

O enfoque da multimodalidade na análise de interações professor-alunos

A multimodal approach in the analysis of teacher-students' interactions

Rafaela Fetzner Drey

Instituto Federal do Rio Grande do Sul, *campus* Osório, RS - Brasil

Ana Maria de Mattos Guimarães

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS - Brasil

Resumo: Considerando vários estudos realizados acerca do trabalho desenvolvido no cenário da sala de aula, temos procurado analisar como se constitui o trabalho real do professor. Para isso, o objetivo central deste artigo constitui-se em vislumbrar uma nova possibilidade de análise nas interações professor-alunos, de forma multimodal (englobando as dimensões do discurso, da estrutura de fala-em-interação e do gestual), que permita visualizar a coconstrução de ações sociais efetivas em sala de aula. Buscamos verificar a ação profissional concretizada de fato nas interações, e o acesso a esse “trabalho concretizado” se dá pela análise das interações nele ocorridas, pois é nelas que a ação docente se constitui.

Palavras-chave: Interação professor-alunos. Multimodalidade. Trabalho concretizado docente.

Abstract: Taking into account a few studies accomplished about teaching practice in the classroom scenario, we aim at analyzing how the real teaching work is constituted. In order to achieve it, the main goal of this paper is raising up a new possibility of analysis in teacher-students interactions, in a multimodal perspective (considering discourse, talk in interaction and gesture dimensions), which allows us to see the co-construction of effective social actions in the classroom. We aimed at checking the concrete professional action in the interactions, and the access to this “concrete work” is achieved by the analysis of the interactions occurred in this work, because the teaching action is constituted in these interactions.

Keywords: Teacher-students interaction. Multimodality. Concrete teaching work.

Introdução

Do ponto de vista das ciências da linguagem, a problemática do trabalho vem se constituindo como um objeto de estudo importante. Muitos estudos, atualmente, têm focado especificidades do trabalho do professor, nos múltiplos vértices que compõem o complexo *métier* da profissão docente, sob o ponto de vista de diferentes teorias. No Brasil, grupos de pesquisa manifestam, desde sua origem, essa preocupação. O grupo Alter (Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações, sediado na PUCSP, sob a liderança da Profa. Dra. Anna Rachel Machado), do qual fazemos parte, é um desses grupos. Assim, nos últimos anos, linguistas, particularmente os voltados à linguística do discurso, ao lado de filósofos, sociólogos, pedagogos e psicólogos, têm se voltado à natureza praxiológica do uso da linguagem. As produções linguageiras em situações de trabalho chamam a atenção para a necessidade de se considerar “a natureza complexa das relações que se tecem entre as condutas humanas e as situações de ação nas quais elas adquirem sentido” (FILLIETAZ, 2004). Nessa direção, adquirem força noções como gêneros de texto/discurso, práticas sociais e multimodalidade.

Este trabalho concentra-se nesse último enfoque. Na sequência de vários estudos por nós realizados (GUIMARÃES, 2007; GUIMARÃES; DREY, 2009) tendo como preocupação central o trabalho realmente desenvolvido no cenário da sala de aula, temos procurado tornar menos opaco o trabalho real do professor. Como afirma Bronckart (2006, p. 226, grifo nosso), “as análises do *trabalho real* do professor ainda estão incompletas e são provisórias e, portanto, deverão ser desenvolvidas e aprofundadas”. É pensando em contribuir para essa direção que nosso grupo tem aprofundado análises do trabalho real, como a que apresentamos neste trabalho. No momento, estamos nos detendo em analisar as interações professor-aluno, em suas relações face a face que se revelam não apenas pelo verbal, mas também por perspectivas multimodais (GUIMARÃES; DREY; CARNIN, 2012; DREY, 2011). Observamos, mais detidamente, como o trabalho docente se materializa no contexto de diferentes práticas e postulamos como categoria central para a compreensão desse mesmo trabalho os modos como a linguagem medeia a interação entre professor, aluno(s) e objeto de ensino no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula de língua portuguesa. Preocupamo-nos com a formação desse docente, motivo pelo qual desenvolvemos o projeto “Constituição da profissionalidade do professor de Língua Portuguesa: a formação de

Rafaela

Fetzner Drey

Ana Maria

de Mattos

Guimarães

154

futuros docentes em foco”, com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs)¹.

Salientamos, como Bronckart (2006), que as interações humanas orientam a aprendizagem, interações que dizem respeito às atividades coletivas mediatizadas pela linguagem e às significações socioculturais que elas produzem. Entendemos que, assim, poderemos iluminar as reflexões acerca do trabalho docente que vêm sendo realizadas, especificamente em suas dimensões linguística e didática, sob o ponto de vista da emergência da constituição da profissionalidade, buscando conhecer melhor aquilo que o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) chama de trabalho prescrito, real e representado, do aluno-professor (BRONCKART, 2006).

É neste ponto que se concentra o objetivo central deste artigo: vislumbrar uma nova possibilidade de análise nas interações professor-alunos, de forma multimodal (englobando as dimensões do discurso, da estrutura de fala-em-interação e do gestual), que permita visualizar de que maneira o conhecimento interacional, por parte do professor, pode ser importante no sentido de que sua prática seja realizada de forma significativa tanto para os alunos – no sentido de propiciar maior aprendizagem – quanto para ele mesmo, ao sentir que seu trabalho tem alcançado os objetivos propostos. A tese de doutoramento de Drey (2011) mostra com maior detalhamento a importância desse tipo de análise para melhor entendermos a dimensão interativa da competência profissional do docente.

