteiro de uma aula, por exemplo: correção de tarefas, apresentação de novos conteúdos, realização de atividade para a aplicação de conceitos; (c) a **troca** como primeira instância clara de interação dedicada a delimitação ou ensino; (d) o **movimento** como nível genérico de orquestração da mediação pedagógica; e (e) o **ato** como forma de agir específica que se traduz nas escolhas linguísticas.

Assim, pode-se considerar a aula o evento delimitado pela “entrada e saída” da sala de aula: ela tem começo e fim estabelecidos por critérios cronológicos e demais marcadores institucionalizados, como sinal sonoro ou mudança de ambiente físico. Cada transação configura uma etapa específica da aula enquanto prática de linguagem (gênero discursivo). As trocas de delimitação são aquelas em que são sinalizadas as intenções de início, gerenciamento e fim de cada transação, por exemplo: “Muito bem, agora que todas as questões foram respondidas, podemos começar a leitura da segunda parte do texto.”, ou “Professora, só um minuto... ainda não acabei”. Por outro lado, as trocas de ensino configuram o conjunto de turnos diretamente ligados aos objetivos de ensino-aprendizagem, envolvendo negociação de sentidos/conteúdos.

De acordo com Sinclair e Coulthard (1975), a partir dessa categorização de trocas, podem ser classificados os cinco movimentos na estrutura funcional da conversa. **Demarcar** (*framing*) e **focalizar** (*focusing*) são movimentos de execução de trocas para delimitar partes da aula, enquanto **iniciar** (*initiating*), **responder** (*responding*) e **reagir à resposta** (*feedbacking*) são os movimentos de trocas de/para ensino.

Figura 1 - Termos utilizados para descrever estrutura de conversas.

Aula	
Transação 1, transação 2...	
Troca para delimitar	Troca para ensinar
Movimento de demarcar , movimento de focalizar ,	movimento de iniciar , movimento de responder e movimento de reagir a resposta

Ato

Antes de avançar para os atos em análise da conversa, vale a pena destacar que a gravação e transcrição de excertos de aulas configuram procedimentos essenciais para que os dados ganhem permanência e, assim, possam ser analisados. Para o professor em (constante) formação, a transcrição de conversas em sala de aula pode viabilizar análises críticas – em processo individual ou colaborativo, embasado em registros - sobre como a

implementação se aproxima do planejamento das atividades didáticas. É possível evidenciar e mensurar quanto de uma aula, por exemplo, é dedicado à delimitação e ao ensino. Além disso, a análise da conversa evidencia quem são os agentes nos diferentes movimentos durante a aula, indicando em que medida os encontros pedagógicos são centralizados nos alunos ou nos professores.

Finalmente, a análise da conversa propõe uma categorização com mais de 20 atos (SINCLAIR; COULTHARD, 1992). Alguns termos empregados para identificar tais atos são, por exemplo, marcar, começar, eliciar, confirmar, direcionar, incentivar, oferecer, nomear, comentar, aceitar, pausar, reagir, informar etc. Como em qualquer teorização detalhada e comprometida com a aplicação em métodos de pesquisa, a análise da conversa prescreve rigor terminológico e aspectos essenciais para validar os procedimentos de análise, além de embasamento para sustentar a análise dos resultados. Porém, neste artigo, o objetivo é salientar aspectos centrais da análise da conversa e implicações para o ensino e para a formação de professores. Com isso, fica recomendado aos interessados um estudo mais aprofundado das referências bibliográficas enquanto – em caráter introdutório – se destacam, aqui, particularidades de alguns dos atos citados anteriormente.

