UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ROSANA RIBEIRO RAMOS

Conflito e cortesia — oportunidades para a prática do discurso argumentativo, na interação professor–aluno

Versão Corrigida

SÃO PAULO
2014

ROSANA RIBEIRO RAMOS

Conflito e cortesia — oportunidades para a prática do discurso argumentativo, na interação professor–aluno

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador Prof Dr Luiz Antônio da Silva
De acordo com a versão corrigida

São Paulo

2014

ROSANA RIBEIRO RAMOS

Conflito e cortesia — oportunidades para a prática do discurso argumentativo, na interação professor–aluno

Versão Corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientador Prof Dr Luiz Antônio da Silva
De acordo com a versão corrigida

São Paulo

2014

Dedico este trabalho aos meus leitores,
pelo privilégio de dialogar sobre o escrito.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, por Sua presença sobrenatural, que me concede calma em momentos de inquietude na alma.

Aos **meus pais, familiares e amigos**, por me apoiarem incansavelmente durante o processo de escrita deste trabalho.

Ao meu marido, **Alessandro Furuguem**, pela alegria de tê-lo como parceiro quando precisei falar e falar sobre os dados de pesquisa e, especialmente, por compreender a minha ausência em muitos momentos.

Ao professor **Luiz Antônio da Silva**, meu orientador, por ter me incentivado a ingressar no doutorado.

À minha amiga **Anaíla dos Santos Silva**, pela curiosidade sobre a minha pesquisa e por me apresentar uma das instituições pesquisadas.

Aos membros da minha banca de qualificação, professor **Valdir Heitor Barzotto** e professora **Maria Zulma M. Kulikowski**, – pela intervenção apropriada, que me inspirou a sair de um lugar de passividade diante dos dados observados.

Às **instituições, professores e alunos** que permitiram a investigação de suas práticas, sem as quais este trabalho não poderia ser concretizado.

Of courtesy, it is much less
than courage of heart or holiness;
Yet in my walks it seems to me
That the grace of God is in courtesy

(H. Belloc)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo averiguar a existência (ou não) de um espaço favorável à prática da argumentação, na interação professor–aluno. Sendo a interação mediada pela linguagem, interessa investigar como os sentidos, constituídos por meio da linguagem, influenciam os sujeitos envolvidos, colaborando ou não para suas ações em direção à prática do discurso argumentativo. A pesquisa foi realizada por meio de observações de aulas em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). Ao longo das observações, constatamos que o uso de estratégias de polidez sempre amenizaram conflitos; por sua vez, a inibição de conflitos gerou a inibição da prática de estratégias de argumentação. Esta tese é continuação da pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado, da qual aproveitamos os dados de uma das escolas de ensino médio observadas. Diferentemente do observado no CIEJA, no ensino médio foi possível constatar a existência de conflitos com alto grau de explicitude, os quais geraram desrespeitos e insatisfação entre professores e alunos; assim, não houve fluidez nos discursos do ensino médio, e aquela interação também não colaborou para a prática do discurso argumentativo. Diante da realidade observada, tanto no período do mestrado como agora no doutorado (a primeira, com um alto grau de explicitude de conflitos; a segunda, com inibição de conflitos), passamos a defender que conflitos não devem ser amenizados de maneira a inibir a prática da argumentação, mas, sim, instigados e aproveitados como oportunidade para a exposição e defesa das opiniões. Para tanto, defendemos também a necessidade de o professor praticar, para além da polidez, o estilo cortês. Com base em parte da teoria desenvolvida por Muro (2005), entendemos que o estilo cortês traz em si a ação, por parte daquele que detém o poder na interação – o professor –, de abrir mão de seu lugar de poder, legitimado socialmente. Essa ação consciente tem a função de levar o aluno a desenvolver-se na arte de argumentar, mesmo em meio aos conflitos. A análise dos dados das duas instituições foi permeada pela análise do filme francês *Entre os muros da escola*, de Laurent Cantet, sempre que houve necessidade de comparação com uma maneira diferente de agir. Como embasamento teórico, lançamos mão de teorias da Análise da Conversação (AC), da Pragmática e da Análise do Discurso (AD). Os resultados de análise nos permitiram confirmar as nossas hipóteses de pesquisa, quais sejam: a) o uso de estratégias de polidez pode colaborar para a fluidez do discurso, bem como pode inibir ofensas e desrespeitos; b) apenas estratégias de polidez não garantem a prática da argumentação, pois podem inibir conflitos naturais e necessários para a produção do conhecimento; e c) a prática do estilo cortês, aliado à polidez, pode ser mais eficaz para a constituição de um ambiente propício à prática da argumentação.

Palavras-chave: Conflito. Cortesia. Polidez. Argumentação. Interação professor–aluno.

ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate whether or not there is favorable opportunity to argumentation practice in the teacher–student interaction. Because this interaction is mediated by language, it is our interest to investigate how language-built meanings influence the participants involved, collaborating (or not) for participants' actions towards the argumentative speech practice. The research was carried out through class observations at a Center for Young Adults' Education (CIEJA). Throughout observations, we were able to perceive that the use of politeness strategies always lessened conflicts; on the other hand, the conflict inhibition generated the inhibition of the argumentation strategies practices. This thesis is the continuation of the Master's Degree research, from which resulting data from one of the observed schools was considered. Differently than observed in the CIEJA environment, it was possible to identify, in the High School classrooms, the existence of extremely explicit conflicts, which led to disrespect and dissatisfaction among teachers and students. Therefore, there was not any speech fluidity in the High School groups and that kind of interaction did not promote the argumentation speech practice. From the observed data, during the Master's Degree phase, as well as nowadays in the Doctoral Degree (the first one, characterized by overt expression of conflicts; the second one by inhibition of conflicts), we have come to consider that conflicts shouldn't be minimized so as to inhibit the argumentation practices, but instigated and taken into consideration for the exposition and defense of opinions. For that matter, we also believe there is the need for the teacher to practice the courteous style, further beyond the politeness practices. Partially based on the theory developed by Muro (2005), we understand that the courteous style in itself contains the stepping aside from the one who is the socially legitimated as the power holder - the teacher. This conscious act is meant to lead the student to develop himself in the art of argumentation practice. The data analysis of both institutions were intertwined by the analysis of Laurent Cantet's movie *Entre Les Murs,* whenever there was a need to compare with a diverse way of acting. As theoretical foundations, we based our study in Conversational Analysis (*AC*), in Pragmatics and in Speech Analysis (*AD*) theories.The results analysis have allowed us to confirm our research hypothesis, that are: a) the use of politeness strategies may collaborate for the speech fluidity, and may inhibit offense and disrespect; b) the exclusive use of politeness strategies do not guarantee the practice of argumentation, for they might inhibit the conflicts that are natural and necessary for the production of knowledge ; and c) the courteous style practice, along with politeness, might be more efficient to promoting an argumentation practice environment.

Key-words: Conflict. Courtesy. Politeness. Argumentation. Teacher–student interaction.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 11

1. OS PROBLEMAS E AS JUSTIFICATIVAS 22

1.1 Os problemas de pesquisa 22

1.2 As justificativas para a realização da pesquisa..... 28

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS 35

2.1 A pesquisa etnográfica..... 35

2.2 O *corpus* 39

2.2.1 Características da escola de Ensino Médio..... 42

2.2.2 Características do CIEJA..... 44

2.2.3 Características do filme *Entre os muros da escola* 48

2.2.4 Transcrição dos dados..... 49

3. AS DISCUSSÕES ACADÊMICAS..... 54

3.1 Conflito, Polidez, Cortesia e o Senso Comum..... 55

3.1.1 Conflito..... 55

3.1.2 Polidez X Cortesia..... 66

3.1.3 Polidez: contribuição (ou não) para a prática do discurso argumentativo 81

3.1.4 Cortesia: subjetividade a favor do discurso argumentativo.... 94

3.2 Atos de Fala: a língua como atividade 105

3.3 Discurso e Argumentação: o contexto em foco..... 108

3.3.1 Discurso: um lugar em que, naturalmente, ocorrem conflitos 112

3.3.2 Argumentatividade na linguagem 115

3.3.3 Retórica..... 119

3.3.4 Nova Retórica 122

4. ANÁLISE DE DADOS DO ENSINO MÉDIO 125
4.1 Estratégias de polidez 129
4.1.1 Presença do enunciado performativo..... 130
4.1.2 Modo imperativo e prosódia..... 131
4.1.3 Ato perlocucionário: objetivo X resultado real..... 132
4.1.4 (Não) compromisso com o dito 134
4.1.5 Implícitos 137
4.1.6 Polidez em *Entre os muros da escola* 140
4.2 Estratégias de argumentação 144
4.2.1 Argumentação em *Entre os muros da escola* 148
4.3. Estratégias de cortesia 150
4.3.1 Imperativo e prosódia..... 151
4.3.2 Imagens..... 152
4.3.3 Cortesia em *Entre os muros da escola* 158

5. ANÁLISE DE DADOS DO CIEJA 161
5.1 Aula 1 – Parte 1 161
5.1.1 Estratégias de polidez..... 162
5.1.2 Estratégias de argumentação 167
5.1.2.1 Argumentação em *Entre os muros da escola*..... 174
5.1.3 Estratégias de cortesia 179
5.1.3.1 Cortesia em *Entre os muros da escola* 183
5.2 Aula 1 – Parte 2 186
5.2.1 Estratégias de polidez..... 186
5.2.2 Estratégias de argumentação..... 192
5.2.2.1 Fato 193
5.2.2.2 Presunção de verdade 195
5.2.2.3 Valores 199
5.2.2.4 Comparação 201
5.2.2.5 Exemplo 202
5.2.2.6 Promessa 204
5.2.2.7 Lugar-Comum 207

5.2.2.8 Argumentação em *Entre os muros da escola*..... 214
5.2.3 Estratégias de cortesia..... 219
5.2.3.1 Cortesia em *Entre os muros da escola*..... 223
5.3 Aula 2 226
5.3.1 Estratégias de polidez..... 227
5.3.2 Estratégias de argumentação..... 232
5.3.3 Estratégias de cortesia..... 249

CONSIDERAÇÕES FINAIS 262

FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 281

ANEXO I 289

ANEXO II 291

ANEXO III 315

INTRODUÇÃO

Nossa trajetória de pesquisa sobre interação teve sua origem no estágio[1] em *Metodologia do ensino de Língua Portuguesa* (disciplina que faz parte do curso de licenciatura da Faculdade de Educação da USP), realizado em Escola Pública, no 1º semestre de 2003, no ensino médio[2] noturno. Durante as observações das aulas nessa escola, fomos observando problemas na interação entre professores e alunos. Foi possível constatar, por exemplo, a existência de conflitos explícitos, como: a) atitude autoritária por parte do professor, em vez do diálogo com os alunos; o diálogo poderia estabelecer, por exemplo, as condições da relação entre eles em sala de aula; e b) irritação dos alunos por não serem ouvidos pelo professor. Diante dos conflitos existentes, o ambiente constituído na interação foi predominantemente de insatisfação e desrespeito.

Percebemos, ainda, durante aquelas situações específicas de conflito, que os sentidos adquiridos pelas palavras tanto do professor quanto dos alunos não colaboravam para uma interação mais saudável, no sentido de evitar ofensas e de haver maior fluidez nos discursos. Os conflitos observados culminavam em caos, em vez de serem aproveitados como oportunidades de aprendizagem; poder-se-ia constituir um espaço real de discussão por meio do diálogo e acolhimento de opiniões diferentes de ambos os lados, na interação professor–aluno. Fazia-se

---

[1] As atividades de estágio comportaram uma carga horária de 60 horas-aula de atuação efetiva na escola, sendo 40 horas na modalidade observação e 20 em atividades de regência. As observações e regências foram realizadas em turmas de 3ª série do ensino médio.
Obs.: no ano de realização do estágio no ensino médio, 2003, referia-se à “ano” escolar, não à “série”. Neste trabalho, estamos utilizando “série” tanto em referência à pesquisa realizada em 2003 quanto à realizada em 2010.

