

A INTENÇÃO PRAGMÁTICA NA COMUNICAÇÃO PEDAGÓGICA DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS

Parmênio CITÓ
UFRR/UECE¹

RESUMO

A posição central(izadora) do professor na definição da performatividade dos alunos na ação interativa em sala de aula pode trazer sérias conseqüências. A análise da reação performativa de alunos em uma sala de aula de inglês demonstra um possível abandono de suas perspectivas de aquisição de conhecimento em favor da perspectiva da professora.

ABSTRACT

Teacher's central(izing) position in defining students' performativity in interactive action in classrooms may have serious consequences. The analysis of students' performative reaction in an EFL classroom indicates the abandoning of their own knowledge acquisition perspectives in favor of the teacher's perspective.

PALAVRAS-CHAVE

aquisição de conhecimento, interação professor-aluno, reação performativa.

KEY WORDS

knowledge acquisition, teacher-student interaction, performative reaction.

Introdução

A crítica mais contundente no que tange à relação interativa na escola e, principalmente, na sala de aula, tem como fundamento uma relação conflituosa em função do que os professores entendem como aprendizagem e o que os alunos esperam do ensino. No caso da língua

estrangeira, observamos o mesmo tipo de crítica em relação à ineficiência e inadequação do ensino oferecido nas escolas. As razões apontadas são as mesmas: dissonância entre os objetivos de ensino da escola e os objetivos de aprendizagem dos alunos, em que a escola desenvolveria um modelo de ensino que privilegia uma competência lingüística preocupada com o conhecimento dos aspectos formais da língua, diferentemente das expectativas e necessidades dos alunos, que entendem a língua estrangeira como instrumento de comunicação e esperam, portanto, que a escola os instrumentalize para desenvolver uma competência comunicativa na língua estrangeira, na maioria das vezes oral, esta desenvolvida por meio da abordagem comunicativa (Cf. Almeida Filho, 2005, p. 81).²

Aliado à relação conflituosa decorrente de perspectivas diferentes quanto ao ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, há o fato de o professor deter um poder de decisão que, no geral, define as ações interativas, tanto suas, quanto dos alunos. Esta posição central do professor na definição da performatividade dos alunos na ação interativa em sala de aula pode ter conseqüências que vão além da recusa, por parte dos alunos, em aceitar ou não participar da ação interativa; ou seja, pode resultar no abandono de uma perspectiva de aquisição de conhecimento, como já dissemos, baseada em uma expectativa de competência comunicativa, em favor da perspectiva do professor, em uma compreensão de aprendizagem com foco na competência lingüística. Em casos mais drásticos, pode resultar no abandono da vontade de aprender a língua estrangeira.

No entanto, este papel central(izador) do professor é aceito, em função de convenções culturais,³ e ratificado, a partir das ações dos atores participantes da interação. Como conseqüência, a performance dos alunos fica condicionada, quase que inteiramente, à intenção veiculada no discurso do professor (Cf. Gee, 1990), no que pode resultar em uma performatividade passiva dos alunos, em que suas (re)ações são sempre uma resposta ao que é esperado e desejado pelo professor. A intenção do professor pode ter diversas funções na interação em sala de aula. Funções

estas definidas pelas metas discursivas determinadas nos diversos atos interacionais realizados em sala de aula.

Sobre as funções da interação em sala de aula, Garcez (2006) afirma que ela pode ser instrumento de controle social, de reprodução de conhecimento ou de construção conjunta de conhecimento. Como instrumento de controle social, as ações realizadas na interação estariam a serviço da disciplina; como reprodução de conhecimento, estariam sendo realizadas com a finalidade de reproduzir um conhecimento acrítico; como construção conjunta de conhecimento, por sua vez, estariam direcionadas à formação de “cidadãos participantes e críticos” (p. 68). No contexto interativo da sala de aula, espera-se que as ações discursivas do professor, objeto central da ação comunicacional institucional, estejam orientadas para a meta da aprendizagem da língua estrangeira, baseada no seu entendimento (teorização) do que seja esta aprendizagem.