A análise do trabalho real/concretizado

Para analisar o trabalho docente, o quadro teórico do ISD (BRONCKART, 2003, 2006; MACHADO; BRONCKART, 2009) fundamenta a atividade profissional em dimensões advindas da análise do trabalho da ergonomia de linha francesa que compõem a profissionalidade de um trabalhador. Essas dimensões que constituem o trabalho foram desenvolvidas,

1 Esta pesquisa foi realizada com quatro alunas regularmente matriculadas no curso de Letras de uma universidade privada, de caráter confessional, localizada na região do Vale do Rio dos Sinos, RS. Tendo em vista os limites deste artigo, trazemos os dados gerados a partir do trabalho de uma dessas alunas, aqui nomeada de L. À época, com 22 anos, L. era aluna do sétimo semestre da graduação em Letras-Português e bolsista de iniciação científica, atividades a que se dedicava com exclusividade. Residia em uma pequena cidade do Vale do Caí, na qual também realizou seu estágio curricular, em uma turma de oitava série do ensino fundamental, em uma escola da rede estadual localizada em um bairro próximo ao centro da cidade, no período matutino. A turma em que realizou seu estágio aparentava ser bastante homogênea em termos de faixa etária e classe socioeconômica, não apresentando casos de alunos repetentes ou em estado de vulnerabilidade social. L. não possuía, até o momento da realização do estágio, experiência alguma como docente.

inicialmente, por Daniellou, Laville e Teiger (1983), numa tentativa de descrever a composição de uma profissão. O trabalho *real* designa a(s) atividade(s) realizada(s) em uma situação concreta, como a atividade do professor em sala de aula, a aula em si. O trabalho prescrito subentende os documentos que dão instruções e fundamentam “uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva” (BRONCKART, 2006, p. 208). Já o trabalho representado, por sua vez, estabelece uma relação de reflexão entre o planejamento e a prática do trabalhador – neste caso, o docente.

Nossas pesquisas (GUIMARÃES, 2007, 2008; GUIMARÃES; DREY, 2009) vêm comprovando a necessidade de olhar para a dimensão do trabalho que poderíamos apresentar como o “real mais concreto”, para as interações que caracterizam o ambiente de sala de aula. A essa dimensão, estamos denominando de “trabalho concretizado”. No caso do trabalho docente, buscamos verificar a ação profissional concretizada de fato nas interações. Afirmamos, então, que o acesso a esse trabalho concretizado se dá pela análise das interações nele ocorridas, pois é nelas que a ação docente se constitui. Isso quer dizer que o trabalho efetivamente realizado/concretizado só pode ser acessado através da análise da(s) interação(ões). Nessas interações, podem emergir as relações com o planejado/não efetivamente realizado, mas elas não constituem a preocupação de base.

Nesse caso, a proposta é que a análise busque as ações efetivamente (co)construídas no decorrer do trabalho, daí a denominação *trabalho concretizado*². Dentro dessa proposta, estuda-se ainda a possibilidade de ampliar o que se entende por trabalho prescrito, trazendo não apenas as prescrições institucionais (governamentais, da própria escola), mas incluindo também o planejamento do trabalho a ser realizado. Uma vez planejado, tem-se, sob nova forma, a(s) prescrição(ões) para aquele determinado momento do trabalho. O não realizado pode ser apreendido através do trabalho representado, em momentos de entrevista ou de procedimentos como a autoconfrontação e instrução ao sócia (CLOT, 2004, 2006).

2 Tanto Clot (1999/2006) quanto Bronckart (2006) tratam da dimensão das ações profissionais efetivamente realizadas. No entanto, para Clot, o termo “trabalho *real*” inclui, também, o não realizado, as suspensões e impedimentos, compreendendo o trabalho em uma perspectiva psicológica de análise ergonômica. O acesso a uma análise no plano psicológico do desenvolvimento da atividade não está previsto, neste momento, em nossa análise. Assim, partimos da denominação de trabalho *real* adotada pelo ISD para constituir o que, agora, denominamos trabalho concretizado, que busca analisar os “comportamentos verbais e não verbais que são produzidos durante a realização de uma tarefa” (BRONCKART, 2006, p. 216).

Se o agir de um profissional do ensino se estabelece na interação, é nela que a tensão entre as dimensões individual/coletiva se materializa – pois os participantes produzem ações através dos gestos (DREY, 2011) e da fala em uma perspectiva individual, mas sempre direcionados a um outro, orientados por um contexto situacional coconstruído entre um participante e o outro ou entre os demais participantes que constroem a interação. É justamente essa coconstrução que representa a dimensão do coletivo. A análise do trabalho denominado concretizado se dá, portanto, nas interações coconstruídas entre professor e alunos, em diferentes eventos de sala de aula.

No entanto, para que esta análise se materialize, é preciso atentar para dois aspectos fundamentais, dos quais trataremos a seguir:

- 1) As diferentes noções de interação que se entrelaçam num cruzamento epistemológico e que podem ser, até certo ponto, complementares na proposta de uma análise interacional multimodal;
- 2) A necessidade de complementar os recursos teóricos advindos do ISD com outras possibilidades de análise de interações, para além da análise do discurso interativo.

A interação sob diferentes óticas

Quando se pensa no termo *interação*, é necessário retomar a questão de que vários recortes teóricos podem estar contidos em uma única palavra, pensando que seu sentido não é fechado, mas sim redefinido de acordo com a perspectiva e o objeto de análise pretendido. No âmbito deste trabalho, que trata, justamente, de análise interacional, é importante apresentar diferentes perspectivas a respeito da epistemologia desse termo e como elas se conjugam na tentativa de compreender esse fenômeno decisivo no trabalho docente e na aprendizagem em sala de aula.

Voloshinov e Bakhtin, ambos filósofos da linguagem participantes de um mesmo grupo de estudos na década de 30, na antiga União Soviética, denominado “Círculo de Bakhtin”, partem da concepção da linguagem como *atividade*, como ação intersubjetiva, para fundamentar a subjetividade como emergente do social, sendo que a interação constitui e sustenta a condição humana, através de relações dialógicas nas quais o conflito constrói o processo discursivo (VOLOSHINOV, 1929/2006).

Rafaela
Fetzner Drey

Ana Maria
de Mattos
Guimarães

158

Para Bakhtin (VOLOSHINOV, 2006, p. 107), “o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo [...]”. As interações verbais, pertencentes à parte externa da linguagem (em oposição à parte interna, que constitui o sistema da língua), são constituídas e analisadas através dos gêneros do discurso.

Na perspectiva do Círculo de Bakhtin, a interação se estabelece através da interação verbal, realizada através dos enunciados. Segundo Voloshinov (2006, p. 127),

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Já a *Sociolinguística Interacional* interpreta a comunicação nas práticas cotidianas, através das quais as realidades sociais são construídas. De acordo com Ribeiro e Garcez (2002, p. 9), “a Sociolinguística Interacional propõe o estudo do uso da língua na interação social”, considerando sempre a importância do contexto, emergente a cada novo instante interacional, e a posição do interlocutor. A principal pergunta de pesquisa que norteia um estudo sociolinguístico interacional é: “O que está acontecendo aqui e agora, nessa situação de uso da linguagem?” (RIBEIRO; GARCEZ, 2002, p. 7).