Na categorização proposta por Sinclair e Coulthard (1992), **nomear** significa utilizar nomes de alunos, os pronomes “você” ou “alguém” – com uso adequado de entonação – para permitir ou recrutar participação. **Incentivar**, por outro lado, se dá no emprego de expressões como “continue”, “fale mais”, “pode arriscar”, enquanto **oferecer** representa verbalização ou gesto (levantando as mãos, por exemplo) para indicar desejo de tomar o turno (solicitar vez de falar). Vale a pena notar, na categorização proposta pelos referidos autores, que certos atos são tipicamente realizados pelo professor. Apesar disso, parece adequado reavaliar se nomeação e incentivo, por exemplo, não podem ser viabilizados por iniciativas dos alunos e – ainda – até que ponto um oferecimento iniciado por educador não sinalizaria uma ruptura com práticas de ensino centradas no professor.

Para ilustrar mais alguns atos na conversa, destacam-se: **começar** (verbalizar afirmação ou comando para dar informação ou direcionar atenção para aumentar as chances de que seja apresentada uma resposta correta ao movimento de iniciar); **eliciar** (usar pergunta para solicitar resposta verbal); **direcionar** (utilizar comando para solicitar resposta não verbal); **pausar** (sustentar silêncio para reforçar/reiterar delimitação e transação). Na seção deste artigo dedicada a aplicação e discussão serão retomados conceitos apresentados acima.

Textualidade: critérios

Também de acordo com perspectivas que abordam fenômenos da linguagem a partir do uso na comunicação, a linguística textual focaliza mecanismos de construção de sentido e processos interpretativos interacionais. Se, por um lado, a análise da conversa se ocupa essencialmente das alternâncias de enunciados/enunciadores na materialização do texto na fala, os critérios de textualidade estão predominantemente relacionados a

estudos nas áreas de letramento. É importante notar, todavia, que gêneros discursivos típicos de contextos escolares e de comunicação científica são caracterizados por tipos de textos que se materializam analogamente na oralidade e na escrita, uma vez que – frequentemente – se fala como se escreve (MATÊNCIO, 2001).

Compreende-se que gêneros do discurso têm a ver com as situações e práticas sociais marcadas por modos de utilizar a linguagem, e que tais convenções (modos) na utilização da linguagem configuram os tipos de texto (TRAPPES-LOMAX, 2006). Isso implica o reconhecimento de que certas práticas da oralidade, como a aula, a palestra e o trabalho em grupos, utilizam tipos de textos (explicação, argumentação, exemplificação) frequentemente estudados e praticados por meio da escrita. Ou seja, ainda que a temática da textualidade esteja bastante vinculada a estudos sobre produção escrita, os temas abarcados aqui têm relevância para a textualização de modo mais amplo, incluindo quando houver interesse primário nas interações de ensino-aprendizagem na escola. Assim, neste trabalho, textualidade pode ser compreendida como aquilo que garante unidade de sentido e eficácia comunicativa para sequências informativas em linguagem verbal, levando em conta o dialogismo, em situações envolvendo um ou mais enunciadores.

De Beaugrande (1980) e De Beaugrande e Dressler (1981), propõem sete critérios de textualidade: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade. Com base nesses critérios inter-relacionados é possível criar e avaliar a eficácia comunicativa do texto.

A coerência se dá na interação emissor/receptor (escritor/leitor), recorrendo a fatores pragmáticos que permitam o compartilhamento de sentido investido na textualização, e o sentido que dela deriva. Ou seja, a coerência é o encadeamento de ideias de modo que atenda os objetivos e as necessidades dos interlocutores. A coesão é o meio pelo qual se atinge coerência na verbalização: escolha e combinação de palavras, mecanismos de organização e referenciação, pontuação etc.

A situacionalidade é o critério para avaliar de que modo os tipos de texto correspondem a convenções de uso nas práticas sociais: as escolhas linguísticas são compatíveis com as tradições reconhecidas e culturalmente estabelecidas? Por outro lado, a intertextualidade está relacionada às formas como um texto específico interage com outros textos e modos de textualizar, nas situações e práticas sociais pertinentes. Para conferir maior concretude a essas definições, pode-se imaginar de que modos é possível caracterizar “ruído” ao falarmos de comunicação visual, de eletrônica ou de música. A intertextualidade, nesses casos, está ligada ao modo como a noção de ruído é estabelecida no que se conhece do universo textual e a situacionalidade tem a ver com particularidades de contexto-espaco-tempo.