Esta orientação para metas é um dos elementos constitutivos, segundo Drew & Herritage (1992), da conversa institucional, em que a fala-em-interação de sala de aula é uma dentre outras formas de conversa institucional, que eles definem nos seguintes termos:

1. A interação institucional envolve uma orientação por parte de pelo menos um dos interagentes para alguma meta, tarefa ou identidade fulcral (ou conjunto delas), convencionalmente associada à instituição em questão. Em suma, a conversa institucional é normalmente informada por *orientações para metas*, de caráter convencional relativamente restrito.
2. A interação institucional pode amiúde envolver *limites especiais e particulares* quanto àquilo que um ou ambos os participantes vão tratar como contribuições admissíveis ao que está sendo tratado na ordem do dia.
3. A interação institucional pode ser associada a arcabouços inferenciais e procedimentos que são peculiares a contextos institucionais específicos (*apud* Garcez, 2002, p. 57).

Aqui, cremos ser necessário apresentar a distinção entre conversa institucional e conversa cotidiana. Schegloff (1987) afirma que, “em geral, parece que os outros sistemas de troca de falas e suas organizações da tomada de turnos são produtos de transformações ou modificações do sistema da conversa comum, que é a organização primordial da fala-em-interação” (*apud* Garcez, 2002, p. 56). Destarte, a conversa cotidiana, ordinária, é a matriz interacional, da qual as demais se originam e se diferenciam, constituindo outras formas de conversa.

Com este trabalho, pretendemos analisar a ação interativa em uma sala de aula de língua inglesa (doravante LI), com vistas a observar qual a intenção pragmática da comunicação pedagógica da professora, bem como as reações dos alunos às intenções interacionais propostas pela professora. Em outras palavras, qual a intenção pragmática das ações discursivas na fala-em-interação da professora, mais especificamente, se estas ações discursivas estão orientadas para a forma, privilegiando a competência lingüística, ou para a significação, privilegiando uma competência comunicativa, e a reação performática dos alunos. Comunicação pedagógica é um termo por nós usado para designar as interações discursivas entre professora e aluno(s) que tenham alguma relação com a língua estrangeira. Não consideraremos outras comunicações, presentes na interação entre professora e aluno(s), que não tenham ligação direta com a meta da interação em sala de aula, isto é, a aprendizagem da língua inglesa.

Cabe ressaltar que a fundamentação teórica para nosso entendimento de comunicação pedagógica como ação discursiva é a teoria dos atos de fala de Austin (1990), em que, para essa compreensão da comunicação pedagógica como ação discursiva, são centrais os conceitos de atos ilocucionários e perlocucionários, os quais explicaremos melhor logo adiante. Tomamos o conceito de intencionalidade pragmática de Isenberg (1975),⁴ como um dos aspectos constitutivos do modelo da teoria da atividade verbal, no qual a intencionalidade é vista como o aspecto pragmático determinante na realização da ação textual, seja oral ou escrita.

Van Dijk (1982) define a intencionalidade pragmática como um macroato de fala e diz que “É com respeito a esse macroato de fala que se constrói o propósito da interação” (*apud* Koch, 2003, p. 18). Logo, temos meta interativa entendida como propósito interativo e, por seu turno, definida em função de uma macro-intenção, no caso a intenção pragmática em Isenberg (1975).

A mesma posição central conferida à intencionalidade pragmática em Isenberg (1975) e Van Dijk (1982) é vista, também, na fórmula da atividade lingüística (al = [e, int., cond., cons.]) apresentada por Motsch & Pasch (1987), onde “a enunciação (e) é movida por uma intenção (int.) do enunciador de atingir um objetivo ilocucional em relação ao enunciatário” (*apud* Koch, 2003, p. 22). O termo atividade discursiva é usado por nós em consonância com Beaugrande & Dressler (1981), que dizem que “A produção e recepção de textos [orais e escritos] funcionam como *ações discursivas* relevantes para algum plano ou meta” (*apud* Koch, 2003, p. 19). Aqui não fazemos distinção na utilização dos termos discurso e texto, e formas derivadas, mas os entendemos na perspectiva do Discurso de Gee (1990).