Atualmente, a Sociolinguística Interacional comporta diversas ramificações. No âmbito deste trabalho, o foco principal de estudo a partir deste construto teórico se concentra na questão da organização sequencial da interação. Gumperz (1989) afirma que o enfoque interacional na Sociolinguística é constituído através da combinação de pressupostos linguísticos, contextuais e sociais e que as trocas verbais estabelecidas estão sempre à mercê de mudanças constantes, negociadas ao curso da interação.

Na mesma linha de interesse da Sociolinguística Interacional, em relação às situações sociais, temos a Análise da Conversa, tida como um “programa de pesquisa [...] que visa a explorar a possibilidade de uma disciplina de observação natural que trataria da ação social de modo rigoroso, empírico e formal” (SCHEGLOFF; SACKS, 1973, p. 289-290). A pesquisa analítica conversacional tem como principal meta descrever e explicitar

as competências usadas pelos falantes ao participarem de interações socialmente organizadas – sendo que a análise destas interações emerge da observação da conduta dos participantes (ATKINSON; HERITAGE, 2003).

Nesse sentido, o entendimento da linguagem deve ser visto como o entendimento de ações, que são interpretadas de acordo com seus contextos (HERITAGE, 1984). Assim, de acordo com Loder (2006, p. 41), “entender como a ação se dá pelo uso da linguagem não equivale a observar enunciados isolados produzidos por falantes em um contexto hipotético [...] [pois] a natureza do uso da linguagem é essencialmente interacional”. Portanto, “há um interesse central em se chegar a uma descrição da ação social humana pela observação de dados de ocorrência natural dessa ação mediante o uso da linguagem” (GARCEZ, 2008, p. 22).

Por meio de nossas ações, no momento em que interagimos, nossas experiências cotidianas são constituídas. Assim, a Análise da Conversa busca “empreender uma abordagem fortemente empírica ao estudo da ação social” (GARCEZ, 2008, p. 18), e seu foco primordial passa a ser, portanto, a compreensão da natureza da ação social.

O ISD, por sua vez, prevê as ações de linguagem a partir das condutas verbais entendidas como formas de ação. A linguagem, dentro dessa visão, seria resultado da atividade em funcionamento nas formações sociais. Para o ISD, a ação é um produto da socialização, e a interação, nesse sentido, é primordial, estabelecida através do *uso da linguagem*. Em relação ao termo “interacionismo”, há um alinhamento entre o *interacionismo lógico* e o *interacionismo social*. O primeiro dá conta do construtivismo piagetiano a partir da análise do conhecimento natural, através da riqueza dos dados empíricos e de análises rigorosas. Já o segundo é o responsável pela pertinência das questões e da posição vygotskyana, que prevê a análise da ação significativa pela abordagem psicológica de Vygotsky. Contudo, é inegável, para o ISD, a preferência pelas ideias vygotskyanas para explicação do complexo processo de desenvolvimento humano, visto que os construtos de Vygotsky preveem que o desenvolvimento é estabelecido através de um processo de interação do sujeito com o mundo, com o outro e consigo mesmo, mediado pela linguagem.

Se continuarmos seguindo a teia tecida pelo “fio” do interacionismo como guia entre diferentes áreas do estudo da linguagem que fazem uso do termo “interação”, não parece surgir outra conclusão que não seja a de que o conceito deste termo é construído a partir dos olhos de quem o considera.

Cada área da linguagem que se utiliza da interação, seja assumindo-a em seu contexto macro, como o ISD e a perspectiva de Bakhtin, seja em seu contexto micro, como a Análise da Conversa, irá ressignificar seu sentido de acordo com o uso a que se propõe acerca do interacionismo, em qualquer uma de suas vertentes.

Rafaela
Fetzner Drey

Ana Maria
de Mattos
Guimarães

160

Porém, para que esses novos elementos sejam desenvolvidos, é preciso ir além da proposta de análise textual/discursiva proposta e revista pelo próprio ISD, pois, de acordo com Matêncio (2001, p. 52), para uma análise da interação em eventos de sala de aula, “não é possível separar o verbal e o social, pois os eventos de interação são o lugar em que são construídas, simultaneamente, a identidade do sujeito e a ordem social.” Pimenta (2006) aponta, ainda, que analisar a interação tem a ver com analisar processos de coconstrução de ações sociais, como o compartilhamento de conhecimento entre professor-alunos, através da interação.

Refletindo acerca da questão de sala de aula, se tomarmos a perspectiva vygotskyana que considera a interação como inerente ao processo de desenvolvimento – relacionada, em consequência, à aprendizagem –, parece ser importante que o professor demonstre competência para interagir com seus alunos. O desenvolvimento dessa competência, segundo os preceitos de Vygotsky, só ocorre através da linguagem, que atua como mediadora no processo de interação.

Seguindo essa linha de reflexão, as ideias de Vygotsky parecem se consolidar como o fio condutor mestre entre os diferentes construtos teóricos dos quais lançamos mão, neste trabalho, para empreender uma análise multimodal de interações entre professora e alunos.

Os construtos teóricos vygotskyanos são conceitos basilares tanto para o quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo como também para a perspectiva de análise interacional proposta por C. Goodwin. Bronckart (2008) aponta que, dentro do quadro de pesquisa de Vygotsky, os conhecimentos humanos não são reflexos de algo preexistente no mundo nem resultam do funcionamento de capacidades humanas inatas, mas são, isto sim, produtos das *práticas* humanas, que são, por sua vez, sócio-historicamente determinadas. Já Goodwin (2000) mostra as ideias vygotskyanas como a “chave” mestra por trás de todas as ideias baseadas no conceito de interação, pois Vygotsky previu, de forma inédita, a questão essencial do social, da mediação social que constitui e possibilita o desenvolvimento, ou seja, como um ser humano pode se desenvolver a partir de outro ser humano.