Aceitabilidade e informatividade são critérios de textualidade fortemente atrelados um ao outro. Para que um texto seja aceitável é preciso que ele faça sentido por não ser excessivamente difícil; por suscitar credibilidade (não pode ser absurdo); e, também, por

seu potencial de agregar conhecimento (não pode ser dispensável). O que pode tornar um texto excessivamente difícil ou absolutamente dispensável é o grau de informatividade na sua configuração: como é estabelecida progressão temática de modo que o leitor/receptor mobilize pré-requisitos para compreender as proposições novas, e até que ponto o texto não é simplesmente uma repetição do que já se sabe sobre um determinado assunto. Além disso, um texto pode ser considerado absurdo porque as informações contidas nele são completamente erradas ou mal fundamentadas.

Finalmente, a intencionalidade é o critério de textualidade segundo o qual é possível contrapor objetivos do emissor/escritor às demandas e expectativas do receptor/leitor. Um texto com o objetivo de explicar estratégias de vendas para um jovem ingressando no mercado de trabalho provavelmente não atingirá graus de aceitabilidade e informatividade que satisfaçam a um executivo experiente na área comercial. Porém, um texto absurdo ou sem fundamento lógico pode ser apresentado para chocar, divertir, ou ironizar em determinadas situações (difícilmente no contexto escolar, quando o foco for o ensino de ciências, por exemplo).

Assim como na seção anterior, cabe a recomendação aos interessados em aprofundar leituras sobre o tópico abordado que consultem as referências bibliográficas. Costa Val (2016) é uma obra reconhecida no tratamento que dá a redações em avaliações para admissão no ensino superior, e Rocha e Silva (2018) propõem um resumo abrangente de temas relacionados a este artigo. Porém, como já foi demonstrado na introdução, não são abundantes, na atualidade, as fontes para leitura que relacionam critérios de textualidade, ensino-aprendizagem e formação de professores nas áreas que não são específicas da linguagem.

Aplicação e discussão

Nesta seção são apresentados e comentados seis excertos de dados coletados pelo autor em pesquisas anteriores. O primeiro deles provém de pesquisa de mestrado na área de Estudos Linguísticos, realizada com professores de inglês como língua estrangeira. A seguir é reproduzido um trecho (traduzido pelo autor) em que parte da conversa entre um professor e dois alunos é transcrita (P = professor; A = aluno).

[1] P: Por exemplo, “O Professor Aloprado”, A1. Que tipo de filme é?

[2] A1: Comédia.

[3] P: Comédia... e se você tiver que usar um adjetivo para explicar comédia, que palavra usaria? Por exemplo, comédia é... é um filme engraçado, lembra dos exemplos que viram? Uma comédia é um filme engraçado, certo? O que você acha, A2? O que você escreveu aí? Vamos dar uma olhada neste: “Shakespeare Apaixonado”. Que tipo de filme é? O que vocês acham? É drama?

[4] A2: Drama.

[5] P: É um drama? Também podiam dizer que é um romance, né? E... o que podem dizer sobre qualquer drama ou romance... Se forem usar um adjetivo, como... A comédia é um filme engraçado, e o drama? O que se vê num drama, lembram? Na aula anterior? Um drama normalmente é triste, ou como a vida real, lembram? Mostra uma situação da vida real... O que mais, A1?

(CONCÁRIO, 2003, p. 133, original em inglês)

O exemplo acima evidencia o predomínio da fala do professor. Mais que isso, há uma quantidade excessiva de atos de eliciação nos turnos [3] e [5]. Se considerarmos que cada um desses atos poderia ter configurado um movimento para iniciar uma troca de ensino, nota-se facilmente que não há tempo para que o aluno tome o turno e execute movimento de resposta. Ou seja, o professor fala sozinho, com oito atos de eliciação no turno [3] e pelo menos cinco no turno [5]. No terceiro turno, o trecho em itálico (O que você acha, **A2?** O que **você** escreveu aí?) contém atos de nomear, mas a continuidade da fala do professor apaga seus efeitos.