[2] A modalidade “ensino médio” será mencionada neste trabalho com letra minúscula, assim como “ensino fundamental”. A exceção se dará no título utilizado em referência à escola escolhida para análise no mestrado: Escola de Ensino Médio.

necessário, portanto, desenvolver a arte de argumentar, que envolve um conjunto de discursos em linguagem natural e polissêmica, em situações conflitantes.

Passamos, então, a observar mais atentamente como tem sido tratado, nas situações de conflito entre professores e alunos, o uso da linguagem em estratégias específicas de argumentação. O interesse por entender melhor a arte de argumentar levou-nos a um percurso que passa pelo entendimento de que é preciso haver, primeiramente, um espaço propício em sala de aula para que a argumentação seja efetiva e, ainda, o entendimento de que esse espaço é constituído por meio da linguagem, na interação professor–aluno. Fazer tal percurso de estudos sobre a interação, a argumentação e o conflito foi a nossa inspiração para iniciar, em 2004, o programa de mestrado da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP — FFLCH/USP.

Antes, ainda, de iniciar o mestrado, escolhemos trabalhar, no período de 2003 a 2007, com professores da Educação Básica, por meio de cursos de formação continuada para a rede pública (municipal e estadual) de São Paulo. Dessa forma, foi extremamente importante e empolgante unir a pesquisa à prática. Como fruto do trabalho de formação de professores, tivemos a oportunidade de publicar, junto a colegas professores e pesquisadores, livro sobre o ensino de língua portuguesa, lançado em 2008.

A pesquisa de mestrado, assim como o estágio de Licenciatura, foi realizada por meio de observações de aulas ministradas no ensino médio noturno, em escola pública de ensino regular. Para fazer parte do *corpus*, além dos dados da escola observada, selecionamos também alguns dados coletados em 2003, durante a licenciatura. Nessa pesquisa de mestrado, o objetivo foi averiguar a existência (ou

não) de um espaço em sala de aula favorável à prática da argumentação, em situações específicas de conflito. Sendo a interação mediada pela linguagem, interessou investigar como os sentidos, constituídos por meio da linguagem, influenciavam os sujeitos envolvidos, colaborando ou não para suas ações em direção à prática do discurso argumentativo.

A palavra conflito, na pesquisa de mestrado, foi considerada como desavença, discórdia, ou, mais especificamente, divergência de opiniões, interesses ou sentimentos. Nessa perspectiva, apesar de compreendermos que conflitos são inevitáves, pois são inerentes à própria interação mediada pela linguagem, consideramos possível e necessário que fossem amenizados, devido ao seu alto grau de explicitude – o qual gerava ofensas e desrespeito entre os participantes daquelas interações observadas. A hipótese foi a de que a prática efetiva da argumentação, ligada à arte de convencer e à consideração pelo outro, representa uma saída para as situações de conflito.

Os estudos sobre a linguagem e suas implicações nas situações de conflito em sala de aula foram muito importantes para a pesquisa que tomava corpo. Ao final da pesquisa naquelas escolas de ensino médio, os resultados das análises realizadas mostraram que o espaço em sala de aula que privilegia a argumentação não chegou a ser efetivo. Havia, ainda, um longo caminho a ser percorrido no que diz respeito a compreender os seguintes aspectos: as concepções de linguagem; o processo interacional; o discurso; o conflito; a arte de argumentar em situações específicas de conflito etc., de maneira que tal compreensão se revertesse em ações cujos efeitos pudessem transformar a realidade enfrentada.

O saber adquirido, após a conclusão de todo o trabalho, tornou-se oportunidade para que pudéssemos colaborar com a escola pública, por meio de algumas sugestões para a prática em sala de aula. Essas sugestões envolvem, por exemplo: a) a necessidade de se inserir, nos cursos de formação continuada para professores da escola básica e nos cursos de graduação, reflexão sobre os dados obtidos por meio das pesquisas etnográficas e sobre os estudos da Argumentação; b) a necessidade de os modos de dizer serem mais trabalhados na relação professor–aluno, em um esforço mútuo para se fazer entender e para entender o que o outro diz; trata-se de professores e alunos, em sua interação face a face, operarem sobre a própria linguagem, comparando expressões, transformando-as, investindo em novas significações por meio do experimento de novos modos de dizer; e c) a necessidade de haver mais interesse de professores em relação ao trabalho intenso com a língua, a fim de se construir um espaço favorável em sala de aula para a prática de estratégias argumentativas.

Nossa inquietação e busca por respostas às indagações que ainda permaneceram, levaram-nos a continuar as leituras sobre o assunto, bem como as conversas com professores e diretores de escolas públicas e particulares. Também continuamos lecionando no ensino fundamental I e II, a fim de experimentar mais de perto o contato com os alunos na fase de ensino básico. Essa inquietação e essa busca tornaram-se nossa motivação para continuar as investigações de maneira formal, ingressando, em janeiro de 2010, no programa de doutorado da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP — FFLCH.

Em 2010, conhecemos, pelo contato com uma amiga professora, uma proposta de ensino-aprendizagem que nos pareceu uma prática efetiva do discurso

argumentativo. Trata-se de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), o qual acolhe alunos que não foram integrados ao sistema regular de ensino, seja por questões sociais, profissionais e educacionais ou porque não tiveram acesso à escola em idade própria[3].

Os CIEJAs tiveram sua origem em 2002, após encerramento dos Centros Municipais de Ensino Supletivo (CEMES), com o objetivo de formar para a cidadania e garantir qualificações profissionais básicas para inserção do aluno no mundo profissional. São vinculados às Diretorias Regionais de Educação, administrados pela Secretaria Municipal de Educação do Município de São Paulo.

Alguns dos princípios sobre os quais os CIEJAS são fundamentados são[4]: a) educação de jovens e adultos como direito, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental; e b) educação que promova a relação, sem hierarquização e sem nenhum tipo de preconceito ou discriminação, entre pessoas com diferenças de cultura, etnia, cor, idade, gênero, orientação sexual, ascendência nacional, origem e posição social, profissão, religião, opinião política, estado de saúde, deficiência, aparência física ou outra diversidade.

Logo no início da pesquisa no CIEJA, localizado em um bairro de periferia da cidade de São Paulo, constatamos a inclusão de alunos com necessidades especiais, principalmente de adolescentes com Síndrome de *Down* e, mais tarde, notamos a existência de alunos na situação de *liberdade assistida*. Tais constatações e também a maneira receptiva como a diretora e os professores nos

---

[3] A Lei no. 9394/96 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação – considera que a idade própria para cursar o ensino fundamental é até 14 anos e o ensino médio, até 17 anos.

[4] Dados retirados de documento da Prefeitura do Município de São Paulo/Secretaria Municipal de Educação/Divisão de Educação de Jovens e Adultos, chamado C.I.E.J.A — Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos. PROJETO, p. 9, de maio de 2008.

recepcionaram foram motivos para pensarmos que lá havia um ambiente aberto e acolhedor, o qual poderia proporcionar também uma abertura para ver, questionar e argumentar. Passamos, então, a gravar aulas ministradas nesse CIEJA, para esta pesquisa de doutorado.

Durante a pesquisa nessa instituição, o foco continuou sendo a investigação da existência (ou não) de um espaço em sala de aula favorável à prática da argumentação, em situações específicas de conflito na interação professor–aluno. Para compor o *corpus* da pesquisa atual, além dos dados colhidos no CIEJA, selecionamos também os dados de uma das escolas analisadas no âmbito do mestrado: aquela observada no período da Licenciatura, a qual chamaremos de Escola de Ensino Médio[5]. Porém, se antes, na pesquisa no ensino médio, a ênfase foi dada às estratégias para amenização dos conflitos existentes, agora buscamos justamente o aproveitamento das situações de conflito, a fim de que o discurso argumentativo tenha o seu lugar na interação professor–aluno, e se possa construir um espaço real de expressão de opiniões.

Essa mudança de ênfase ocorreu porque, nas interações analisadas anteriormente, na Escola de Ensino Médio, a indisciplina dos alunos e o desrespeito entre eles e o professor caracterizavam conflitos em alto grau de explicitude, os quais precisavam ser amenizados a fim de se evitar o caos. Conforme procuraremos demonstrar nas justificativas, professores e alunos não fizeram uso de estratégias

[5] As análises realizadas no âmbito do mestrado tiveram como *corpus* as interações da escola “A” e da escola “B”, ambas de ensino médio. Escolhemos trazer para compor o *corpus* desta tese de doutorado os dados de apenas uma das escolas, a qual chamaremos de Escola de Ensino Médio. O motivo de trazermos os dados de apenas uma das escolas é devido ao fato de que o *corpus* ficaria muito extenso caso trouxéssemos os dados das duas escolas, juntamente com os dados do CIEJA e do filme *Entre os muros da escola*. Além disso, apenas os dados de uma das escolas são suficientes para as comparações que idealizamos realizar e para a testagem das hipóteses de pesquisa.

de polidez, de maneira a constituir um ambiente propício, com certa harmonia, para que a discussão fluísse de forma a garantir a prática da argumentação. Já na pesquisa realizada no CIEJA, conforme os dados mostrarão, não há questões de indisciplina, tampouco há um ambiente que instigue discussões produtivas para a construção do conhecimento. Professores e alunos utilizam as estratégias de polidez ao extremo, inibindo o surgimento de conflitos, mesmo os que poderíamos considerar naturais em um ambiente de sala de aula. Como não há conflitos aparentes, não há motivos para argumentar.

Diante do exposto, o termo *conflito* ganha um outro sentido na atual pesquisa: enquanto, na pesquisa anterior, falávamos sobre ele no sentido de desavenças, brigas, desrespeito, agora passamos a falar de conflito no sentido de demonstrações sutis de mal-entendidos, não compreensão de conceitos, maneiras diferentes de ver as situações, diferenças de interesses e de perspectivas etc. — conflitos que ocorrem normalmente no dia-a-dia, especialmente em uma sala de aula, e que, a nosso ver, são necessários para a pratica das estratégias de argumentação.

Além disso, um outro foco passa a fazer parte de nossa pesquisa: a *cortesia*. Conforme estamos defendendo neste trabalho, agir com cortesia implica abrir mão do lugar de poder legitimado socialmente, em meio aos conflitos, a fim de dar espaço para que o outro participe ativamente da interação. Em nosso contexto de sala de aula, defendemos que o professor que assume o estilo cortês é aquele que não leva os conflitos para o “lado pessoal”; ao invés disso, como um ator, desconsidera as possíveis ameaças à sua face e enxerga a rica oportunidade de dialogar com o aluno, levando-o à prática da argumentação. Conforme será explicitado no capítulo intitulado *As Discussões Acadêmicas*, não consideramos

cortesia como sinônimo de polidez, conforme defendido por teorias vigentes; a nosso ver, enquanto a polidez está mais ligada a boas maneiras, boa educação, respeito etc, a cortesia é mais subjetiva, “trata-se de um comportamento consciente, no qual se controla a afetividade ...”[6] (MURO, 2005, p. 55). Porém, consideramos que aquele que assume o estilo cortês faz uso, naturalmente, de estratégias de polidez. Entendemos que a cortesia pode constituir-se em uma estratégia que possibilite o aproveitamento eficaz das situações de conflito, ou seja, o uso das situações de conflito para o exercício da argumentação. A arte de argumentar e o ritual de cortesia têm um princípio em comum: a consideração pelo outro, pelo interlocutor. Ao se assumir o “jogo da cortesia” (termo emprestado de MURO, 2005, — ainda que acrescentados, nesta tese, outros sentidos a ele), considera-se atentamente a sensibilidade do outro em relação ao que cada um diz — o participante detentor do poder, em determinada interação, decide preservar a imagem do outro, e isso está além do que exige o comportamento social. Sendo assim, a prática da cortesia pode garantir que a interação se dê em um bom tom, em meio a conflitos necessários. A cortesia verbal não é em si o discurso argumentativo, mas parece ocupar um lugar privilegiado na arte de argumentar: é a essência para que o discurso argumentativo seja efetivo — trata-se de uma maneira de comportar-se e de entender as coisas.