A multimodalidade na análise de interações

Se tomarmos a interação humana como constituída socialmente, pressupõe-se que o significado interacional de uma ação na comunicação humana não pode ser entendido fora de seu contexto de produção. Se a interação humana é altamente organizada e as pessoas, por sua vez, comportam-se na interação a partir de modelos que seguem uma determinada ordem (KENDON, 1981)³, para entender a comunicação humana, portanto, é preciso compreender antes o significado interacional da ação.

A multimodalidade na interação pressupõe que a organização dos seres humanos esteja, em termos interacionais, além da fala – o que incluiria os aspectos visuais e sinestésicos, como os gestos e a posição corporal num espaço. Nesse aspecto, Charles e Marjorie Goodwin vêm realizando, nas duas últimas décadas, diversos estudos sobre a interação em diferentes ações sociais, ocupando-se de análises que comportam desde as estruturas de participação utilizadas na sequencialidade da conversa coconstruída pelos participantes até sua posição corporal e seus gestos e expressões faciais – o que os autores denominam *embodiment*⁴.

Se a interação é constituída numa espécie de compartilhamento entre o discurso e pelo corpo, Goodwin aponta que as ideias de Vygotsky são a chave para a compreensão da interação social, pois a mediação social – apontada pelo psicólogo russo como o fator essencial que constitui e possibilita o desenvolvimento – prevê que um ser humano se desenvolve a partir do outro.

O corpo humano é considerado pelo autor como diferente de qualquer outro fenômeno em cena. O corpo, na interação, é um campo dinâmico, que se revela temporariamente, apresentando-se aos demais participantes do evento interacional a partir de gestos, da fala e das ações em progresso. As ações demonstradas pelo corpo são, em sua natureza, bastante diversas. Nesse sentido, o corpo também é um

3 Esta perspectiva corrobora o que diz Bronckart (2008, p. 87), quando afirma que “a realidade da linguagem é totalmente constituída de práticas situadas”. No entanto, enquanto a perspectiva advinda do quadro da Sociolinguística Interacional preconiza a ação social coconstruída na e através da interação, a perspectiva do ISD explora as práticas linguageiras como unidades comunicativas que se organizam em textos.

4 De acordo com o dicionário Oxford, a expressão *embodiment* pode ser traduzida como “personificação”. No entanto, acreditamos que essa expressão não dá conta de toda a carga semântica expressa pelo termo no original em língua inglesa. Desse modo, optamos, no desenvolvimento do texto, por nos referirmos ao termo como “configuração corporal”.

agente de comunicação, sendo também um dos *elementos constituintes da interação*. Além disso, o corpo dos participantes de uma interação demonstra a constituição de seus papéis sociais, e sua posição dentro dos cursos da ação colaborativa pode ser observada.

Os gestos, de acordo com Goodwin (2000), carregam informações proposicionais e funcionam como ações individuais ou, ainda, como componentes de ações multimodais. A orientação postural/corporal auxilia no estabelecimento do “terreno” interativo que desenha o enquadre situacional e possibilita a produção, recepção e constituição conjunta de uma variedade de diferentes tipos de ação que se constituem através dos gestos e da fala. O *embodiment*, nesse sentido, constitui-se como função social, considerando que o corpo e seus movimentos não são individuais, mas constituem a interação através de múltiplos sinais semióticos.

Assim, a interação passa a ser vista como um todo complexo, um calidoscópio com diversas faces de análise ou, nas palavras de Goodwin (2000, p. 1.520), como uma rica “*matrix* de diversos recursos semióticos que criam configurações contextuais relevantes, como ação, cenário e o corpo como plenos de significados”, sendo que estes recursos constituem um ao outro, reflexivamente, através de um processo de revelação da interação humana situada. A fala e os gestos são elaborados mutuamente dentro de uma sequência de ação maior e dentro de um quadro de participação da configuração corporal constituído através da orientação mútua entre os participantes da interação (GOODWIN, 2000).

A proposta de análise multimodal de interações se situa no sentido de tentar avançar o modelo de análise discursivo proposto pelo quadro interacionista sociodiscursivo, conforme apresentam Machado e Bronckart (2009). Esse modelo propõe uma análise de determinados elementos constituintes dos três níveis de textualidade previstos pelos autores supracitados: *organizacional, enunciativo e semântico do agir*.

Na questão da análise de fala-em-interação, o enfoque se situa na organização da sequencialidade dos turnos interacionais professor-alunos e nos elementos cruciais ao desenvolvimento da interação, como a tomada de turnos e a ocorrência de sequências IRA (Interrogação/Resposta/Avaliação) (SINCLAIR; COULTHARD, 1975) e revozeamento (O’CONNOR; MICHAELS, 1996).

Já na análise dos elementos gestuais, os estudos de Kendon (2004) orientam nossa análise a respeito da posição corporal e da orientação

Rafaela
Fetzner Drey

Ana Maria
de Mattos
Guimarães

espacial; enquanto a análise de expressões faciais visíveis é fundamentada em Peräkylä e Ruusuvuori (2006), que propõem uma “descrição da expressão facial”. Nessa descrição, também pode ser realizada uma análise da “gestão facial”, conforme Ekman e Friesen (2003).

Uma análise multimodal em dois níveis: a descrição e a interpretação

Para realizar a análise multimodal, pensamos ser necessário trabalhar com dois planos distintos de análise: o plano descritivo, em que se descreve, detalhadamente, o que está acontecendo na sala de aula naquele momento; e o plano interpretativo, em que diversos níveis de interpretação da ação se tornam necessários para tentar compreendê-la. Nesta análise, nossos esforços se concentraram em imbricar esses dois planos, descrevendo e, logo em seguida, interpretando as ações em curso na interação entre a aluna-professora e seus alunos.

Uma de nossas grandes questões é: como interpretar diferentes ações de sala de aula, como as que podem ser observadas nos dois eventos de formulação da tarefa da aluna-professora L. que trazemos a seguir.