Identificamos, claramente, como base teórica do conceito de ação discursiva determinada a partir da intencionalidade pragmática e da consecução da ação intencionada, nesses autores, a teoria dos atos de fala de Austin (1990), na sua proposição de performatividade, mais especificamente, na realização dos atos ilocucionário e perlocucionário. Analisemos a afirmação feita por Koch (2003), a partir da argumentação de Motsch & Pasch (1987), de que

[...] para alcançar o objetivo ilocucionário fundamental, exige-se que o enunciador assegure ao enunciatário as condições para que este reconheça sua intenção (compreendendo a formulação da enunciação) e aceite realizar o objetivo a que ele visa. [...] Da parte do enunciatário, para que a atividade ilocucional seja bem sucedida, faz-se necessário que ele compreenda o objetivo do enunciador, aceite esse objetivo e mostre a reação desejada (p. 22)

e vejamos se não se tratam das mesmas coisas, isto é, ato locucionário, ato ilocucionário e ato perlocucionário, o que Mutsch & Pasch (1987) vêm chamando de enunciação (e), intenção (int.) e consequência (cons.), elementos que compõem a fórmula da atividade lingüística, esta necessariamente dependente das condições (cond.) de sucesso; condições necessárias à performatividade do ato de fala, em Austin (1990). Podemos identificar a *maneira* e o *sentido* no ato ilocucionário, na proposição de Austin (1990), como as condições para o reconhecimento da intenção, na citação de Mutsch & Pasch (1987). Por fim, vejamos a semelhança de significação entre o que Mutsch & Pasch (1987) definem como consequência (cons.), isto é, a reação mostrada pelo enunciatário consoante com a intenção pretendida pelo enunciador, e o que Austin (1990) chama de efeito perlocucionário, ou seja, o efeito produzido no interlocutor-ouvinte, em forma de ação pretendida, a partir da formulação de um ato ilocucionário por outro interlocutor-falante.

A comunicação pedagógica da professora de inglês – intenção e reação

Antes de apresentarmos as características da comunicação pedagógica de uma professora de LI, é mister retomarmos o objetivo de nossa análise, qual seja, analisar que intenção pragmática prevalece na sala de aula de LI, se a da professora ou a dos alunos, e de qual tipo, com foco na forma ou na significação. Como a base da nossa análise é o conceito de performatividade de Austin (1990), em que o ato de fala só se completa, com sucesso, com a ação performativa (ato perlocucionário) do ouvinte na direção da intenção pragmática do falante (ato ilocucionário), a resposta dos alunos às ações discursivas da professora será elemento definidor da intenção pragmática que prevalece na fala-em-interação nesta situação.

Em face da natureza da interação, uma conversa institucional, e dos papéis dos atores, em que a professora possui a prerrogativa de decisão final, uma questão de base para nossa análise é a noção de conflito, como

elemento definidor da intenção pragmática prevalecente na fala-em-interação, pois, nossa hipótese é que, havendo conflito entre visões e expectativas sobre o processo de ensino e aprendizagem, entre professora e alunos, a visão da professora será determinante. Este conflito entre visões e expectativas tem sido visto com frequência a partir de resultados da aplicação de questionários de análises de necessidades de alunos de LI, comparados com a prática pedagógica de professores em escolas de Boa Vista, Estado de Roraima.

Os dados para essa análise são oriundos de um corpus⁵ constituído de gravações de aulas de inglês, em vídeo, ministradas pela professora em um curso livre na cidade de Boa Vista. A denominação “curso livre” está atribuída a cursos de língua estrangeira, geralmente com abordagem didático-metodológica comunicativa, que pressupõe o desenvolvimento de habilidades de produção e compreensão orais e escritas, mais conhecidas como *speaking*, *writing*, *listening* e *reading*. Para nossa análise, os dados provêm de uma aula ministrada para um grupo composto de 12 alunos (04 meninas e 08 meninos). O grupo compreende falsos iniciantes, ou pré-intermediários, no comando oral e escrito da LI.