Esclarecemos, ainda, que, durante as análises dos dados da Escola de Ensino Médio e do CIEJA, recorreremos a cenas do filme francês *Entre os muros da escola*, de Laurent Cantet. Cabe, aqui, fazer um breve esclarecimento do porquê da escolha de cenas de filme, em meio a dados de aulas reais. Inspirados em De Pietri (2011, p. 48), que defendeu a “busca de elaborações teóricas desenvolvidas em

---

[6] No original: “*se trata de un comportamento consciente, donde se controla la afectividade...*”

áreas(s) do conhecimento distinta(s) daquela em que determinada pesquisa esteja se desenvolvendo", tivemos o interesse de olhar para uma simulação de aula na qual houvesse a mesma possibilidade de prática do discurso argumentativo.

A escolha por esse filme específico, *Entre os muros da escola*, foi motivada pelo fato de que ele traz a escola e a sala de aula como cenários e, principalmente, porque os conflitos naturais, que podem ocorrer nesses ambientes, são explicitados. Interessou-nos, ainda, o fato de que o professor, em muitos momentos, escolhe lançar mão de estratégias de polidez e, para além disso, adota o estilo cortês abrindo mão de poderes que a sua posição lhe concede, a fim de dar espaço para a expressão do aluno. Conforme será mostrado nos dados, o filme também apresenta cenas nas quais, nem sempre, os conflitos são aproveitados de maneira saudável e, nem sempre, a prática da argumentação ocorre. Buscamos, portanto, um modelo de aula, ainda que fictício, que servirá de *corpus* secundário para nos remetermos aos dados que nos foram apresentados na vida real.

Defendemos, portanto, a tese de que *a escolha pelo estilo cortês, aliado às estratégias de polidez, pode colaborar para a prática da argumentação*.

O objetivo geral desta pesquisa é, portanto, averiguar a existência (ou não) de um espaço favorável à prática da argumentação, na interação professor–aluno. Os objetivos específicos consistem em averiguar, em cada parte do *corpus*, a existência de: a) estratégias de polidez; b) estratégias de argumentação; e c) estratégias de cortesia.

As hipóteses desta pesquisa são:

- O uso de estratégias de polidez pode colaborar para a fluidez do discurso, bem como pode inibir ofensas e desrespeitos.

- Apenas estratégias de polidez não garantem a prática da argumentação, pois podem inibir conflitos naturais e necessários para a produção do conhecimento.
- A prática do estilo cortês (compreendido como o abrir mão do lugar de poder, por parte daquele que o detém na interação), aliado à polidez, pode ser mais eficaz para a constituição de um ambiente propício à prática da argumentação.

No primeiro capítulo, serão apresentados os problemas identificados na interação professor–aluno e as justificativas para a realização desta pesquisa, incluindo as justificativas de ordem teórica.

No segundo capítulo, serão esclarecidos os procedimentos metodológicos escolhidos, o que envolve relatar: o tipo de pesquisa realizada; a escolha das escolas e do filme que foram observados e suas características; o modo como foram feitas as observações, a coleta de dados e, por fim, a transcrição dos dados.

No terceiro capítulo, serão relatadas as teorias que embasam as análises e discussões realizadas, bem como a relevância de cada teoria para a presente pesquisa. O subitem 3.1. abordará reflexão sobre conflito, polidez, cortesia e senso comum. O subitem 3.2. abordará a teoria dos Atos de Fala. O subitem 3.3., o discurso e a argumentação.

No quarto e quinto capítulos serão apresentadas as análises propriamente ditas. Tanto a análise de fragmentos da Escola de Ensino Médio, no quarto capítulo, quanto a do CIEJA, no quinto capítulo, atêm-se a averiguar a existência de: a) estratégias de polidez; b) estratégias de argumentação; e c) estratégias de cortesia. A análise dos dados das instituições serão permeadas pela análise do filme *Entre os*

muros da escola, sempre que houver necessidade de comparação com uma maneira diferente de abordagem. Cada capítulo contém as transcrições de fragmentos das aulas e as cenas do filme consideradas relevantes para as análises efetuadas.

Finalmente, serão feitas algumas considerações finais, nas quais: retomamos o objetivo da pesquisa e o percurso necessário para cumpri-lo; avaliamos os resultados obtidos após as análises dos dados da Escola de Ensino Médio, do CIEJA e do filme *Entre os muros da escola*; fazemos considerações a respeito das hipóteses; por fim, trazemos reflexões de ordem teórica.

1. OS PROBLEMAS E AS JUSTIFICATIVAS

Neste capítulo, explicitaremos com mais detalhes os problemas que nos levaram a esta pesquisa, bem como procuraremos expor as contribuições que justificam a sua realização.

1.1 Os problemas de pesquisa

Primeiramente, constatamos que, em ambiente de sala de aula, não se tem lançado mão de estratégias que protegeriam a prática do discurso argumentativo, em situações de conflito. Por um lado, em uma primeira instituição, deparamo-nos com interações nas quais não se fazia uso de nenhuma estratégia de polidez e de cortesia[7]; essas estratégias poderiam ser utilizadas como uma maneira possível de se amenizar os conflitos em alto grau de explicitude e permitir a fluidez dos discursos, constituindo o espaço para a prática da argumentação. Por outro lado, em uma segunda instituição, havia uso demasiado de estratégias de polidez, de maneira a inibir até mesmo os conflitos naturais e saudáveis para a construção do conhecimento – o que, consequentemente, inibia a prática da argumentação.

O primeiro tipo de interação mencionado no parágrafo anterior foi observado na Escola de Ensino Médio; eram interações permeadas por situações conflitantes, predominantemente marcadas por: ordem do professor X contrarreação dos alunos; reclamação dos alunos X silêncio do professor; pergunta dos alunos X silêncio do professor; pergunta do professor X indiferença dos alunos. Em tais situações, foi possível observar que o efeito produzido era sempre de insatisfação e até desrespeito entre eles. As estratégias de polidez e de cortesia, que poderiam ser

utilizadas como uma maneira possível de se lidar com os conflitos, não ganharam espaço efetivo na interação. Professores e alunos, portanto, não faziam uso daquilo que já lhes pertence — os recursos argumentativos da língua — de maneira consciente e planejada, usando as palavras de maneira eficaz, a fim de que os conflitos fossem aproveitados para a expressão de opiniões e construção do conhecimento. Em vez disso, muitas situações foram levadas para o "lado pessoal", conforme denúncia feita por uma aluna em uma redação escrita sobre o ensino médio em escola noturna. Segue excerto da redação da aluna:

> Os alunos aprontam, sim, mas tem os que estudam e esses não têm ouvidos para expor os seus problemas (...). Há professores que deixam o profissionalismo de lado e levam para o lado pessoal, aí quem é prejudicado? Claro que o aluno. (aluna nº 47) [8]

Isso nos leva a um outro problema que diz respeito à singularidade do aluno do ensino médio em nossas escolas públicas: aqueles alunos já estavam no último ciclo da educação básica e muitos deles, principalmente os da periferia da cidade de São Paulo, não terão mais acesso[9] ao ensino por meio da instituição escolar. Sendo assim, a 3ª série do ensino médio – série abordada na pesquisa – poderia ter sido aproveitada para despertá-los para o uso de recursos expressivos da língua. No caso das situações de conflito, os alunos poderiam adquirir conhecimentos sobre as práticas linguísticas para convencer o outro.

---

[7] Neste trabalho não estamos considerando polidez e cortesia como sinônimos, conforme será explicitado no capítulo 3, subitem 3.1.2.

[8] Excerto tirado de uma redação escrita durante nossas aulas de regência, cujo tema foi "O ensino médio na escola pública"

[9] Conforme Lei no. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, "no conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo quando se leva em consideração o setor privado. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12% (...)".

Além disso, já com idade média de 19 anos[10], esses jovens precisam tomar muitas decisões quanto aos modos de estruturar suas produções orais e escritas na vida em sociedade. Tal tarefa não é tão simples quando nos deparamos com os impasses linguístico-discursivos inerentes à linguagem. Ter clareza da tese que deseja defender, ser crítico (o que certamente criará conflitos), saber ouvir o outro, tomar o seu turno no momento adequado, usar de argumentos para convencer etc., já se fazem urgentes nessa fase da educação básica, não só pela exigência da sociedade contemporânea, mas para o próprio desenvolvimento do aluno em suas relações interpessoais.

No entanto, conforme observamos, o conflito, em vez de ser considerado como uma oportunidade para a prática argumentativa, tão necessária nessa época de vida dos alunos, culminava em brigas e desrespeitos.

Com base nas observações da primeira escola observada, a Escola de Ensino Médio, ficou claro, conforme pretendemos demonstrar com os dados, que o mesmo tema deveria ser investigado em outra(s) escola(s) e, então, por meio da pesquisa, caminhos de possíveis soluções poderiam ser encontrados. Conforme explicitado na introdução desta tese, iniciamos, então, a pesquisa em um CIEJA, localizado em bairro de periferia da região Sul da cidade de São Paulo. Passamos a expor, a seguir, os problemas encontrados nessa segunda instituição, o CIEJA, os quais também nos levaram à realização desta pesquisa.

O problema encontrado nos dados do CIEJA foi a inibição do discurso argumentativo devido ao uso extremo de estratégias de polidez. Naquela interação

[10] Conforme Guimarães (UNESCO/2003), em pesquisa sobre o ensino médio, efetuada em todos os estados brasileiros, a idade média dos alunos é de 19 anos, sendo que mais de 50% tendem a se concentrar na faixa entre 16 a 17 anos. Em oito capitais, mais de 20% dos alunos têm 20 anos de idade ou mais. Os alunos mais velhos concentram-se no período noturno.

observada, o professor fazia uso de estratégias de polidez, colaborando para a manutenção da harmonia durante o jogo representado na interação professor–aluno, no qual a ameaça e a preservação das faces se fazem presentes. Exemplos de polidez em todo o diálogo são: escolhas por atos de fala que valorizam a face dos alunos (FFAs)[11], ao invés de atos que poderiam ameaçar a face deles (FTAs), e também por recursos linguísticos e extralinguísticos que marcam funções interativas na conversação. Uma vez que a polidez tem como princípio a manutenção do equilíbrio nas interações sociais, podemos dizer que, nas aulas observadas, não havia desrespeitos e brigas, como naquelas aulas da Escola de Ensino Médio.

Contudo, tais estratégias de polidez utilizadas pelo professor do CIEJA não colaboravam para que os alunos tivessem a oportunidade de se arriscar nas estratégias de argumentação. Uma vez que a argumentação visa "obter a adesão daqueles a quem se dirige" (PERELMAN; TYTECA, 1996, p. 21), é esperado que existam desacordos entre os interlocutores. Seria preciso, portanto, que professores e alunos deixassem transparecer os desacordos ou conflitos existentes. No entanto, naquelas interações, havia poucos momentos em que os alunos emitiam uma contrapalavra aos dizeres do professor: eles apenas repetiam as palavras do professor ou respondiam às perguntas dele. Constatamos, por meio dos dados, que os alunos agiam de maneira passiva na tentativa de compreensão do que o professor estava dizendo.

Além disso, o professor do CIEJA, apesar de ter habilidade para organizar suas premissas, a fim de argumentar a favor daquilo que era de seu interesse durante as aulas — por exemplo, a escrita diária do texto chamado "Diário de Bordo"

[11] Os conceitos de "face" (GOFFMAN, 1970), de "atos de fala" (AUSTIN, 1962) bem como de FFAs (ORECCHIONI, 2006) e FTAs (BROWN e LEVINSON, 1978) serão abordados no terceiro capítulo.

—, não privilegiava o espaço para que o aluno também aprendesse a escolher e organizar suas próprias premissas.

Ao invés de encontramos marcas de um estilo cortês nos atos do professor — estilo que, conforme estamos defendendo, implica abrir mão de seu poder para dar espaço para o interlocutor expressar-se, possibilitando a prática do discurso argumentativo —, seus enunciados traziam marcas do discurso autoritário. Um dos recursos utilizado por ele, por exemplo, é o antecipar qualquer objeção que o aluno poderia ter, mantendo a sua própria imagem e inibindo qualquer manifestação contrária ao que expõe. Naquele ambiente, não havia lugar legítimo à palavra nova; os alunos apenas repetiam a palavra do professor.