Nossa análise se inicia mostrando uma sequência de falas professor-aluno, dentro do que se convencionou chamar de IRA (Interrogação/Resposta/Avaliação), que, desde estudo de Sinclair e Coulthard de 1975, vem sendo apontada como a sequência “clássica” de sala de aula. L. pergunta na linha 776, recebe respostas, que são retomadas, ratificadas em 782, já em forma de nova pergunta, uma vez que a resposta recebida foi parcial. As alunas respondem nas linhas seguintes, e a professora ratifica a Aluna 2, na linha 788, formando nova questão, respondida por vários alunos ao mesmo tempo e retomada por ela em 792. Trata-se de uma sequência interacional canônica na fala-em-interação de salas de aula do mundo todo (GARCEZ, 2006), que, em geral, é utilizada para a reprodução de conhecimento em sala de aula, pois não exige um engajamento dos participantes que produzem a segunda posição da sequência (a resposta) para construir conhecimento. Essas sequências interacionais podem ser organizadas, como no exemplo, em torno de tópicos (MEHAN, 1985), de forma que “a fase instrucional das lições de sala de aula pode ser caracterizada como UMA progressão de conjuntos relacionados de tópicos de sequências interacionais”.

Rafaela
Fetzner Drey

Ana Maria
de Mattos
Guimarães

164

- 776 L: **mais alguém? (3 seg) ta então vamo volta ao nosso assunto aqui. qual é qual foi o texto que a gente estudô? ele era um** ((L deixa as folhas sobre a mesa e começa a escrever no quadro a palavra *artigo*)
- 780 ALUNA 1: artigo
- 781 ALUNA 2: artigo
- 782 L: artigo de? ((ela escreve *de opinião*))
- 783 ALUNA 1: °revistas°
- 784 ALUNA 2: <opinião>
- 785 ALUNA 3: [@@@]
- 786 ALUNA 1: [argumentação]
- 787 ALUNA 4: tu é tri inteligente
- 788 L: artigo de <opinião> ((quando termina de escrever, volta-se para a turma e fala *opinião* tal como se fosse uma separação silábica)) o que isso diz pra vocês? por que que o nome é artigo de opinião?
- 790: ((diversos alunos respondem ao mesmo tempo))
- 791 L: porque ele dá a opinião ((esperando a resposta dos alunos))
- 792 ALUNA 1: dele
- 793 ALUNA 2: dele
- 794 L: do autor. o quê que vocês vão fazê (.) depois do intervalo?

Também a prática conhecida como revozeamento (O'CONNOR; MICHAELS, 1996) pode ser assinalada na sala de aula de L. Constituída pela reprodução de um enunciado de um aluno por outro participante, parece ter como objetivo principal a construção conjunta de conhecimento, o que pode ser verificado nas linhas a seguir:

- 790 ((diversos alunos respondem ao mesmo tempo))
- 791 L: porque ele dá a opinião ((esperando a resposta dos alunos))
- 792 ALUNA 1: dele
- 793 ALUNA 2: dele
- 794 L: do autor. o quê que vocês vão fazê (.) depois do intervalo?
- 795 ALUNA 1: dá a opinião nossa
- 796 ALUNA 2: UM TEXTO COM A NOSSA opinião sobre [xxx]
- 797 L: **[um pequeno] artiguinho de opinião.**

Ao revozear a Aluna 2, L. tenta, possivelmente, tornar a tarefa mais atrativa para os alunos e se vale de um diminutivo. Nesse momento, L. encerra a fala, em tom declarativo, não propondo continuidade, mas os alunos percebem a “hesitação” da professora e interagem, comentando a partir da expressão *artiguinho*. Tomam o turno e fazem duas inserções, sendo a última interrogativa.

((alunos voltam a conversar))

- 800 ALUNA 1: pequeno
801 ALUNA 2: pode sê de três linhas?

*O enfoque da
multimodalidade
na análise
de interações
professor-alunos*

Ao não responder à pergunta da Aluna 2 nem discutir o comentário da Aluna 1, L. parece ratificar o dito por elas. Embora retome o turno, assumindo novas sequências de pergunta-resposta, deixa no ar a possibilidade de o texto ser pequeno, até mesmo de três linhas. Aparentemente, a tomada de turno não autorizada desestabilizou nossa estagiária, que acaba por não responder. Retoma, no entanto, no turno seguinte, a pilotagem da tarefa, com volta das sequências de pares pergunta-resposta.

165

- 803 L: pra que que serve um artigo de opinião?
804 ((ela aponta para um aluno que quer responder))
805 ALUNA 1: pra o:: dá opinião
806 L: pra dá opinião. pra dá opinião pra quê?
807 ALUNA 1: pra dá opiniã↑o sora
808 ALUNA 2: pra convencê as pessoas xxx
809 L: pra convencê
810 ALUNA 2: convencê
811 ALUNA 3: eu tava pronta pra dizê e veio uma pessoa xxx

Voltamos à observação de Bronckart (2008, p. 127) de que os alunos, como actantes das interações, também têm o poder de intervir “sobre (e de modificar) os processos em curso”. Isso aponta uma dimensão pouco estudada nos cursos de formação de professores, seja na formação inicial, seja na continuada, e bem observada por Dolz, Gagnon e Decâncio (2009, p. 25), ao considerarem “as interações verbais não só como um

objeto prioritário, mas como a principal ferramenta das aprendizagens”. É importante, ainda, somarmos às análises de fala-em-interação análises textuais como as propostas por Machado e Bronckart (2009)⁵.

O segundo evento selecionado da sala de aula de L. mostra quando ela se propõe a formular uma tarefa para seus alunos. A formulação da tarefa pela aluna-professora é, em seu início, várias vezes interrompida pelos alunos a partir da introdução feita por ela perguntando se os alunos tinham o texto trabalhado na semana anterior, como podemos conferir na transcrição a seguir:

Rafaela
Fetzner Drey

Ana Maria
de Mattos
Guimarães

166

185	((a aluna-professora volta a se sentar sobre a mesa. Ela tem uma folha nas mãos e enquanto
186	fala, passa a mão pela folha diversas vezes))
187 L:	peçoal todo mundo já copiô o que tá no quadro?
188 ALUNOS:	já
189 L:	tá. vocês têm esse texto aqui que a gente trabalhô na semana passada né.
190	((ela mostra o texto para os alunos))
191 ALUNOS:	sim
192 L:	tá
193 ALUNO 1:	onde é que tá?
194 A:	como é que é o nome?
195 L:	vocês peguem ele que a gente vai dá <u>mais</u> uma lidinha nele pra vocês trabalharem
196	com algumas coisas (.) no textoâ