A gravação, transcrição de aulas e posterior análise das interações pedagógicas com base na análise da conversa – ainda que essa análise se dê pontualmente, em excertos específicos – permite a visualização rápida e nítida de quanto tempo de aula é tomado por fala de professor/aluno, por trocas efetivas, além de outros aspectos globais da interação. Seja em atividades de pesquisa-ação ou projetos colaborativos com mediação/intervenção de pesquisadores externos, a análise da conversa tem grande potencial para evidenciar elementos específicos e subsidiar introspecção e reflexão na formação de professores.

O próximo excerto contém transcrições de conversa em sala de aula, mas neste caso os registros foram feitos em diário de observações em que uma estagiária anotou o que presenciou numa aula de Ciências (As marcações < > indicam início e fim de descrição/comentário registrado pela estagiária em seu diário. [] são os turnos transcritos pela estagiária, com base em anotações de campo e gravações em áudio. A = aluno e P = professora).

<A professora passou oito questões na lousa e uma delas era “Explique com suas palavras o que acontece quando chove”. Ao ler a questão, um aluno...>

[1] A: Quando chove, sabe o que acontece professora?

[2] P: Silêncio! Cada um responde o seu!

[3] A: Ah, professora... quando chove, na minha casa, molha tudo na cozinha, porque tem uma telha quebrada.

<A maneira como foi formulada a questão causou grande dúvida dos alunos. Eles ficavam a todo instante perguntando ao colega ao lado. Foi então que levantei e disse à professora que a questão estava causando dúvidas e alguns já haviam entregue o exercício – que valia nota – sem respondê-la...>

[4] P: Pessoal, na questão 2 eu quero saber como se forma a chuva!

[5] A: Ah... então explica direito, né?

(CONCÁRIO, 2009, p. 90)

No trecho transcrito acima, a sequência de turnos [1], [2], [3], demonstra uma eliciação iniciada por aluno e embargada pela professora. Em seguida, há um ato de direcionar que está relacionado a um movimento de demarcação, ou seja, é um comando relacionado à gestão das transações na aula. Mesmo assim o aluno propõe um (re)começo, com uma reação à resposta da professora (mesmo que a troca não seja de ensino, do ponto de vista da professora). Os turnos [4] e [5] também configuram elementos integrantes de demarcação, com movimento para focalizar atenção por meio de esclarecimento, e a nova

reação do aluno parece uma revanche. Será que se o ritmo pedagógico imposto pela professora, gerando o embargo inicial à tentativa de eliciação formulada pelo aluno, não retardou uma oportunidade de esclarecimento que teria sido mais bem recebida e benéfica no turno [2]?

O excerto acima e os quatro a seguir foram extraídos da pesquisa de doutoramento do autor, na área de Língua Materna, em Linguística Aplicada. Nesse caso, o objetivo da pesquisa foi mapear e descrever a produção linguística (em português) de alunos de 6º e 7º anos, com baixo desempenho nas aulas de Ciências, Matemática e História, de duas escolas públicas.

Para eu resolver a 1 eu tive que juntar os meses e contar mais o 60% do mês de outubro e com isso eu pode chegar ao resultado. Para eu resolver a 2 eu tive que fazer uma fração mais, eu achei mais uma fração equivalente. E a 3 para eu resolver eu tive que fazer a mesma coisa que a 2 mais, eu fiz uma fração equivalente eu só tive que...