No documento já citado anteriormente, o qual traz o projeto do CIEJA, há os seguintes dizeres em relação aos objetivos específicos da aprendizagem naquela instituição (PROJETO, 2008, p. 22):

> A aprendizagem é compartilhada, pois o educador participa com os educandos na construção e apropriação do conhecimento, num ambiente cooperativo de solução de problemas. [...]
> De um modo geral, o professor deve criar situações desafiadoras, que provoquem desequilíbrios cognitivos, adequados às condições, conhecimentos prévios, maturidade, desenvolvimento cognitivo, auto-imagem, entre outras, levando o educando a pensar, raciocionar, a resolver problemas com iniciativa, criatividade e autonomia.

Ao contrário do idealizado (“situações desafiadoras” e “que provoquem desequilíbrios”), presenciamos interações nas quais os conflitos reais e naturais, possíveis de ocorrer no interior dos discursos da interação professor–aluno, não apareciam.

Esclarecemos que há, de nossa parte, a compreensão de que o lugar de construção da argumentação é específico, de acordo com os momentos propícios durante a interação; não é a todo momento que o locutor aproveitará situações para

defender suas posições e trabalhar para ganhar a adesão do interlocutor àquilo que pretende. No contexto de sala de aula, haverá momentos de exposição de conteúdo apenas, sem que isso caracterize autoritarismo. Entretanto, preocupou-nos a prática que caminha para o outro extremo, conforme os dados mostrarão. Além disso, os problemas apontados nos levam a refletir sobre o jovem e o adulto do CIEJA[12], conforme a seguir.

Os jovens e os adultos que frequentam o CIEJA procuram por uma educação formal, talvez, ainda mais do que os alunos da escola regular. A razão dessa procura pode ser, em grande escala, devido ao mercado de trabalho que está em constante mudança e cada vez mais exigente. Sendo por motivos de trabalho ou por desejo de desenvolvimento pessoal, ao terem acesso[13] à escola, é imprescindível que esses alunos tenham a oportunidade de se desenvolver na construção de um raciocínio mais organizado e planejado, a fim de construir argumentos para convencer, nas diversas esferas por onde passará. É certo que, antes mesmo de ingressarem na escola, já possuem conhecimentos, pontos de vista, procedimentos, crenças e valores, pois essa aprendizagem é fruto das interações nas quais tomaram parte ao longo da vida. Porém, ao ingressarem em uma instituição formal, como o CIEJA, poderiam ser colocados diante de situações de conflito, por meio das quais aperfeiçoariam seus conhecimentos sobre as práticas linguísticas específicas do discurso argumentativo.

---

[12] De acordo com o Inep/MEC (censo escolar de 2004), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) possuía, em 2004, 4,6 milhões de matrículas, com crescimento de 3,9% em relação ao ano anterior. Em 2003, São Paulo contava com 1.044 classes do MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – São Paulo), que atendiam a 25 mil jovens e adultos.

[13] Conforme pesquisas, em todo Brasil, cerca de 39 milhões de jovens e adultos têm menos de quatro anos de escola.

1.2 As justificativas para a realização da pesquisa

Consideramos que esta pesquisa é importante, primeiramente, pela discussão que promove sobre *conflito*. Normalmente, ao se mencionar situações de *conflito*, a referência é a algo negativo, um perigo àqueles que se confrontam. As intervenções são impostas sempre em direção a amenizar, evitar ou, ainda, ignorar os conflitos nas interações. Em sala de aula, muitas vezes, alunos são chamados à atenção por terem criado conflitos; regras são criadas com base nos conflitos existentes; discussões entre alunos são consideradas corriqueiras e algo a que o adulto não deve prestar atenção; em outras vezes, alunos são convidados, ou melhor, ordenados a ficarem separados uns dos outros para que não haja conflitos entre eles e para que as faces sejam preservadas.

Tomando um caminho diferente de entender o significado de *conflito* – não com um grau de explicitude tão forte como trazido até pelo dicionário: "choque", "guerra", "embate dos que lutam" etc.[14] —, esta pesquisa abordará o significado de *conflito* como sinônimo do que ocorre, naturalmente, nas interações de nosso dia a dia, ou seja: "opinião diferente", "diferença de perspectivas", "dificuldade em aceitar o ponto de vista alheio", "visões diferentes"[15]. Acrescentamos a essa lista o "mal entendido", que também gera conflito. *Conflitos* são próprios da linguagem e ocorrem naturalmente no interior dos discursos e, ainda, em nosso contexto de sala de aula, são importantes e necessários para que se tenha a chance de exercitar as estratégias de argumentação.

---

[14] As discussões sobre *conflito* serão postas no capítulo intitulado *As Discussões Acadêmicas* desta tese.
[15] Essas definições de *conflito* foram dadas por informantes não especializados, durante pesquisa realizada por nós sobre "o que é conflito" – pesquisa apresentada no capítulo *As Discussões Acadêmicas*.

A segunda justificativa para a realização desta pesquisa é a discussão que traz sobre *polidez* e *cortesia*[16]. Assumimos o nosso entendimento de que cortesia não é sinônimo de polidez. A nosso ver, polidez está mais relacionada ao cumprimento do que se espera socialmente, conforme normas da sociedade em que se está inserido, como: boas maneiras, educação, respeito, reverência etc. Por sua vez, cortesia está relacionada a uma atitude mais subjetiva do locutor, em uma relação na qual este é superior hierarquicamente: ele decide não impor sua autoridade, a fim de deixar o outro expressar-se, em momentos de conflito.

Conforme estamos defendendo neste trabalho, agir com cortesia implica abrir mão do poder[17] legitimado socialmente, em meio aos conflitos, a fim de dar espaço para que o outro participe ativamente da interação. Conforme entendemos, o professor que assume o estilo cortês não leva os conflitos para o "lado pessoal"; ao invés disso, como um ator, desconsidera, conscientemente, as possíveis ameaças à sua face e enxerga a rica oportunidade de dialogar com o aluno, levando-o à prática da argumentação. Além disso, aquele que assume o estilo cortês faz uso, naturalmente, de estratégias de polidez, desde que não inibam os conflitos.

Não há dúvidas de que é necessário fugir da crença deturpada de que, em interações, se deve dizer o que quer, na hora em que quer e da maneira que quer. Em sala de aula, ao inibir essa possibilidade de o aluno agir assim, é preciso despertá-lo para outras possibilidades sobre os modos de falar. É fato que

---

[16] A discussão sobre *polidez* e *cortesia* está no subitem 3.1.2, do capítulo intitulado *As Discussões Acadêmicas*.

[17] Embora a discussão sobre poder não seja o foco desta pesquisa, explicitamos que concordamos com Marcuschi (2003, p. 16) quando diz que "a diferença de condições socioeconômicas e culturais ou de poder entre os indivíduos deixa-os em diferentes condições de participação no diálogo. A própria construção e negociação de identidades na interação, bem como a apropriação da palavra, ficam afetadas por essas condições."

a argumentação, nem sempre, vai ser uma prática desejada por todos os alunos, especialmente em momentos conflitantes – alguns preferem o silêncio (que é também significativo[18]). Entretanto, quando o aluno desejar tomar o turno para si, é necessário mostrar-lhe como estruturar o seu discurso de maneira elaborada, conforme a orientação argumentativa que ele deseja dar ao seu interlocutor. Assim, ele poderá sentir-se encorajado a arriscar uma contrapalavra em relação ao assunto discutido, arriscando-se na arte de argumentar e construindo novos conhecimentos.

Ao procurar demonstrar que o estilo cortês pode facilitar a existência de um espaço favorável em sala de aula para a prática de estratégias argumentativas, pretendemos que seja suscitado o interesse de professores em direção às estratégias de cortesia, a fim de que o trabalho com a argumentação tenha lugar efetivo.

A terceira justificativa é, por meio dos resultados das análises efetuadas em situações reais de interação em escola pública, auxiliar a todos nós em uma reflexão sobre o que propõem os documentos oficiais que ditam as leis de diretrizes, bases e orientações tanto para o ensino médio como para a Educação de Jovens e Adultos, em relação ao ensino da argumentação. Considerar esses documentos legais é importante, a nosso ver, na medida em que eles ditam caminhos que poderão reger os discursos dos professores em sala de aula.

Em 2000, as diretrizes para implantação do ensino médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo determinaram, em suas “bases da organização escolar”, que a escola favoreça o desenvolvimento de habilidades e o alcance de

[18] Para Orlandi (1993, p. 44), “o silêncio não fala, ele significa. (...) há silêncios múltiplos, o silêncio das emoções, o místico, o da contemplação, o da introspecção, o da revolta, o da resistência, o da disciplina, o do exercício do poder, o da derrota da vontade etc.”.

competências importantes para a vida pessoal e social e para o trabalho. Uma das competências que se espera que o aluno tenha ao terminar essa etapa da vida escolar é a de *construir argumentos*, o que envolve algumas habilidades como: 1) ser capaz de articular ideias e ordenar o pensamento, para convencer os outros de determinados argumentos; 2) identificar pontos de vista diferentes, identificando os pressupostos de cada interpretação; 3) produzir uma linha de argumentação com base na coleta de informações; 4) defender seu ponto de vista de maneira consistente e lógica e contra-argumentar possíveis contestações [19].

Para a Educação de Jovens e Adultos, em 2007, as "Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem" declararam algumas exigências, dentre elas: "a ampliação da capacidade de interpretação da realidade"; "a problematização da vida concreta"; "o exercício sistemático de análise da realidade". Na etapa final do curso, espera-se que o aluno jovem ou adulto seja capaz de "questionar a realidade, identificando problemas e refletindo sobre possíveis soluções, bem como reconhecer formas de atuação político-institucionais e organizações coletivas da sociedade civil"[20].

A atenção a esses documentos permite-nos constatar que as diretrizes mencionadas são muito genéricas no que dizem respeito a levar o aluno à "competência" de *construir argumentos*. Diante da realidade oposta vivida por professores e alunos, conforme os dados mostrarão, parece haver um espaço longo de trabalho a ser desenvolvido por professores e alunos em relação a compreender

---

[19] São Paulo. Indicação CEE no 09/2000 – CEM – aprovada em 11-01-2000. Diretrizes para implantação do ensino médio no Sistema de ensino do Estado de São Paulo.

[20] São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos – EJA/Secretaria Municipal de Educação – São Paulo:SME/DOT, 2007. p. 21 e 57

as regras de funcionamento da língua[21] e suas diversas possibilidades de constituição de sentido, podendo modificar o rumo de uma interação; e, então, sim, “construir argumentos” para defender o seu ponto de vista e, talvez, convencer o outro.

Esse espaço de trabalho inclui o entendimento de que a escolha deste ou daquele argumento é uma decisão a ser tomada durante o jogo interacional, no qual os interlocutores são participantes ativos, considerando-se todo o contexto mais amplo da interação e as possibilidades de desentendimentos, ou seja, os conflitos naturais. Parece-nos que a palavra “habilidade” (citada na *Indicação* mencionada) não poderá ser garantida como algo que o aluno terá para si.

A quarta justificativa está na contribuição teórica que pretendemos construir, as quais estão expostas no capítulo intitulado As Discussões Acadêmicas.. Primeiramente, para a análise do processo conversacional entre professores e alunos serão consideradas as contribuições dos estudos da *Análise da Conversação (AC)*, a qual se caracteriza por trabalhar com técnicas de análise empíricas, método de trabalho indutivo e baseado em conversações espontâneas. Segundo J.J. Gumperz (1982), apud Marcuschi (2003, p. 6), a AC:

> deve preocupar-se, sobretudo, com a especificação dos conhecimentos linguísticos, paralingüísticos e socioculturais que devem ser partilhados para que a interação seja bem-sucedida. Esta perspectiva ultrapassa a análise de estruturas e atinge os processos cooperativos presentes na atividade conversacional.