Essa introdução é acompanhada pelo gestual da professora, que segurava a folha do texto em suas mãos, mostrando-a aos alunos, para que eles reconhecessem o texto. A tarefa propriamente dita é explicada como “peguem ele [o texto] que a gente vai dar mais um lidinha nele pra vocês

5 Para Bronckart (2006, p. 167), “os textos, uma vez produzidos, estão disponíveis para alimentar o trabalho permanente de compreensão dos desafios e das determinações do agir humano; são ‘figuras’ a partir das quais tentamos compreender os outros (agindo ou conhecendo), ao mesmo tempo em que tentamos compreender a nós mesmos”. Para a identificação e interpretação das formas de agir, propõe (MACHADO; BRONCKART, 2009) um conjunto de procedimentos linguístico-discursivos referentes à identificação do contexto de produção do texto e à análise de três níveis: a) organizacional, composto pela infraestrutura textual e pelos elementos de textualização; b) enunciativo, composto pelas vozes que assumem o que é enunciado no texto, assim como pelas diversas avaliações que essas vozes formulam; e c) semântico, que permite detectar os elementos da categoria do agir.

trabalharem com algumas coisas no texto”. O uso do diminutivo no foco da tarefa – a releitura do texto distribuído anteriormente – parece indicar que a aluna-professora ameniza uma proposta que entende poder ser rejeitada pelos alunos. Por outro lado, L. parece não estar confortável com a tarefa que está sendo proposta, pois, ao mesmo tempo que propõe a tarefa verbalmente aos alunos, ela alisa a folha com o texto várias vezes e passa a mão nos cabelos. Essa relação multimodal acaba fazendo os alunos sentirem-se à vontade para manifestarem-se a respeito da tarefa, mesmo que a organização dos turnos demonstre que a aluna-professora não lhes deu voz.

Dando continuidade à tentativa de formulação da tarefa, L. recorre ao recurso de repetir a formulação, como podemos observar na transcrição a seguir, nas linhas 201 e 203, pois os alunos fazem muito barulho.

- 197 ALUNO 1: eu perdi. tem otro?
198 ((a aluna-professora caminha em direção a um aluno e, logo ele vai até a mesa dela e volta, em seguida, para o seu lugar))
199 em seguida, para o seu lugar))
200 ALUNA 1: profeso:ra
201 L: tá todo mundo pega o texto que a gente vaiâ
202 ((a aluna-professora entrega uma folha para uma aluna))
203 L: a gente vai fazê então mais uma leitura dele. >quem que vai começá?<
204 ALUNA 1: eu.
205 ((a aluna-professora aponta para as alunas que gostariam de ler))
206 L: lá depois a Sabrina. cada um
207 ((a aluna-professora faz sinal com a mão pedindo silêncio aos alunos))
208 L: >só um poquinho<. pessoal cada um lê um parágrafo tá?
209 ALUNA 2: eu também quero lê
210 ALUNA 3: eu quero lê
210 ALUNA 4: eu quero lê
211 10'46 ((começa a leitura, como combinado, cada aluno lê um parágrafo))
212 ((mostra-se uma visão geral da sala de aula. Nem todos os alunos estão prestando atenção
213 na leitura do texto. A aluna-estagiária não está acompanhando a leitura com um texto para
214 ela também, apenas observa aos alunos sentada sobre a mesa)

Rafaela
Fetzner Drey

Ana Maria
de Mattos
Guimarães

168

Nas falas em que L. literalmente “formula” a tarefa – do início da transcrição, na linha 185, até a linha 210, ela apresenta uma grande preocupação em esclarecer aos alunos a tarefa que precisam realizar: a leitura do texto. No entanto, se buscarmos aportes no plano enunciativo da análise discursiva, veremos que a orquestragem entre a fala de L. e seus gestos apresenta algumas contradições. Ao mesmo tempo que ela introduz a tarefa fazendo uso do termo “a gente”⁶, como em “a gente vai fazer mais uma leitura” (linha 203), passa a indicar os alunos que farão a leitura em voz alta, embora ela mesma não o faça.

A tarefa em formulação não está sendo, de fato, coconstruída, pois, enquanto Amanda coordena e organiza a leitura em voz alta, não há uma interação de negociação entre professora e alunos a respeito do que vai ser feito. Há, isto sim, a imposição de uma tarefa – a leitura do texto.

Na realização da leitura, como mostram os gestos no vídeo⁷ e a linha 213 de comentário na transcrição, L. fica sentada, olhando para a câmera e sorrindo para os alunos. Na continuidade da leitura, há diversos momentos de estranhamento, em que L. olha para a câmera e, enquanto os alunos leem o texto, ela mantém-se sentada ou apoiada na mesa do professor, enquanto ajeita o cabelo, ajeita a roupa, limpa os óculos na blusa. Na verdade, a coconstrução da tarefa acaba não acontecendo, pois a professora sequer acompanha o que os alunos estão lendo.

Contribuem para isso a disposição espacial dos alunos (todos com as classes em fila, orientados para a professora, que se mantém na frente de todos) e a posição da professora. Ainda que seu discurso pareça indicar uma tarefa colaborativa, coconstruída (como se percebe pelo uso recorrente da expressão “a gente”), emerge uma tentativa de demonstrar que tem domínio sobre a atividade – visto que a proposta de leitura em voz alta constitui-se, em geral, como uma forma de “controlar” a agitação da turma e fazer com que os alunos, obrigatoriamente, orientem-se para a atividade “coletiva” que está em curso.

Após a leitura do texto, novamente ela faz uso da expressão “a gente” como representativa do coletivo da turma – mas fica bem claro que ela não está incluída no “a gente”, pois, como vimos, no momento

6 Entendemos que, nesta situação, ocorre a pronominalização de “a gente”, pois L. faz uso desta expressão em equivalência ao pronome “nós”, demonstrando estar incluída na tarefa proposta – possivelmente na tentativa de posicionar-se junto aos alunos para realização da tarefa em conjunto com eles.