(CONCÁRIO, 2009, p. 153)

A transcrição acima é a resposta de um aluno à solicitação para explicar, por escrito, como havia resolvido três problemas envolvendo frações. Se forem considerados critérios de textualidade para analisar a produção escrita do aluno, verifica-se que a coesão textual é muito boa, porém o texto não é adequado do ponto de vista de informatividade: há insuficiência de detalhes. Por isso, a aceitabilidade e a situacionalidade ficam comprometidas. Olhar a produção textual desse modo significa priorizar o foco no conteúdo, principalmente os modos de abordá-lo na linguagem. Textos informativos (definições, explicações, argumentações, sínteses) são ícones da escola. Assim, todas as disciplinas e seus professores têm responsabilidades na promoção de habilidades de recepção e produção desses modos de usar a linguagem.

O próximo exemplo representa redação de aluno em reuniões de intervenção com o pesquisador, visando a incrementar oportunidades de falar e escrever sobre temas abordados na escola. Trata-se de um caso em que o aluno claramente copiou trechos do livro didático, mas isso foi feito com leitura muito eficiente para explicar [até determinado ponto] como se formam as chuvas. A progressão temática (coesão e informatividade) fica evidente, e o texto pode ser aprimorado se houver oportunidade para explorar o processo de escrita na aula de Ciências. Isso pode ser feito com atividades de revisão e reescrita, de forma que orações simples possam ser combinadas, ou com outros modos de expandir e refinar as proposições esboçadas em redações preliminares.

A energião (sic.) que faz a chuva vem do sol. Esquenta e ilumina o planeta provocando evaporação das águas, fotossíntese e evapotranspiração das plantas etc.

Esta umidade vai sendo acumulada no ar.

A simples existência do calor do sol provoca movimentação das massas de ar formando alguns tipos de ventos, e a radiação solar diferenciada pelo giro da Terra forma outros, que se misturam e interagem

(CONCÁRIO, 2009, p. 156)

O trecho de redação a seguir evidencia uma versão de texto com deficiências mais sérias que no excerto anterior. O exemplo abaixo foi uma tentativa de o participante redigir uma carta para um personagem fictício (Sr. Marcos Cítrico), que é produtor de laranjas. O autor da carta (aluno) possui um determinado número de colmeias e teria que abordar o citricultor para propor uma troca (escambo): pelo empréstimo de determinado número de colmeias (maiores ou menores), faria a proposta de receber uma quantidade proporcional de laranjas.

Sr. Marcos Cítrico eu quero fazer uma troca de abelhas, eu ofereço 1 comeia que tem 2000 abelha com 4 caixa de laranja.

Eu também tenho comeia com 5000 abelha em troca eu ganho 5 caixa de laranja (sic.)

(Estrombo [Aparente tentativa de reproduzir o termo escambo])

(CONCÁRIO, 2009, p. 155)

Além dos problemas envolvendo léxico-gramática (colmeia que tem 2000 abelhas por 4 caixas de laranja; e escambo, um termo apresentado em material de História), o texto não corresponde ao que se espera da diagramação de carta. Estão comprometidas situacionalidade, intencionalidade, informatividade etc. A importância de um exemplo como o anterior é grande: inabilidade textual é evidência de falta de prática na produção. Ou seja, é necessário que os alunos tenham oportunidades de exercitar produção textual (portanto experimentar a textualidade, na fala e/ou na escrita) de modo processual, aproveitando situações que lhes permitam verbalizar e aprimorar os modos de fazê-lo. O emprego do jargão relativo a Linguística Textual, critérios de textualidade e análise da conversa não é essencial, desde que os saberes subjacentes se façam presentes nas atividades de ensino.

Finalmente, apresenta-se uma transcrição de conversa (P = fala de pesquisador e A = fala de aluna). Este exemplo final permite a visualização de como o texto explicativo vai sendo criado na conversa, ao mesmo tempo em que os atos em cada turno vão caminhando para um desfecho em construção colaborativa. Na terminologia da análise da conversa, isso é descrito por um encadeamento de movimentos de iniciar, responder e reagir a respostas, num ciclo de negociação de sentidos e processos de textualização, ou seja, a interação. A conversa abaixo é sobre um diagrama indicando que, se a duração da história da Terra fosse contada em um ano, os primeiros peixes e as primeiras plantas teriam aparecido por volta de 20 de dezembro, e o *homo sapiens* no último dia do ano.