---

[21] Dizer que a língua possui *regras de funcionamento* vem do entendimento de que ela obedece às coerções de sua estrutura. Como Orlandi (1999, p. 48), entendemos que, na produção de um discurso, “encontram-se tanto a manifestação da liberdade do locutor quanto a ordem da língua, como sequência sintaticamente correta”.
Neste trabalho, defendemos que o aluno deve conhecer as regras da língua não para adequar-se a elas, mas para usá-las a fim de produzir um efeito de sentido pretendido numa dada situação.

Com base nos estudos da AC, serão abordadas algumas teorias que visam a refletir sobre os diversos tipos de ações humanas que se realizam por meio da conversação, quais sejam: a) as *Máximas Conversacionais*, postuladas por Grice (1982), as quais constituem os "princípios de cooperação" necessários a uma conversação ideal; b) as *Máximas de Polidez*, por meio das quais Lakoff (1998) mostra que é necessário, muitas vezes, além de ser claro, "fazer com que o ouvinte sinta-se bem" durante a conversação; c) o *Conceito de "face"* postulado por Goffman (1970) e ampliado por Brown e Levinson (1978), para teorizar sobre a conversação como um ato social, no qual cada participante possui uma auto-imagem pública (a *face*) que deseja manter; e d) o conceito de *Cortesia* postulado por Muro (2005), segundo o qual há um jogo da cortesia que implica mais do que se comunicar em nível referencial ou objetivo; trata-se de agir em um nível intersubjetivo, no qual aquele que possui um lugar definido socialmente como estando em condições de "requerer algo de alguém" (MURO, 2005, p. 17), escolhe abrir mão de seu poder, intencionalmente.

No âmbito dos estudos da Pragmática, abordaremos a *Teoria dos Atos de Fala*, em que Austin (1962), ao entender a linguagem como forma de ação, descreve os três atos fundamentais que ocorrem no momento da fala: ato de dizer algo; a realização de um ato *ao* dizer algo; e a obtenção de certos efeitos pelo fato de dizer algo

Os estudos da *Análise do Discurso (AD)* tornam-se, também, imprescindíveis para as análises efetuadas, uma vez que mostram ser necessária a análise dos dados de língua (ou seja, a descrição de sua materialidade) nas sequências pronunciadas, para depois chegarmos à interpretação de como os

sentidos se constituem nessas sequências. Ainda por meio das contribuições da AD, é possível entender de maneira ampla a importância de se considerar a dimensão social e histórica da linguagem.

Para a análise dos discursos produzidos, serão colocados em evidência alguns estudos desenvolvidos por Ducrot (1977, 1981, 1987) sobre a argumentatividade na linguagem, a exemplo de outros trabalhos que já aproximaram a Teoria da Enunciação à Análise do Discurso[22]. Assim, os *operadores argumentativos*, os *pressupostos* e *subentendidos*, a *polifonia* etc. serão investigados como "elementos" constitutivos de sentidos dos enunciados. Também, as "formações imaginárias" (PÊCHEUX, 1993) e os "mecanismos de controle" dos discursos (GERALDI, 1997, com base em FOUCAULT, 1973) serão utilizados para as análises.

Dentro do tema Argumentação, todas as análises serão perpassadas pelos estudos da *Nova Retórica*, desenvolvidos por Perelman e Tyteca (1996) em seu *Tratado da Argumentação* – perspectiva importante para este trabalho, dentre outros aspectos, por lidar com questões como a consideração pelo outro e as maneiras possíveis de convencê-lo.

A seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa.

[22] C.f. Indursky e Koch, 1989.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, explicitaremos quais foram os procedimentos metodológicos adotados para análise de dados do *corpus* principal, a Escola de Ensino Médio e o Centro Integrado de Ensino de Jovens e Adultos (CIEJA). Além disso, abordaremos os procedimentos em relação ao *corpus* secundário, o filme francês *Entre os muros da escola*.

Para as pesquisas realizadas na Escola de Ensino Médio e no CIEJA, seguimos os parâmetros de um estudo qualitativo e, dentre as várias formas de estudos qualitativos existentes, recorremos à observação e ao contato direto como método de investigação. Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa que adota procedimentos da etnografia como abordagem de investigação, conforme abordado a seguir.

2.1 A pesquisa etnográfica

Conforme abordagem feita por Erickson (2001), a etnografia compreende o estudo em detalhe do desenrolar dos eventos cotidianos, bem como a identificação dos significados atribuídos a eles tanto por aqueles que deles participam, quanto por aqueles que os observam. Diferentemente de uma pesquisa quantitativa, cujo enfoque está nos números para se avaliar uma determinada realidade social em sua totalidade, a pesquisa qualitativa preocupa-se, pode-se dizer, em interpretar essa mesma realidade.

Cabe observar que a etnografia envolve um longo período de estudo por parte do pesquisador em uma comunidade, levando-o, inclusive, a manter residência fixa no local, a fim de usar técnicas de observação, contato direto e participação em

atividades que estarão sendo analisadas. Assim, a presente pesquisa pode ser caracterizada apenas como um tipo de pesquisa etnográfica, pois, dentre as características descritas anteriormente, tem como suas técnicas principais para coleta de dados: a observação apenas por um período de tempo e o contato direto. Ela adota também, mais especificamente, o método da microanálise etnográfica, na medida em que estuda particularmente um evento ou parte dele (em nosso caso, a escola) e depois, particulariza um processo interacional relevante.

É importante atentar à reflexão feita por Lüdke e André (1986, p. 25) sobre a "observação" como método de coleta de dados: sendo a mente humana altamente seletiva, é provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes realidades. O que cada pessoa seleciona para "ver" depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Também, as observações que cada um de nós faz de nossa vivência diária recebem influências de nossa história pessoal, o que nos leva a privilegiar certos aspectos da realidade e negligenciar outros.

Essas particularidades, abordadas por Lüdke e André, podem gerar alguns questionamentos como, por exemplo, se é possível confiar na "observação" como um método científico. Mas, segundo os mesmos autores, para que a observação seja considerada um método científico, é necessário que haja um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. A primeira tarefa a ser feita é delimitar o objeto de estudo definindo claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal. Assim, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos e qual a forma adequada de captá-los.

No que diz respeito ao nosso trabalho em particular, houve planejamento do trabalho de observação na Escola de Ensino Médio e no CIEJA. Entretanto, o planejamento ocorreu de maneira diferente em cada instituição, como será explicado a seguir.

As observações na Escola de Ensino Médio foram iniciadas em 2003, durante o curso da disciplina *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa* que fez parte do programa de Licenciatura da Faculdade de Educação da USP (FEUSP). A configuração espaço-temporal da pesquisa seguiu, portanto, as normas exigidas pelo programa de estágio, por exemplo: as atividades deveriam comportar uma carga-horária de 60 horas-aula semestrais de atuação efetiva na escola, sendo 40 na modalidade de observação e 20 em atividades de regência efetiva; a realização do estágio deveria ocorrer somente nos dois últimos ciclos do ensino fundamental e no ensino médio, preferivelmente em escola da rede pública.

Embora a configuração espaço-temporal da pesquisa naquela escola estivesse definida, o mesmo não acontecia com seu foco de investigação, ou seja, no início do estágio, não tínhamos claro qual seria o nosso objeto específico de análise durante as observações. Passamos a observar cada detalhe, incluindo os dados de ensino de Língua Portuguesa, o tamanho das salas de aula, os atrasos de professores e alunos etc., fazendo anotações em um diário de campo, conforme será explicitado no subitem 2.2.4. No decorrer das observações, ficou claro que o objeto de estudo específico seria o uso da linguagem na interação professor–aluno; e, mais especificamente, o espaço constituído por meio da linguagem para a argumentação em situações de conflito.

As observações no CIEJA foram iniciadas em fevereiro de 2010, quando ingressamos no programa de Filologia e Língua Portuguesa, no âmbito do doutorado. Para essa pesquisa, tanto a configuração espaço-temporal quanto o foco de investigação já estavam claros. O tempo para a pesquisa foi sendo definido no decorrer das observações, conforme fomos percebendo que já havia dados suficientes para as análises de nosso interesse. O espaço constituído, na interação professor–aluno, para a prática das estratégias de argumentação, continuava sendo o foco de observação. Entretanto, nosso entendimento já era diferente em relação à concepção dos significados de *conflito*, *polidez* e *cortesia*.

Ainda conforme Lüdke e André (1986), é importante, no método de observação, determinar o grau de participação do observador no trabalho, quanto à explicitação do seu papel e dos propósitos da pesquisa junto aos sujeitos e quanto à forma da sua inserção na realidade. Nesse sentido, tanto na Escola de Ensino Médio como no CIEJA, explicitamos, para as devidas diretoras e para os professores, que não faríamos nenhuma intervenção durante as observações. Na Escola de Ensino Médio, informamos que seriam observados todos os detalhes das aulas, sem um foco específico. Já no CIEJA, deixamos claro que pesquisaríamos sobre o espaço constituído para a argumentação em sala de aula — ao que a diretora respondeu: “Nós trabalhamos com a escola aberta democrática; os alunos já estão acostumados com pessoas entrando, fazendo entrevistas; eles já deram entrevistas para revistas.”. Consideramos que houve boa aceitação, por parte das duas instituições, em relação a nossa presença para a realização das pesquisas.

2.2 O *corpus*

A escolha da Escola de Ensino Médio não foi feita de uma forma pré-determinada. No início do estágio em Licenciatura, ao recebermos as orientações sobre os procedimentos do estágio e os requisitos da escola, fomos informados sobre as escolas que não estavam permitindo a pesquisa de campo, alguns colegas já haviam até passado por uma ou mais escolas, e seus pedidos de estágio foram negados. Pelo fato de não estarmos disponíveis para o estágio durante o dia, fomos direcionados para uma escola de ensino noturno e, conforme informações dadas pelos colegas de classe, tratava-se de uma escola aberta à pesquisa e, ainda, muito bem conceituada na região – o que nos levou a solicitar o estágio nessa escola.

Nosso primeiro contato com a diretora foi muito bom. Após verificar a documentação de estágio fornecida pela Universidade, esforçou-se para encontrar em sua lista um professor com quem pudéssemos estagiar, pois, segundo ela, todos os professores já tinham uma estagiária. Quando explicamos que não estaríamos disponíveis em todos os dias da semana, mas apenas nas 2as e 6as-feiras, ela logo disse que um determinado professor[23] seria o ideal, porque ele faltava muito, assim não perderíamos muitas aulas. As turmas “pertencentes” a esse professor eram todas de 3ª série do período noturno.

Na sexta-feira da mesma semana, dia 10 de março de 2003, tivemos o primeiro contato com o professor que, conforme ele mesmo nos informou, é formado em Letras pela USP há mais ou menos 30 anos. Após nos apresentarmos e falarmos sobre o programa de estágio, perguntamos-lhe sobre a sua carga horária:

---

[23] O nome de professores e alunos serão omitidos ou trocados, por questões de ética.

Rosana professor... o senhor tem dias fixos para vir à escola?

Prof. faltei porque fui convidado para dar aula na USP e entre dar aula LÁ e aqui... é claro que escolhi lá

Não foi possível obter do professor uma resposta clara sobre o seu horário. Achamos melhor não insistir na pergunta.

Já a escolha pelo CIEJA foi direcionada por uma razão muito particular: o desejo de investigar o ambiente em sala de aula, especificamente a prática da argumentação, em uma instituição cujo sistema de ensino não fosse o regular – uma vez que os resultados encontrados na pesquisa realizada em escola regular de ensino médio não foram positivos.

Após muitas conversas com diretores, professores e pessoas envolvidas com escolas públicas da cidade de São Paulo, tivemos boas recomendações sobre o CIEJA. Decidimos, então, realizar nossa pesquisa em um dos CIEJAs, localizado na periferia da cidade de São Paulo. Algumas observações, a seguir, chamaram-nos a atenção e nos fizeram pensar que aquela instituição teria um ambiente mais aberto para a prática da argumentação.