A professora, graduada em Letras, habilitação em línguas portuguesa e inglesa e literaturas correspondentes, tendo concluído o curso há pelo menos dois anos, exerce a profissão de professora de inglês há, no mínimo, quatro anos, lecionando em escola pública de ensino básico e em cursos livres. No momento do registro das aulas, a professora era aluna do Curso de Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas e Literaturas – CEEALL, do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas, da Universidade Federal de Roraima – UFRR.

Nossa análise é baseada em uma atividade caracterizada como exercício de formação do grau comparativo de adjetivos. Nesta atividade, a professora, além de responder o exercício do livro, tem como foco central da atividade uma revisão oral do conteúdo gramatical referente ao assunto, sendo, aos alunos, pedido que construam oralmente as regras e exemplos. Na grande maioria da atividade, como era de se esperar, a comunicação

pedagógica da professora tem como intenção pragmática o foco na forma.⁶ Nestes momentos, parece não haver conflito entre a visão de ensino da professora com a de aprendizagem dos alunos. Como exemplo dessa sintonia, apresentamos o excerto (1):

- (1)⁷
 (98 linhas omitidas)
- 099⁸ - P - = so, students, (0,5) when you, (0,8) the:, (0,7) the (0,5) =
- 100 - P - = word the adjective <is ending in 'y'>, (0,6) ok? =
- 101 - P - = you're not going to use 'y' anymore. (0,5) ok? =
- 102 - P - = when you (use comparisons (.) what would you say), (0,6)
- 103 - Aa - spicier[.
- 104 - P - [that's it. (0,8) spicier, (1,0)
- 105 - Ab - than[.
- 106 - P - [tha:n? (1,7) ok? understand? (0,6) =
- 107 - Ac [than.
- 108 - Ad - [than.
- 109 - P - = example, (0,5) spicier than, (0,9)
- 110 - Aa - é::, (2,4)
- 111 - Ab - ([)
 ((alunos procuram a resposta no livro))
- 112 - Aa - [é::, (7,4)
- 113 - Ac - ([)
- 114 - P - [for example, soup, (1,0) >ok, understand<, soup?

- 115 - Aa - sopa[. ((pronúncia em português))
- 116 - P - [and barbecue, remember barbecue?
- 117 - Ab - churrasco.[((pronúncia em português))
- 118 - P - [yeah. (1,1) make a comparison. (0,9)
- 119 - Aa - é::[,
- 120 - Ab - [() ((risos))
- 121 - Aa - the:: (1,5) the barbecue,[
- 122 - P - [uhm,
- 123 - Ab - (more[spicier[)
- 124 - Aa - [is [spicier, (0,7)
- 125 - P - spicier, >you don't have to use[< more.
- 126 - Aa - [tha:n (.) soup. ((pronúncia de soap))
- 127 - P - yeah. Understand? (0,7) ok? (.)

Podemos verificar que a construção do exemplo do comparativo de adjetivos terminados em 'y' se dá sem conflito de perspectivas, ou seja, tanto a professora quanto os alunos estão focados na forma.