7 Em virtude do tratamento que vem sendo realizado nas imagens, para preservar a identidade das pesquisadas, optamos por descrever os gestos e expressões faciais empregados pela aluna-professora.

de leitura do texto, os alunos realizam a leitura sem que ela acompanhe a atividade com a folha do texto. Além disso, mesmo que a justificativa para a releitura tenha sido o fato de que, nesse momento, poder-se-iam perceber outros aspectos textuais que não foram percebidos na primeira leitura, não ocorre uma discussão sobre quais novos apontamentos e comentários os alunos teriam acerca da leitura. Nesse sentido, a professora não introduziu comentários acerca do texto, tampouco lançou aos alunos a oportunidade de discussão a respeito do tema, pois, em seguida, uma nova tarefa – o alvo da aula – foi introduzida por L., com início na linha 228 da transcrição: “agora eu vô pedi pra vocês se dividirem em duplas, sem fazer muito barulho, pra responderem algumas perguntas desse texto”.

22'15

227 L: °é isso aí.° °ã::h° **eu** acho que lêá ele de novo ajuda **a gente** entendê um poquinho

228 mais né que tem algumas coisas que a gente (até então) não tinha visto. ago↓ra ã:h **eu** vô

229 pedi pra vocês se dividirem em duplas, <sem fazê muito barulho> pra responderem

230 algumas perguntas desse textoâ tudo bem?

231 ((os alunos começam a se movimentar para formar as duplas, enquanto isso a aluna-

232 professora conversa com aqueles que a chamam. Ela ainda está segurando as folhas do texto nas mãos))

Na linha 227, ainda temos uma avaliação típica encontrada na fala de professores após a realização de uma tarefa como a solicitada por L.: “é isso aí”. Essa expressão avalia, positivamente, o “esforço” dos alunos na leitura realizada.

A partir da linha 228, L. dá instruções para que os alunos se reúnam em duplas para responder a um questionário sobre o texto. Na linha 230, termina sua fala com a frase “tudo bem?” e direciona seu olhar para o grupo de alunos, mostrando um sorriso, que não é de alegria ou júbilo. Na verdade, a orquestragem entre a expressão facial e o olhar lançado aos alunos deixa claro que L. não está esperando uma resposta deles, mas, sim, que tomem uma atitude – e se organizem em pares,

conforme ela solicita. Os alunos entendem que não precisam responder à pergunta e se organizam, enquanto ela vai entregando as questões.

Nessa sequência, ainda, há um ponto importante a ser ressaltado que envolve a responsabilidade enunciativa tomada por L. Na linha 227, há uma tensão em assumir-se como atora da proposta de tarefa, no plano individual (que se percebe a partir do uso do pronome de primeira pessoa do singular, “eu”); ou no plano do coletivo da ação, quando faz uso da expressão “a gente”. No entanto, em seguida, nas linhas 228 e 229, respectivamente, ela se assume como proponente da tarefa e assume os alunos como executores, definindo os papéis interacionais de professora e alunos – o que fica claro a partir do uso do pronome “eu” na introdução da tarefa e do pronome “vocês” na sua execução.

Há um tempo longo até a retomada da tarefa por L. (cerca de 23 segundos):

23'55

233 L: pessoa↑! (.) elas parecem (.) um número bem grande de questões e realmente é.

234 mas vocês vão vê que elas são bem rápidas de fazê. vocês podem (.) respondê elas em

235 dupla, vocês fazem no caderno, não vale nota só pra gente estudá o texto tá. mas até o final

236 da aula eu pretendo corrigi elas com vocês então vamo tentá fazê rapidinho.

237 ALUNA: [aham, rapidinho! Tem vinte e uma aqui!]

237 ((durante toda a fala da professora há muito barulho na sala de aula, que sobressai sobre a

238 sua voz. Ao terminar a fala, a aluna-professora atende à porta e chama uma aluna))

239 ALUNA: so:ra.

Antes que os alunos expressem, oralmente, suas opiniões a respeito das questões que estão na folha que L. vai entregando, ela já adianta a explicação de que “parecem ser muitas questões” (linha 233), mas que, na verdade, elas podem ser feitas em dupla e de forma rápida, e, além disso, não serão avaliadas (“não vale nota”).

Rafaela
Fetzner Drey

Ana Maria
de Mattos
Guimarães

170

Essa fala, na verdade, pode ser uma “manobra interacional” da professora, realizada na tentativa de convencer os alunos da importância e facilidade de resolução da tarefa proposta – que não parece ser uma tarefa simples, tampouco prazerosa, ainda mais se refletirmos que ela não foi coconstruída entre o grupo, mas imposta pela professora. Ao fundo da gravação da fala da aluna-professora, é possível ouvir os murmúrios e lamentos dos alunos em relação à proposta da tarefa: “ahhhh”, “ah não!”, dentre outros.

Em seguida, na mesma fala, ela retoma o caráter impositivo da tarefa, alegando que os alunos precisam terminá-la até o fim da aula porque ela quer fazer a correção até a próxima aula. Tenta atenuar a imposição, na linha 236, finalizando sua fala com um diminutivo: “vamo tenta fazê rapidinho”, usado possivelmente para diminuir o peso e o esforço da tarefa, ao passo que, após a fala da professora, ouve-se uma aluna comentando, na linha 237: “aham, rapidinho! Tem vinte e uma aqui!”

A aluna-professora parece coordenar as tarefas o tempo todo, na tentativa de demonstrar que tem domínio da turma e da tarefa que propõe. Mas os comentários dos alunos, como as reclamações e, em especial, o comentário irônico da aluna na linha 237, demonstram que isso não se sustenta.

Na verdade, em termos interacionais, a professora não promove a construção conjunta da tarefa, com a participação dos alunos. Além disso, ela não parece ratificá-los como participantes possíveis numa interação ou capazes de colaborar na formulação de uma tarefa – como mostra a análise multimodal realizada. L. tenta, discursivamente, formular a tarefa de maneira a incluir-se na realização da mesma, mas seus gestos, uso do espaço físico – sempre na frente dos alunos, como se fizesse a “regência” ou “coordenação” da atividade –, as escolhas lexicais e a condução da estrutura de fala-em-interação parecem revelar que ela precisa dessa postura para conduzir/constituir sua profissionalidade como professora. Temos que relativizar a dureza dessa análise, pois estamos diante de uma professora em formação, sob a pressão da realização de seu estágio.