Primeiramente, quando chegamos ao local, uma funcionária nos atendeu – ela estava sentada um pouco afastada do portão de entrada da escola. Ao dizer que gostaríamos de conversar com a diretora, a funcionária veio apenas indicar a parte do portão pela qual deveríamos entrar, pois este já estava aberto. Já dentro do CIEJA, tivemos contato com a diretora, a qual estava aplicando um tipo de prova para alguns adultos e adolescentes. Eram, mais ou menos, seis pessoas. A própria diretora estava aplicando sozinha e explicando os exercícios para aqueles que tinham dúvidas. O contato pessoal da diretora com os alunos e a maneira como ela

se dirigia a eles e a nós pareceu-nos diferente, sem as barreiras impostas, muitas vezes, pela hierarquia.

Um segundo motivo que nos levou a pensar que, naquela instituição, havia a abertura para o diálogo foi o seguinte: após conversarmos sobre a possibilidade de entrarmos na escola livremente para assistir às aulas, a diretora contou sobre uma mãe diretora de outra escola que assistiu a algumas aulas para fazer uma avaliação sobre colocar ou não o próprio filho naquele CIEJA. Segundo a diretora, ninguém percebeu que havia uma pessoa diferente lá, muito menos que se tratava de uma mãe-diretora. Isso é porque a escola é aberta ao público – porque é pública. Apesar disso, conforme ela explicou, há regras para todos (por exemplo, as pessoas não podem fumar lá, nem mesmo os professores e funcionários, mas ninguém é impedido de entrar no local).

Ficamos pensando que essa forma de abertura do CIEJA à comunidade poderia cooperar para um estilo de ser das pessoas que ali frequentam: diretora, professores, funcionários, alunos e visitantes. Pareceu-nos que esse ambiente aberto poderia proporcionar também uma abertura para a prática da argumentação. Se lembrarmos do que nos diz Foucault (1973) sobre a teoria das redes de controle sociais, a qual defende que o discurso é limitado, conforme permite ou não o grupo social a que pertence o falante, no CIEJA as regras parecem ser mais abertas – o que proporciona um ambiente convidativo para o diálogo. Foram essas as razões pelas quais decidimos observar essa instituição escolar.

2.2.1. Característica da Escola de Ensino Médio

Trata-se de uma escola estadual criada em 28 de novembro de 1945. Ao longo dos anos, foram implementados os cursos clássico e científico, a escola normal, o curso primário anexo e, em 1967, foi transformada em instituto de educação. A partir de 1968, os cursos clássico e científico foram, gradativamente, substituídos pelo colegial e magistério. Atualmente, é uma Escola de Ensino Médio.

Seu módulo escolar era formado, em 2003, por uma diretora, duas vice-diretoras, um professor coordenador diurno e um noturno, um secretário designado, quatro oficiais de escola, três inspetores de alunos, cinco serventes e um zelador. O quadro curricular do período noturno possuía um módulo de 40 semanas anuais com a carga horária de 800 horas anuais, 20 horas semanais e 4 horas diárias.

Foi possível perceber que aquela escola já esteve em sua fase de grandes conquistas, tais como: ganho de campeonatos, grandes participações em eventos culturais da cidade etc. Caminhando por seus corredores, observamos vários troféus recebidos nos campeonatos, bem como muitas fotos de fundadores da escola, de ex-alunos e de ex-professores. Porém, são acontecimentos e referências a pessoas do passado. Não havia registro – ao menos visível – de triunfos atuais.

As salas de aula tinham um aspecto impessoal; raras vezes com cortinas, quadros, cartazes coloridos etc. Em relação às “regras de conduta do aluno”, apesar de ditarem que os alunos deviam ser pontuais em seus horários de entrada e saída, no período de nossas observações, muitos deles chegavam após o horário estabelecido,e o enfrentamento dava-se diretamente com o professor, pois a direção da escola parecia não assumir uma posição clara a respeito. Nas aulas de Língua Portuguesa do professor observado, normalmente, a frequência dos alunos era bem

baixa e, algumas vezes, ficamos esperando que os alunos subissem para a sala. Em vez disso, ficavam no pátio conversando, fumando e ouvindo músicas estilo *Funk*. Os portões eram abertos para a saída dos alunos após o intervalo, e muitos alunos iam embora nesse horário.

No período noturno, conforme reclamação dos professores, era bastante difícil haver uma reunião efetiva com os pais dos alunos. No dia 28 de março, chegamos à escola e percebemos uma movimentação diferente dos professores e a ausência dos alunos; perguntamos a uma professora se haveria aula naquele dia e a resposta foi:

Professora Hoje tem reunião com os pais... se Deus quiser vão aparecer algumas mães hoje.

Entretanto, nenhum familiar compareceu.

A escola está localizada em um bairro que faz parte de uma região nobre da cidade de São Paulo. Conforme dados da Prefeitura do Município de São Paulo (2013), a renda média dessa região está em torno de R$ 3,6 mil mensais e passa do índice do município que é cerca de R$ 1,3 mil. Em relação à educação, 80% dos moradores completaram o ensino fundamental; a taxa de analfabetismo é de 1,10%, quatro vezes menor que o índice da cidade. Há, ainda, na região composta por esse bairro e mais dois próximos, muitos espaços dedicados a esportes, cultura, pesquisa, saúde e educação, como, por exemplo: um instituto biológico, um teatro com mais de 400 lugares, um centro esportivo aberto à população, uma cinemateca e, ainda, um parque famoso.

2.2.2. Características do CIEJA

A comunidade na qual está inserido o CIEJA em evidência nesta pesquisa é uma comunidade carente, localizada na periferia da zona sul da cidade de São Paulo. Seus alunos jovens e adultos priorizam o trabalho, tornando-se, logo, excluídos do ensino fundamental e ensino médio regular devido ao não enquadramento na faixa etária correspondente[24]. Há, portanto, uma dificuldade concreta de possibilidade de conclusão do ensino fundamental nas escolas regulares – o que demanda o grande aumento de educandos em idade própria do ensino fundamental para o CIEJA. Em decorrência disso, há, na região, muitos jovens e adultos sem certificação escolar, para fins de ingresso no mercado de trabalho, buscando a continuidade dos estudos. Sendo assim, o CIEJA atende alunos que trabalham em turnos diferentes.

Conforme depoimentos de um professor, em seu blog, sobre o CIEJA escolhido para esta pesquisa,

> O Cieja surgiu com a proposta de atender alunos excluídos da educação: estudantes que haviam sido expulsos de outras escolas, alunos que simplesmente não encontravam vagas, pessoas com deficiências sem escolas adaptadas, meninos e meninas que cumpriam medidas socioeducativas e dependentes químicos encontravam um lugar onde seriam bem-vindos. [25]

A organização do trabalho pedagógico do CIEJA é feita por áreas de conhecimento, cujo pressuposto é o de que “as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros saberes, ganhando, nesse processo, um sentido próprio...” (PROJETO, 2008, p. 16). As áreas de conhecimento são: a) Linguagens e Códigos

---

[24] A Lei no. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – considera que a idade própria para se cursar o ensino fundamental é até 14 anos e o ensino médio, até 17 anos.
[25] http://blogdociejacampolimpo.blogspot.com.br/

(Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte); b) Ciências da Natureza e Matemática (Matemática e Ciências); c) Ciências Humanas (História e Geografia); e d) Educação Física. Funcionam nos horários diurno e noturno, com 4 (quatro) anos de duração mínima e de caráter presencial, com avaliação no processo.

Há um núcleo comum composto por quatro módulos, cada um com duração de 1 (um) ano com 200 dias letivos. São eles: Módulo I (Alfabetização); Modulo II (Básico); Módulo III (Complementar); e Módulo IV (Final). Cada módulo conta com 480 horas de aulas obrigatórias, 640 horas-aula de 45 minutos e 50 horas de alimentação e socialização.

Em conversa com a diretora, logo no início de nossas observações, ela explicou que o CIEJA trabalha de maneira diferenciada das escolas tradicionais, isto é: a classificação por um módulo de estudo ou outro independe da idade dos alunos (que varia de 15 a 90 anos). É o grau de conhecimento de cada aluno que determina de qual módulo ele fará parte. A cada início de ano letivo, os alunos fazem uma avaliação que serve como diagnóstico para que sejam classificados nos módulos adequados. Dessa forma, em uma mesma sala de aula, há alunos de idades variadas.

Em um dos dias que estivemos no CIEJA daquele bairro de periferia, reconhecemos, logo no portão de entrada, um aluno que fazia parte da turma do Módulo III — Linguagens e Códigos, a qual estávamos observando. Lembramo-nos de que o professor havia se referido a ele como alguém que havia sido expulso da escola de ensino regular. O professor comentara isso em um momento no qual estávamos elogiando o comportamento da turma; esse aluno, por exemplo, parecia muito interessado, pois fazia sempre anotações em seu caderno. Aproximamo-nos

dele, no portão, e perguntamos se poderíamos fazer algumas perguntas para a nossa pesquisa – ao que ele logo concordou. Parte de nosso diálogo está transcrito a seguir:

Rosana	percebi que você gosta bastante de estar na classe do CIEJA... o que faz você se dar bem aqui... sendo que você não se deu bem na escola de ensino regular?
Aluno	a diferença daqui é que tem pessoas mais velhas dentro da minha classe... eu aprendo com o que elas contam da vida delas.

O depoimento desse aluno nos faz pensar que a organização em Módulos — por nível de conhecimento e não por idade dos alunos – pode ser produtiva em relação à interação que promove entre os participantes. Da mesma maneira, as mesas colocadas em todas as salas têm um formato sextavado e permitem que os alunos fiquem em uma posição na qual podem olhar mais um para o outro e interagir, diferentemente de estarem sentados em mesas posicionadas uma atrás da outra, em fileiras.

Outro aspecto importante a ser comentado é em relação ao nome “Área do Conhecimento” e seu uso, na interação professor–aluno. Nas transcrições dos dados de aulas para esta pesquisa, constatamos que o nome “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” não é tão facilmente assimilado ou aceito pelo professor do CIEJA. Ao explicar aos seus alunos sobre o assunto, ora ele diz “linguagens e códigos” (Anexo 2, Aula 1 – Parte 1, linha 10), ora refere-se às “disciplinas” (linha 11), voltando novamente a dizer “outras áreas” (linhas 11 e 12).

Parece-nos também que o nome “área do conhecimento” pode não ter um significado compreensível ao aluno, tendo de ser reformulado pelo professor; são nomes de áreas que propõem uma dissolução dos conteúdos, em vez de apenas promover a interdisciplinaridade, conforme idealizado[26]. Na área chamada “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, por exemplo, idealizou-se, em uma das unidades do CIEJA, no ano de 2003, um projeto em que o aluno foi sensibilizado a vivenciar outras linguagens, como a do teatro. Tratou-se de exercícios de desinibição, impostação de voz, expressão corporal e fisionômica. Os alunos envolvidos atuaram na peça, desenvolveram o figurino e montaram o cenário[27]. Dessa forma, em sala de aula, na qual o professor tratará especificamente do ensino de leitura e escrita em Português, por exemplo, ele não sabe ao certo se deve dizer que é professor de “português” ou da área “Linguagens e Códigos”. No fragmento a seguir, parte do nosso *corpus* (Anexo 2 – Aula 1 – Parte 1, linhas 6-12), é possível constatar que o professor “joga fora” o nome genérico e volta para a disciplina:

> aqui em cima... no caso de vocês sala 2... e essa (?) aqui oh que tem na porta significa linguagens e códigos... o que que é isso? essa área vai é participar dessa área... né? então eu P. meu nome é P... professor de português... e a professora C que é a professora de Inglês... então
> 10 quando falar Linguagens e Códigos tá falando Português e Inglês... né? e as outras disciplinas? as outras áreas... né (?) bastante áreas... as outras áreas daqui há quatro semanas... né? vocês irão pra outro lugar e

[26] Encontramos, no PCNEM 2000, p. 6, referência à área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte) como segue: “[...] No mundo contemporâneo, marcado por um apelo informativo imediato, a reflexão sobre a linguagem e seus sistemas, que se mostram articulados por múltiplos códigos e sobre os processos e procedimentos comunicativos, é, mais do que uma necessidade, uma garantia de participação ativa na vida social, a cidadania desejada.”

[27] Relato publicado na *Revista do Cieja: diferentes olhares sobre a prática curricular no CIEJA*, em novembro de 2004, p. 18 e 19.