Passemos, por sua vez, à análise dos momentos em que há conflito entre a visão da professora e a visão dos alunos, momentos esses definidores da intenção pragmática prevalectente na ação interativa na sala de aula. No excerto (2), temos uma situação conflituosa entre a visão da professora e a visão dos alunos:

- (2)
(163 linhas omitidas)

- 164- Aa - é:: , (1,0) (the xxx[xx is more) ((risos))
- 165 - Ab - [the (xxxxx) is more expensive, than, (0,6) =
- 166 - Ab - = (people)
- 167 - P - yeah? [really?
- 168 - As - [(xx[xxx) ((risos))
- 169 - Aa - [↑ tá doído ê? ((risos)) =
- 170 - Aa - = (xxx[xxxx)
- 171 - P - [ok. but it's an example. that's correct (.) ↑another, =

No excerto (2), verificamos a reação dos alunos ao exemplo apresentado por um aluno (164-166), isto é, risos (168) e exclamação de surpresa (169). Estas reações demonstram que os elementos utilizados na comparação parecem estranhos do ponto de vista do significado. A professora, por sua vez, faz uso de duas “perguntas” com um tom de surpresa e, ao mesmo tempo, de pedido de confirmação (167), neste turno, parecendo dar mais importância ao significado advindo da fala do aluno, e não à forma. Porém, em um turno mais adiante (171), ela reconhece a acuidade da forma e aceita como correta a contribuição. Com essa aceitação, vemos que a intenção pragmática que prevalece na fala-em-interação da professora é o foco na forma. No caso dos alunos, entretanto, o que se observa é uma não-aceitação (168-169) da contribuição feita pelo aluno (165-166), em função da estranheza do exemplo, demonstrando, da parte deles, o foco na significação. Havido o conflito, a palavra final é a da professora e, portanto, a intenção pragmática que prevalece é a dela.

O excerto (3) é a continuação da atividade de construção da regra e de exemplos vista no exemplo anterior (excerto 2). Mais uma vez, há conflito entre a visão da professora e a dos alunos.

(3)

170 - Aa - = (xxx[xxxx]

171 - P - [ok. but it's an example. that's correct. (.) ↑another, =

172 - P - = *another example, for example*, (0,6) =

173 - P - = *bike and car*, (0,7)

174 - Aa - (xxxxx[xxxxxx]

175 - As - [<*bike is more expensive than car*>.]

176 - P - [sure? (0,8)

177 - As - *sure*].

178 - P - [*that's it*.]

No excerto (3), a professora mostra estranheza na comparação feita entre os elementos com uma pergunta de ratificação (176), demonstrando que a sua intenção pragmática tem foco na significação. A reação dos alunos, ratificando o exemplo, mesmo não sendo correto do ponto de vista da significação, deve-se ao fato de a professora ter ressaltado (171), no excerto (2), que o importante na exemplificação seria a forma e que, desse ponto de vista, o exemplo estaria correto. Nesse momento, os alunos optam por focar na forma (177), provavelmente como resultado do entendimento da intenção pragmática principal da professora, ou seja, o foco na forma.

Discussão

A discussão referente aos momentos apresentados acima, em que verificamos conflitos entre visões e expectativas sobre o processo de ensino e aprendizagem entre professora e alunos, começa com a resposta positiva ou negativa à nossa hipótese que, havendo conflito, a visão da professora

será determinante. A resposta é positiva, como podemos verificar com mais clareza no excerto (3), em que mesmo a professora oferecendo a possibilidade de retificação do exemplo, no sentido de contemplar a significação, os alunos optam pela acuidade gramatical. Essa opção dos alunos pode ser explicada tomando como referência o contexto da interação da aula de LI, dessa professora, em que a quase totalidade da fala-em-interação na sua sala de aula privilegia o foco na forma, vide excerto (1).

Uma questão a ser levantada com referência à visão da aprendizagem de língua dos alunos diz respeito ao fato de que, no primeiro momento em que foi dada a eles a opção entre aceitar um exemplo do ponto de vista da significação ou da forma, eles optaram pelo foco na significação. No entanto, em outro momento conflitante, os alunos preferiram optar pela acuidade gramatical, em detrimento da significação. Esta decisão dos alunos é decorrente da reação da professora, aceitando um exemplo que, do ponto de vista da significação, parecia estranho, mas, do ponto de vista da acuidade gramatical, estava correto, o que ratifica sua intenção pragmática de foco na forma.