A: ... aí a gente falou daquela figura do dinossauro...

P: Conta pra todo mundo como foi isso... explica qual era o material, o assunto do nosso encontro e o que foi que a gente fez... o que você lembrar

A: Tipo... aí tinha uma figura com dinossauro, planta e homem das cavernas... e... posso ver o livro?

P: Claro!

...

A: Ah... aqui! Tinha um ratinho...

P: Certo, mas por que fomos estudar essa figura? Qual é o título da unidade?

A: O título?... Aqui! As origens do ser humano

P: E o que tem nessa figura que nos ajuda a entender a origem do ser humano... vai falando que eu vou prestar atenção. Se quiser ajuda, pergunta pra alguém... Dá uma olhada nas perguntas que a gente comentou na semana passada.

A: Ah... é aquela coisa que o homem das cavernas nasceu perto do Natal... não assim todo Natal... aí, como eu posso explicar? Tipo, os peixes mais antigos viveram há mais de 450 milhões de ano [lendo o livro]... um dia depois apareceram as plantas... como se fosse o dia 20 de dezembro...

P: Só um minuto... tá vendo que tem uma caixa onde aparece 450 milhões de anos e um círculo com o dia 19 de dezembro? Você se lembra disso?

A: É pra comparar a vida da Terra com um ano, aí o homem chega no último dia...
(CONCÁRIO, 2009, p. 90)

Conclusão

A experiência ministrando uma nova disciplina de pós-graduação, sobre questões de linguagem no ensino de Ciências, confirmou experiências prévias deste autor sobre a falta de divulgação dessa temática entre professores de outras áreas. Ainda que não tenha havido uma revisão bibliográfica sistemática, uma pesquisa no portal de periódicos da CAPES - utilizando termos específicos para busca em títulos e/ou assuntos - revelou que, de fato, há escassez de trabalhos dedicados a análise da conversa, textualidade, ensino e formação de professores de Ciências.

Apresentou-se, então, uma síntese de termos e conceitos essenciais que auxiliam na compreensão dos objetos de estudo da análise da conversa e textualidade, bem como aspectos que fundamentam alguns métodos para abordar tais objetos. Essa fundamentação teórico-metodológica sustenta-se em uma visão funcional de linguagem, essencialmente por ocupar-se da linguagem na - e para a - comunicação. Dessa forma, se tornam centrais as noções de gênero discursivo, como aquilo que tipifica prática social culturalmente estabelecida; tipo de texto como materialização linguística relacionada a modo específico de agir nas referidas práticas sociais; conversa como processo ou resultado de construção colaborativa de textos, com alternância de turnos, na oralidade; e textualidade como aquilo que confere eficiência comunicativa e unidade de sentido a um encadeamento de signos linguísticos.

Espera-se, com isso, contribuir para que professores e pesquisadores possam desenvolver um maior número de estudos relacionando questões de linguagem ao ensino de Ciências, principalmente ao abordar interação e mediação pedagógica, e na avaliação da produção oral e escrita de alunos em aulas específicas – ou a partir delas.

Os temas abordados neste artigo têm relevância para estudos de natureza quantitativa e, principalmente, qualitativa, nos quais haja interesse em promover interpretação e reflexão críticas sobre práticas e processos de ensino e aprendizagem. Isso pode se dar, por exemplo, em estudos de caso, estudos de aulas e pesquisa colaborativa na formação de professores.

Não se defende, entretanto, que os tópicos abordados neste artigo sejam tomados como definições rígidas de categorias interpretativas *a priori*, para analisar dados

provenientes da sala de aula, ou a ela relacionados. Trata-se, na verdade, de saberes que podem auxiliar pesquisadores e professores no reconhecimento de elementos que os auxiliem no estabelecimento de categorias eficazes para classificar e analisar informações a partir dos dados coletados.