2.2.3 Características do filme *Entre os muros da escola*

Trata-se do filme francês, *Entre os muros da escola* (título original: *Entre les Murs*) (2008), dirigido pelo cineasta Laurent Cantet e escrito por Laurent Cantet, Robin Campillo e François Bégaudeau. Foi vencedor da Palma de Ouro, prêmio máximo do Festival de Cannes. O autor François Bégaudeau é o protagonista do filme e também o autor do livro no qual o filme foi baseado. Além de o protagonista ser também o escritor, esse filme conta com um elenco que vivenciou situações como as do filme, pois são estudantes reais. Com exceção dos personagens Khoumba (Rachel Regulier) e Souleymane (Franck Keita), todos os outros mantêm seus nomes reais no filme.

A trama se desenvolve mostrando tanto a visão do professor quanto a dos alunos. Ocorre em uma escola pública do subúrbio de Paris e traz cenas que se passam, na maior parte do tempo, na sala de aula de francês, estendendo-se também para a sala dos professores, pátio e sala do diretor da escola. O professor François Marin (François Bégaudeau) é o professor de francês de uma turma de 8º ano, composta em sua maioria por alunos imigrantes (negros africanos, asiáticos, latino-americanos e franceses).

O professor Marin demonstra-se disposto, junto aos outros professores da escola, a levar aqueles alunos a aprenderem algo ao longo do ano letivo. Para isso, precisa lidar o tempo todo com os conflitos existentes na interação entre eles. Os conflitos ocorrem devido a situações normais de sala de aula, como: demora para os alunos se organizarem, não entendimento de algo ensinado pelo professor, diferenças de opiniões sobre diversos assuntos, inclusive sobre o que deve ser ensinado/aprendido e a maneira de o professor fazê-lo, ofensas entre os alunos

pares e entre esses e o professor, questionamento sobre a autoridade do professor etc. Além disso, o grupo de alunos apresenta grande diversidade cultural, diferenças sociais e comportamentais — o que também gera conflitos constantes durante o tempo daquela interação.

O clímax da ficção está na cena em que há um desentendimento entre o professor Marin e os alunos Khoumba e Souleymane — aqueles que mais questionam a autoridade do professor. Diante das ações desses alunos, o professor mostra-se muito frustrado e deixa de agir com polidez, usando uma palavra ofensiva em relação à aluna — o que a faz denunciá-lo à direção para que seja punido.

Em relação à crítica, *Entre os muros da escola* tem sido elogiado por diversos motivos: seus méritos cinematográficos; sua visão em relação ao multiculturalismo e os conflitos existentes devido à diversidade; pela visão realística a respeito da escola e, especialmente, por apresentar cenário que envolve a relação professor–aluno.

2.2.4 Transcrição dos dados

Por meio da audição da gravação ou da leitura das anotações no diário de campo, ou, ainda, por meio do que temos em memória, é possível refazer, de certo modo, o contexto todo de uma interação. Em nosso caso, na Escola de Ensino Médio, as interações não foram gravadas, devido ao fato de que, naquela época de coleta de dados, não imaginávamos trabalhar com transcrição de dados. Entretanto, embora não haja gravações, fizemos anotações, em diário de campo, de todos os dados que consideramos pertinentes, especialmente após a delimitação do objeto específico de análise; por exemplo: documentamos, até mesmo, o tom de voz usado pelos interlocutores, naquelas situações de conflito. Já no CIEJA, como já tínhamos

claro que o nosso objeto de estudo estava na interação e nas formas de dizer, passamos a gravar as interações, além de fazer anotações no diário de campo.

Para a transcrição de todos os dados do *corpus* principal — a Escola de Ensino Médio e o CIEJA —, foram utilizadas as Normas para Transcrição do Projeto NURC (PRETI, 2003, p. 13), conforme abaixo:

OCORRÊNCIAS	**SINAIS**
Incompreensão de palavras ou segmentos.	( )
Hipóteses do que se ouviu.	(hipótese)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e / ou timbre).	/
Entonação enfática	Maiúscula
Prolongamento de vogal e consoantes (como s, r).	:: podendo aumentar para :::: ou mais
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	…
Comentários descritivos do transcritor.	((minúscula))
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático.	-- --
Superposição, simultaneidade de vozes.	[ligando as linhas
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações literais ou leituras dos textos, durante a gravação.	“ ”

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para sigas (USP etc.).
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá*
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois-pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*.

O uso de maneira fiel das normas para transcrição torna-se imprescindível para a credibilidade de qualquer pesquisa. A seguir, esclarecemos alguns procedimentos específicos de apresentação dos dados transcritos.

As transcrições dos dados tanto da Escola de Ensino Médio quanto do CIEJA foram analisadas na íntegra e delas foram retirados fragmentos para compor o texto da tese, conforme necessidade específica das análises.

A fim de preservar a privacidade dos professores e alunos observados, seus nomes verdadeiros, caso citados, foram trocados. Os turnos conversacionais do(a) professor(a) foram representados por “Prof.” e os turnos dos alunos por “Aluno”. Se houve a participação de mais de um professor, os mesmos foram identificados como “Prof.” (professor titular) e “Prof.1”. Quando não foi possível identificar o número de alunos participantes, os mesmos foram representados por “Alunos”. Na medida do

possível, o sexo do participante também foi descrito, como “Aluno”, “Aluna” ou “Prof.”, “Profa.”.

Quando parte da transcrição dos dados foi trazida para o corpo do texto, seguimos o mesmo raciocínio usado para citações. Assim, dados que ocupam até três linhas do texto foram incorporados no próprio texto; ao ocuparem mais de três linhas, foram demonstrados separadamente, nas linhas seguintes.

Para a análise do filme *Entre os muros da escola*, utilizado como *corpus* secundário, fizemos uso da legenda já pronta, escrita por *Kneipp (Makingoff)*[28]. Essa legenda original é constituída pela tradução das falas, do francês para o português, acrescidas as indicações de tempo (hora, minuto e segundo) em que os turnos ocorrem. Para compor o nosso *corpus*, fizemos uma nova versão da legenda original, acrescentando os nomes dos interlocutores e número de linhas em cada turno de fala. Os detalhes de tempo das cenas (hora, minuto e segundo) não foram informados nas transcrições que estão nos Anexos e, sim, na composição do corpo do texto, durante as análises. Os comentários descritivos sobre as cenas, como, por exemplo, o tom de voz utilizado pelos interlocutores, os barulhos e outros acontecimentos durante a interação foram mencionados também apenas no corpo do texto. Finalmente, é importante mencionar que os dados do filme foram apresentados com o tipo de letra “Courier New”, diferentemente do tipo utilizado para apresentar os dados das escolas, “Times New Roman”. A seguir estão, a título de exemplificação, alguns turnos da legenda original e, logo após, os mesmos turnos na versão construída para a nossa análise.

[28] Adaptação para o português feita por Kneipp.

Turnos da legenda original, escrita por *Kneipp (Makingoff)*
47 **00:04:31,467 --> 00:04:33,105** **Arthur, o boné.** **48** **00:04:35,547 --> 00:04:36,821** **Bom dia!** **49** **00:05:11,227 --> 00:05:12,819** **Acalmem-se!** **50** **00:05:15,707 --> 00:05:19,586** **Você aí, que ainda não parou!** **Comece tirando o capuz, fazendo o favor.** **51** **00:05:19,627 --> 00:05:21,863** **Vocês dois aí atrás,** **há um lugar aqui.** **52** **00:05:21,907 --> 00:05:24,826** **Um de vocês venha aqui para a frente.** **- Mas há lugares aqui também.**

Descrição construída para a análise na tese		
Cena em 4m31s do filme		
1	**Prof.**	**Arthur, o boné. Bom dia! Acalmem-se! Você aí, que ainda não parou! Comece tirando o capuz, fazendo o favor. Vocês dois aí atrás, há um lugar aqui.Um de vocês venha aqui para a frente.**
5	**Aluno**	**Mas há lugares aqui também.**

Seguindo a nossa tese de que a escolha pelo estilo cortês, aliado aos recursos linguísticos e às estratégias de polidez, pode colaborar para a prática da argumentação, em cada parte do *corpus*, incluindo o *corpus* secundário, será averiguada a existência de: a) estratégias de polidez; b) estratégias de argumentação; e c) estratégias de cortesia.

3. AS DISCUSSÕES ACADÊMICAS

Esclarecemos que, ao idealizar este capítulo mais teórico, as teorias abordadas não foram selecionadas de antemão a fim de, mais tarde, submeter-lhes os dados. Nossa preocupação foi a de buscar por perspectivas teóricas que nos ajudassem a compreender melhor os dados colhidos. Portanto, não coube a defesa, *a priori*, da hegemonia de uma ou de outra perspectiva.

Adiantamos que as teorias escolhidas para servirem como base de análise são consideradas pertencentes às seguintes áreas, que se propõem ao estudo da linguagem: *Análise da Conversação* (AC), *Pragmática* e *Análise do Discurso* (AD), incluindo os estudos da argumentação. Embora estejamos cientes de que há bastante diferença entre as correntes AC e AD, para este trabalho interessa o fato de que ambas consideram os limites mais amplos do que a frase, levando em consideração mais do que aquilo que foi explicitado por meio da frase.

Consideramos importante esclarecer, ainda, que, como base para as análises referentes à Argumentação, abordamos a teoria da *Nova Retórica*, de Perelman e Tyteca (1996), bem como a teoria da *Semântica Argumentativa*, de Ducrot (1977, 1981, 1987). Essa escolha é consciente de que as duas abordagens seguem caminhos diferentes: enquanto Ducrot preocupa-se com a argumentatividade que já está presente na língua, Perelman e Tyteca dedicam-se à maneira de se organizar os enunciados da língua a fim de convencer. As duas abordagens são úteis para a depreensão dos sentidos referentes à prática das estratégias argumentativas, na interação professor–aluno.

Iniciaremos, a seguir, pela discussão referente a termos que interessam a nossa pesquisa, quais sejam: conflito, polidez e cortesia.

3.1. Conflito, polidez, cortesia e o senso comum

Em nossas leituras sobre *conflito*, *polidez* e *cortesia*, deparamo-nos com afirmações de que determinados entendimentos sobre esses termos vêm do senso comum. A atribuição de um entendimento ao senso comum pode advir da impressão de que o senso comum é de fácil apreensão. Vamos nos deter aos termos que interessam ao nosso trabalho e averiguar em que medida é possível afirmar que, no senso comum, a palavra *conflito* está sempre ligada à discórdia, desavença, brigas. Assim também, averiguaremos em que medida é possível afirmar que, no senso comum, *cortesia* e *polidez* são sinônimos.

Em função disso, recorreremos ao dicionário, no qual as palavras estão em dimensão mais ou menos neutra, fora de um contexto específico. Também cotejaremos com breves dados coletados junto a informantes não especializados e, ainda, apresentaremos posicionamentos de pesquisadores.

3.1.1 Conflito

Conforme exposto na *Introdução* deste trabalho, em nossa pesquisa de mestrado, consideramos a noção de *conflito* como “desavença, discórdia ou, mais especificamente, divergência de opiniões, interesses ou sentimentos” (RAMOS, 2006, p. 11). A escolha por essa acepção foi devido ao fato de que o nosso *corpus*, naquela época, era composto por interações nas quais havia conflitos em alto grau de explicitude nas interações professor–aluno — o que gerava desrespeito e insatisfação entre os interlocutores. Conscientes de que conflitos são inevitáveis, pois são inerentes à própria interação mediada pela linguagem, consideramos imprescindível, durante aquela pesquisa, que fossem amenizados, a fim de os

interlocutores preservarem a face um do outro e, talvez, constituírem juntos um espaço propício para a prática do discurso argumentativo.