Se entendermos que possa haver uma relação direta entre o foco na forma e uma visão de aprendizagem que deva privilegiar uma competência lingüística, bem como, a mesma relação entre o foco na significação e uma perspectiva que deva privilegiar, por seu turno, uma competência comunicativa, podemos concluir que, da parte da professora, ela possui uma compreensão de aprendizagem que tem como conseqüência uma intenção pragmática cuja meta seria a competência lingüística. Da parte dos alunos, tendo eles, no caso da primeira opção, escolhido um foco na significação, podemos verificar um entendimento do processo de aprendizagem que privilegia o desenvolvimento de uma competência comunicativa.

Retomando a argumentação feita anteriormente, na base da nossa análise está o conceito de performatividade de Austin (1990) como definidor do sucesso da intenção pragmática da professora (ato

ilocucionário), sucesso este dependente da resposta performativa (ato perlocucionário) dos alunos, na direção da intenção pragmática da professora. Com isso, observamos que a resposta do alunos às ações discursivas da professora, privilegiando uma resposta performativa com foco na forma, mesmo que eles tivessem sinalizado em um primeiro momento de conflito uma opção pela significação, mostra que a intenção pragmática da professora prevaleceu na fala-em-interação nas situações conflituosas.

Esta constatação reforça o papel central(izador) do professor na interação, visto, até, como natural em função de convenções culturais (Cf. Nogueira⁹).¹⁰ Este papel central(izador) do professor, ratificado pela resposta performativa dos alunos, resulta em uma performatividade passiva dos alunos, em que as suas (re)ações são sempre uma resposta ao que é esperado e desejado pelo professor. O que o professor espera e deseja, para o bem ou para o mal, depende da função que ele atribui aos vários atos interacionais realizados em sala de aula, mediados pela intenção pragmática.

Tomando os tipos de função apresentados em Garcez (2006), que podem ser instrumentos de controle social, de reprodução de conhecimento ou de construção conjunta de conhecimento, no contexto interativo da sala de aula da professora, suas ações discursivas parecem funcionar como instrumentos de reprodução do conhecimento. A reação performativa dos alunos demonstra, no mínimo, uma conformação ao modelo da professora, sem questionamento e com adequação, mesmo que este modelo seja conflitante com os seus.

Conclusão

A posição central(izadora) do professor na definição da performatividade dos alunos na ação interativa em sala de aula pode trazer conseqüências que, como afirmamos, poderiam ir além da recusa, por parte dos alunos, em aceitar ou não participar da ação interativa, e poderiam resultar no

abandono de uma perspectiva de aquisição de conhecimento, no caso dos alunos, na direção de uma competência comunicativa, ou até mesmo no abandono da vontade de aprender a língua estrangeira. A partir da análise da reação performativa dos alunos, observamos que eles não se recusaram a participar das atividades, porém demonstraram um possível abandono de suas perspectivas de aquisição de conhecimento em favor da perspectiva da professora, esta privilegiando uma competência lingüística.

Os resultados da nossa análise podem ser ratificados ou retificados a partir de elementos que possam responder, com a voz da professora, sobre as intenções pragmáticas de suas ações discursivas, bem como com a voz dos alunos sobre o motivo e as conseqüências de suas (re)ações performáticas. No entanto, diante dos dados e da análise que apresentamos, podemos ver que a relação interativa nesta sala de aula é conflituosa, em função do que a professora entende como aprendizagem, o desenvolvimento de competência lingüística, focando na forma, e o que os alunos esperam do ensino da língua estrangeira, isto é, uma competência comunicativa, com foco na significação. Além disso, a relação interativa, na sua maioria, privilegia a perspectiva da professora, bem delineada na sua intenção pragmática como definidora da meta de aprendizagem. Como resultado da reação performativa dos alunos, observamos que eles, nos momentos de conflito, abandonaram suas perspectivas e adotaram a perspectiva da professora numa ação de adequação a um modelo imposto.