Referências

ARGERMULLER, J.; MAINGUENEAU, D.; WODAK R. (Ed.) **The discourse studies reader**. Main currents in theory and analysis. Amsterdam: John Benjamins, 2014.

CONCÁRIO, M. **A língua portuguesa e a construção do conhecimento escolar**. 2009. 209f. Tese (Doutor) - IEL, UNICAMP, Campinas, 2009.

_____. **Consciência Linguística o ensino de inglês como língua estrangeira: seu papel na abordagem comunicativa e na formação de professores**. 2003. 218f. Dissertação (Mestrado) - IBILCE, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003.

_____. Encouraging students to language in the science classroom. **Electronic Journal of Science Education**, 20(3), p. 126-137, 2016.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 4.ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2016.

DALTON-PUFFER, C. **The classroom as discourse space**. In: _____. Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. Amsterdam: John Benjamins, 2007, p. 15-44.

DE BEAUGRANDE, R. **Text, discourse, and process**. Toward a multidisciplinary science of texts. Volume IV in the series Advances in discourse processes. Norwood: Ablex, 1980.

DE BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. **Introduction to text linguistics**. London: Longman, 1981.

FRONZA, C. A.; LORANDI, A.; LEMES, P. B. Dados de escrita em séries iniciais: ortografia, fonologia e textualidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 45, n. 2, p. 187-204, 2006.

GHAFFARPOUR, H. Classroom conversation analysis and critical reflective practice: self-evaluation of teacher talk framework in focus. **RELC Journal: a journal of language teaching and research**, v. 48, n. 2, 2017, p. 210.

GREGOLIN, M. R. V. Linguística textual e ensino de língua: construindo a textualidade na escola. **ALFA Revista de Linguística**, v. 37, 2001.

LAND, C. L. Examples of critical coaching: an analysis of conversation between cooperating and teachers. **Journal of Teacher Education**, v. 69, n. 5, 2018, p. 493-507.

MAGGI, A. C.; RAMOS, I. J. Uma análise sobre a relação entre os critérios de textualidade e a elaboração de analogias no processo de ensino-aprendizagem. **REVES Revista Relações Sociais**, v. 1, n. 4, 2018, p. 661-72.

MATÊNCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e a aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

MOHAMADI ZENOZAGH, Z. Multidimensional analysis of efficacy of multimedia learning in development and sustained development of textuality in EFL writing performances. **Education and Information Technologies**, v. 23, n. 6, 2018, p. 2969.

MORTON, T. Vocabulary explanations in CLIL classrooms: a conversation analysis perspective. **Language Learning Journal**, v. 43, n. 3, 2015, p. 256.

REEVES, S.; GREIFFENHAGEN, C.; LAURIER, E. Video gaming as practical accomplishment. Ethnomethodology, conversation analysis, and play. **Topics in Cognitive Science**, v. 9, n. 2, 2017, p. 308-43.

REYNOLDS, T. Striving for discussion: an analysis of a teacher educator's comments in whole class conversation. **Studying Teacher Education**, v. 12, n. 2, 2016, p. 205.

ROCHA, M. S.; SILVA, M. M. P. A linguística textual e a construção do texto: um estudo sobre os fatores de textualidade. **A cor das Letras**, v. 18, n. 2, 2018.

SINCLAIR, J.; COULTHARD, M. **Toward an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils**. Oxford: OUP, 1975.

_____. Towards an analysis of discourse. In: COULTHARD, M. (Ed.) **Advances in spoken discourse analysis**. London: Routledge, 1992, p. 1-34.

TANNER, M. Taking interaction in literacy events seriously: a conversation analysis approach to evolving literacy practices in the classroom. **Language and Education**, 31(5), p. 400, 2017.

TRAPPES-LOMAX, H. Discourse analysis. In: DAVIES, AL.; ELDER, C. (Ed.). **The handbook of Applied Linguistics**. Oxford: Blackwell, 2006, p. 133-64.

Recebido: 02/08/2019
Aprovado: 10/06/2020