Tecendo algumas considerações

Voltando à questão da profissionalidade, se esta se constrói, de fato, nas interações entre professor e alunos, é de suma importância que a análise dos traços interativos que a compõem seja feita da forma mais detalhada possível – que nos parece, até o momento, ser coberta pela multimodalidade.

Além disso, se a profissão docente é, de fato, uma atividade profissional de natureza essencialmente interativa, a profissionalidade do

Rafaela
Fetzner Drey

Ana Maria
de Mattos
Guimarães

172

professor se estabelece a partir dos traços ou características essenciais que a constituem – neste caso, referentes à sua habilidade interacional em relação aos alunos. Essa habilidade, entretanto, não é enfocada como objeto de ensino nos cursos de formação de professores, seja inicial, seja continuada. Essa questão merece uma reflexão dos formadores tanto nos cursos de Letras e Pedagogia, como nos de Formação Continuada, pois estamos diante de grandes desafios:

- a) considerarmos “as interações verbais não só como um objeto prioritário, mas como a principal ferramenta das aprendizagens” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p. 25) significa que a noção de trabalho concretizado como baseada em interações pode ajudar muito a preparação do aluno-professor;
- b) ao incorporar essa noção, estamos diante da “instabilidade” das interações e precisamos encarar o fato de que elas podem reconfigurar a proposta de ensino planejada;
- c) ao mesmo tempo, é preciso manter a profissionalidade docente quando as interações são múltiplas, exuberantes e, ao mesmo tempo, únicas. Tudo isso no caminho de constituir-se como profissional professor, na pilotagem de um projeto de ensino.

Considerar, portanto, na análise do trabalho real/concretizado, o caráter multimodal das interações professor-alunos e das atividades coletivas em que acontecem parece nos permitir caminhar para uma melhor compreensão das relações interpessoais e dos elos sociais que se tecem na interação.

Referências

ATKINSON, Jeanette M.; HERITAGE, John. **Structures of social action: studies in conversation analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984/2003.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1953/1992/2003. p. 275-326.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo na escola. São Paulo: Educ, 1997/1999/2003.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006 [1999].

_____. **Uma psicologia histórico-cultural para a compreensão das políticas educativas**. Curso ministrado na PUCSP, no LAEL, em setembro de 2004. 31 p. Mimeografado.

DANIELLOU, François; LAVILLE, Antoine; TEIGER, Catherine. Fiction et réalité du travail ouvrier. **Documentation Française: les cahiers français**, n. 209, p. 39-45, 1983.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009. v. 1, p. 19-50.

DREY, Rafaela Fetzner. **O processo inicial de competência profissional docente**: por uma análise multimodal do trabalho real. Texto de qualificação de tese de doutorado em Linguística Aplicada. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011.

EKMAN, Paul; FRIESEN, Wallace. **Unmasking the face**: a guide to recognize emotions from facial expressions. Cambridge, MA: Malor Books, 2003. 212 p.

FILLIETAZ, Laurent. **Des loups, des élèves et des arguments**: une enseignante de français prise au piège de la fable. Versão provisória de trabalho apresentado em Colloque de Grenoble: Langage, objets enseignés et travail enseignant em didactique de français, 2004.

O enfoque da multimodalidade na análise de interações professor-alunos

173

GARCEZ, Pedro de Moraes. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, Letícia; JUNG, Neiva Maria (Org.). **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 17-38.

Rafaela

Fetzner Drey

Ana Maria

de Mattos

Guimarães

_____. 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.

GOODWIN, Charles. Action and embodiment within situated human interaction. **Journal of Pragmatics** 32, p. 1.489-1.522, 2000.

174

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; DREY, Rafaela Fetzner; CARNIN, Anderson. Parece difícil e é mesmo: sobre a dificuldade de falar sobre o trabalho docente na sala de aula. In: CORREA, Márcia Cristina; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. (Org.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa: desafios e possibilidades**. Santa Maria: PPGL Editores/UFMS, 2012. p. 155-186.

_____; _____. Diversidade social e variedades de língua: variáveis a serem consideradas na interpretação do agir do professor. **Estudos Linguísticos/Linguistic Studies**, v. 3, p. 269-286, 2009.

_____. **O ISD e as interações face a face**. Trabalho apresentado no II Encontro Internacional do ISD, Lisboa, Portugal, 2008.

_____. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. (Org.). **O interacionismo socio-discursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 201-219.

GUMPERZ, John. **Engager la conversation: introduction à la socio-linguistique interactionnelle**. Paris: Les Editions de Minuit, 1989.

HERITAGE, John. **Garfinkel and ethnomethodology**. Cambridge, MA: Polity, 1984.

KENDON, Adam. **Gesture: visible action as utterance**. 3. ed. New York: Cambridge University Press, 2004.

_____. **Nonverbal communication, interaction and gesture: selections from semiótica**. New York: Mouton Publishers, 1981.

LODER, Letícia. **Investindo no conflito: a correção pelo outro construindo discordâncias agravadas**. 2006. 157 f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; ABREU-TARDELLI, Lília Santos (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/aluno**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MEHAN, Hugh. The structure of classroom discourse. In: VAN DIJK, T. (Org.). **Handbook of discourse analysis**. Londres: Academic Press, 1985. v. 3, p. 119-131.

O'CONNOR, M. C.; MICHAELS, Sarah. Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, D. (Org.). **Discourse, learning and schooling**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 63-103.

PERÄKYLÄ, Ainsî; RUUSUVUORI, Johanna. Facial expression in an assessment. In: KNOBLAUCH, H. J. et al. (Ed.). **Video analysis: methodology and methods**. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2006. p. 127-142.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

O enfoque da multimodalidade na análise de interações professor-alunos

175

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro de Moraes (Org.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SCHEGLOFF, Emmanuel; SACKS, Harvey. Opening up closings. **Semiotica**, v. 7, p. 289-327, 1973.

Rafaela

Fetzner Drey

SINCLAIR, John McHardy; COULTHARD, Malcolm. **Towards and analysis of discourse**: the English used by teachers and pupils. London: Oxford University Press, 1975.

Ana Maria

de Mattos

Guimarães

VOLOSHINOV, Valentín. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

176

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993 [1939].

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.