Notas

- 1 Agradeço a Universidade Federal de Roraima – UFRR, instituição na qual sou professor efetivo, pela liberação para cursar o Curso de Mestrado Acadêmico em Lingüística Aplicada – CMLA, na Universidade Estadual do Ceará – UECE. Agradeço a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – FUNCAP, pelo apoio financeiro por meio da concessão de bolsa. Por fim, agradeço à professora Claudiana Nogueira, pelas observações feitas ao texto.

- 2 O conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1966), contrapondo-se ao conceito de competência lingüística de Chomsky, ou melhor, complementando-o, é definido como “um conhecimento de gramática e uma capacidade abstrata para o uso coerente e apropriado da linguagem em situações de interação”.
- 3 A noção de modelos de contexto de Van Dijk (2006) me parece, explica esta perspectiva pragmática relacionada com as convenções culturais, a partir das quais os participantes interpretam as (inter)ações uns dos outros.
- 4 *Apud* Koch (2003).
- 5 O corpus faz parte de uma base de dados de gravações feitas por Maria Lúcia da Silva Brito, aluna do Curso de Especialização em Ensino-Aprendizagem de Línguas e Literatura – CEEALL, do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas, da Universidade Federal de Roraima – UFRR, como parte de seu projeto de monografia intitulado: *Professora de Língua Inglesa: crenças versus teorial/prática – um estudo de caso*; sob orientação do professor Ricardo Vagner Silveira Oliveira.
- 6 Salientamos que estudos sobre a distinção entre os conceitos de foco na forma e foco nas formas têm sido desenvolvidos, dentre eles: LONG, M. Focus on Form: a Design Feature in Language Teaching. In: BOT, K.; GINSBERG, R.; KRAMSCH, C. (Eds.) *Foreign Language in Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. p. 39-52 / DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- 7 As convenções de transcrição neste trabalho têm como base as convenções de transcrição em GARCEZ, 2006, p. 80.
- 8 A numeração refere-se ao número de linhas na transcrição das falas dos participantes na interação desde o início da atividade. A letra “A” refere-se à(s) fala(s) de aluno(s) e a “P”, à(s) fala(s) da professora.
- 9 NOGUEIRA, Claudiana. *Searle interpretando Austin: a retórica do “medo da morte” nos estudos da linguagem*. (no prelo).
- 10 Vemos aqui uma relação direta com os conceitos de naturalização e cristalização de elementos do discurso, apresentada em Nogueira, a partir de Fairclough (2001).

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Linguística aplicada – ensino de línguas e comunicação*. Campinas/SP: Pontes Editores / Artelíngua, 2005.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. (Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho)

BEAUGRAND, Robert; DRESSLER, Wolfgang U. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1981.

DREW, P.; HERRITAGE, J. Analyzing talk at work: an introduction. In: DREW, P.; HERRITAGE, J. (Org.). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

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

GARCEZ, Pedro M. *Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar*. Palavra, n. 8, p. 54-73, 2002.

GEE, James Paul. *Sociolinguistics and Literacies*. London: The Falmer Press, 1990.

ISENBERG, H. Einige Begriffe für eine Linguistische Texttheorie. In: DANES, F.; VIEHWEGER, D. *Probleme der Textmrammatik*. Berlin: Akademie Verlag, 1975.

KOCH, Ingedore G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MOTSCH, Wolfgang; PASCH, Renate. Illokutive Handlungen. In: MOTSCH, W. (Org.). *Satz, Text, Sprachliche Handlung*. Berlin: Akademie Verlag, 1987.

NOGUEIRA, Claudiana. *Searle interpretando Austin: a retórica do ‘medo da morte’ nos estudos da linguagem*. (no prelo)

SCHEGLOFF, E. A. Between micro and macro: contexts and other connections. In: ALEXANDER, J. K. C.; GIESEN, B.; MUNCH, R.; SMELSER, N. J. (Org.). *The Micro-macro Link*. Berkley/EUA: University of California Press, 1987.

VAN DIJK, T. A. *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. 2. ed. Londres: Longman, 1982.