Entretanto, desta vez, em nossa pesquisa atual, deparamo-nos com interações nas quais não há conflitos explícitos: as ameaças à face entre professores e alunos são sempre amenizadas evitando, assim, situações de ofensas. Se por um lado, a amenização dos conflitos proporciona um ambiente de aparente harmonia, por outro, professores e alunos não expressam nenhum desacordo ou desentendimento significativos, que poderiam ser considerados comuns e até necessários em uma sala de aula — o que gera aulas monótonas nas quais não há espaço para que o aluno aprenda a defender suas opiniões. Passamos a compreender, neste contexto, que os conflitos precisam ser valorizados e, até, instigados. É preciso, então, deixar claro qual acepção da palavra *conflito* estaremos adotando na atual pesquisa. Apresentaremos, primeiramente, as acepções dadas por três dicionários, as quais poderão nos ajudar a compreender melhor o sentido da palavra *conflito* que estamos adotando.

A palavra *conflito* é descrita no dicionário *Novo Aurélio Século XXI*, p. 526, como: “[Do lat. *conflictu*, ‘choque’, ‘embate’, ‘peleja’, do lat. *confligere*, ‘lutar’]. **1**. Embate dos que lutam. **2**. Discussão acompanhada de injúria e ameaças; desavenças. **3**. Guerra. **4**. Luta, Combate. **5**. Colisão, choque”. No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001, p. 797), conflito é tido como: **1**. Profunda falta de entendimento entre duas ou mais partes. **2**. Choque, enfrentamento. **3**. Discussão acalorada; altercação. **4**. Ato, estado ou efeito de divergirem acentuadamente ou de se oporem duas ou mais coisas. Por fim, no *Dicionário escolar da Língua*

portuguesa, da Academia Brasileira de Letras (2008, p. 342): **1**. Embate de ideias, de interesses, de crenças etc. **2**. Luta, briga.

Percebemos que os significados atribuídos por esses dicionários ao termo trazem em si um grau de explicitude bastante forte, à exceção da primeira acepção dada pelo terceiro dicionário.

Com o intuito de constatar como se recorre a esse termo também no senso comum, realizamos entrevistas com dez informantes não especializados. Os dados dos entrevistados estão apresentados na nota de rodapé[29]. Esclarecemos que essas entrevistas têm um caráter experimental, pois não há dados suficientes para se chegar a conclusões taxativas. As perguntas foram: a) Quando duas pessoas estão dialogando e as coisas não vão bem, o que poderia caracterizar um conflito entre elas?; e b) Quando duas pessoas estão dialogando e as coisas não vão bem, o que poderia ter ocasionado conflito entre elas? As respostas estão logo a seguir.

Respostas dos entrevistados (informantes)
Pergunta 1: Quando duas pessoas estão dialogando e as coisas não vão bem, o que poderia caracterizar um conflito entre elas? Respostas: Inf. 1 – Acredito que o diálogo está ligado à expressividade de cada pessoa e que, para ter um conflito, basta as pessoas terem uma opinião diferente sobre um assunto.

[29] Dados dos informantes não especializados.

Informante	Idade	Sexo	Escolaridade	Região
1	46	F	Superior completo	São Paulo
2	39	M	Superior completo	São Paulo
3	45	F	Superior completo	Brasília
4	39	M	Superior Completo	Osvaldo Cruz / SP
5	28	F	Ensino médio	Lagarto / SE
6	40	F	Pós-Graduação	São Paulo
7	56	F	Pós-Graduação	São Paulo
8	59	M	Pós-Graduação	São Paulo
9	48	F	Superior completo	São Paulo
10	49	M	Fundamental I inc	Recife / Pernambuco

Inf. 2 – Percebemos o conflito pelos sinais não-verbais (tom de voz, expressão facial, movimentos corporais de mãos e braços etc.) e pela escolha lexical. Também é possível perceber se há moderação (uso de modais) para amenizar a fala, ou outros recursos, como eufemismos, hipérboles, metáforas, que pretendem camuflar e/ou intensificar o objetivo dos interlocutores. Inf. 3 – Características de um conflito em um diálogo: alteração no tom de voz; alterações faciais; interrupções frequentes; réplicas e tréplicas que parecem infinitas, já que um acordo não parece ser possível; irritabilidade; impaciência; alterações posturais ou gestuais; desistência ou impassividade, como forma de se proteger. Inf. 4 – Em relação ao tratamento é possível identificar o conflito porque, apesar das formalidades, não existe no diálogo qualquer traço de cordialidade. Inf. 5 – Problemas entre ambos, talvez algum que eles quisessem resolver. E por esse motivo, houve o desentendimento.
Pergunta 2: Quando duas pessoas estão dialogando e as coisas não vão bem, o que poderia ter ocasionado conflito entre elas? Respostas: Inf. 6 – Subentendi que as coisas não vão bem em relação ao diálogo em si. Então, acredito que haja uma divergência entre as imagens que cada um projeta, a partir do que o outro disse. Desses pequenos mal entendidos, vai se gerando um mal entendido maior, até chegar em um conflito entre as partes. Inf. 7 – Em geral, o que mais acontece é a diferença de perspectivas e a dificuldade em aceitar o ponto de vista alheio. Isso vem carregado de traços pessoais — características de personalidade, um mais autoritário que o outro; um mais argumentativo e retórico que o outro ou, até, um problema de caráter — alguém mal-intencionado ou de caráter deturpado. Há também os traços culturais, que podem gerar conflitos pela diferença de valores ou de costumes entre duas pessoas de origem cultural diversa. Inf. 8 – A palavra diálogo tem origem no grego διά (dia) = através e λογόι (logos) = palavra , dando o entendimento de transferência de ideias através da palavra. Mas em um diálogo não somente as palavras transmitem informações, o tom da voz, os gestos, a fisionomia do interlocutor e outros fatores podem determinar conflitos. O que certamente gera conflito entre duas pessoas em comunicação através da palavra são visões diferentes e conflitantes. Inf. 9 – Acho que há múltiplas possibilidades: desde seus posicionamentos políticos, sua formação, até crenças pessoais e preconceitos. Inf. 10 – Porque são seres humanos e têm ideias diferentes. Por este motivo, estão dialogando e não chegaram no acordo.

As respostas apresentadas revelam o entendimento da palavra *conflito* como "mal entendido", "opinião diferente", "diferença de perspectivas", "dificuldade em aceitar o ponto de vista alheio", "visões diferentes e conflitantes". Revelam, ainda,

que o conflito pode ser percebido por meio de “sinais não-verbais”, “escolha lexical”, “recursos que pretendem camuflar e/ou intensificar o objetivo dos interlocutores, como eufemismos, hipérboles”, falta de “traço de cordialidade” etc. Dessa forma, percebemos que os significados atribuídos pelos entrevistados ao termo *conflito* não trazem em si um grau de explicitude tão forte quanto os significados atribuídos pelo dicionário. Esse resultado é compreensível, pois, em contexto real, as palavras passam a refletir os valores, conceitos e até pré-conceitos das pessoas. Nossos entrevistados parecem compreender que *conflitos* podem ocorrer naturalmente, nas interações de nosso dia a dia.

Consideraremos o que apareceu nessas entrevistas como um dos componentes da definição de *conflito* que estamos adotando neste trabalho, ou seja: demonstrações sutis de mal-entendidos, não compreensão de conceitos, maneiras diferentes de ver as situações, diferenças de interesses etc. São conflitos mais comuns, do nosso cotidiano, importantes e necessários para que os alunos aprendam a defender suas opiniões por meio das palavras, convencendo ou não o professor e seus pares, mas com a oportunidade de aprender as estratégias da argumentação.

Ao investigar a existência de alguns trabalhos que têm o *conflito* como foco de análise, selecionamos a pesquisa realizada por Meireles (1999) sobre *Dissensão*. Assim como os significados do dicionário e os dados colhidos por meio das breves entrevistas realizadas, a reflexão feita pela autora poderá nos ajudar a compreender melhor o sentido da palavra *conflito* que estamos adotando. Conforme Meireles (1999, p. 37):

> (...) a dissensão é eminentemente reativa: é uma reação do falante frente a uma suposta divergência quanto aos modelos utilizados pelo

> interlocutor durante uma interação, sendo que sua expressão pode ocorrer através de meios lingüísticos ou não (cf. Sorning). Mesmo quando são utilizados meios lingüísticos, o falante tem grande liberdade de formulação (cf. Kohnen, Spranz-Fogasy), porém, na maioria das vezes, são feitas alusões a elementos situacionais ou discursivos surgidos anteriormente no decorrer da interação e que levaram o falante a concluir pela divergência. (cf. Sorning, Kohnen, Spranz-Fogasy).
> Pertencendo ao âmbito pragmático da comunicação, a expressão da dissensão tem também efeitos no que se refere ao relacionamento entre os participantes, conforme apontado por Sorning e Kohnen, o que leva o falante a selecionar as formas (lingüísticas ou não) mais adequadas ao seu propósito de condução e manutenção da harmonia durante a interação.

É possível depreender dessa citação de Meireles que uma *dissensão* (a qual chamaremos aqui de *conflito*) ocorre devido à existência de um acontecimento anterior, que está em desacordo com o entendimento daquele que faz a interlocução. Esse acontecimento pode ter razões linguístico-discursivas e seus efeitos atingem o relacionamento entre os participantes. Meireles trabalha, portanto, focando sempre em um receptor.

Esclarecemos desde já que preferimos a compreensão de que *conflito* ocorre no interior do discurso — lugar em que há o embate. Essa concepção é trazida por Bakhtin, quando o autor diz (1992, p. 132)

> A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos.

Para melhor encaminhar o entendimento sobre o tipo de *conflito* adotado por nós, refletiremos um pouco mais sobre situações que podem gerar *conflitos*, segundo alguns autores que estudam interações sociais; propomos, ainda, complementos ou oposições, visando a mostrar como a língua permite verificar o *conflito* em sua própria constituição e uso.

A. Preservação da face e subentendido

Para Goffman (1970), em uma conversação, é comum que uma ação por parte de um dos interlocutores rompa o equilíbrio ritual preexistente e ameace a face do outro, gerando um conflito. Sendo assim, conforme o autor, há um trabalho de face que visa a preservar a auto-imagem pública. Além de envolver o respeito com a própria imagem, o conceito de face envolve também o repeito com a imagem do outro. Na relação professor–aluno, a atenção à face torna-se muito importante, pois é possível decidir por atenuar as ameaças à face um do outro evitando o conflito em alto grau de explicitude, como as brigas e ofensas, tais quais apresentadas no *corpus* da Escola de Ensino Médio, na análise realizada no capítulo 4.

Entretanto, entendemos que a preservação da face ao extremo pode também neutralizar todos os conflitos que coloquem em risco a face dos interlocutores. Conforme mencionamos na parte *Os Problemas* e *As Justificativas* deste trabalho, sem desconsiderar a importância do cuidado para com a face em uma interação, percebemos que, normalmente, há uma consideração bastante negativa em relação à existência de qualquer conflito nas interações. Em sala de aula, por exemplo, tende-se a inibir qualquer conflito, em detrimento de se aproveitar as ricas oportunidades para a prática de estratégias da argumentação.

Por que estamos trabalhando com argumentação, recorremos a Ducrot (1981), fundador da Semântica Argumentativa, em cujos trabalhos se lê que a condição para que algo seja contestado é que seja exposto. Dessa forma, entendemos que, para que o discurso argumentativo possa existir, o conflito precisa ocorrer.

B. Dos atos explícitos aos mais sutis

Brown e Levinson (1978) afirmam que há atos que ameaçam a face dos interlocutores. Exemplos de atos ameaçadores da face, conforme os autores, podem ser: ordem, pedidos, conselhos, elogios, expressão de ódio e outros. Em nosso trabalho, atos mais explícitos de ameaça à face serão analisados nos dados da escola de Ensino Médio. Em função disso, trataremos mais adiante o conceito de "atos de fala" (AUSTIN, 1962). No entanto, conforme já adiantamos, para as análises dos dados do CIEJA, tentaremos lidar com situações em que a explicitude do ato não seja tão facilmente perceptível – trataremos de expressões sutis de descordo ou mesmo de desentendimentos em relação ao conteúdo da aula ou outros assuntos que possam surgir, na interação professor–aluno.

C. Formações imaginárias

As imagens que os interlocutores formam de si, um do outro e ambos de um referente (a aula, a escola etc.), podem determinar os discursos produzidos pelos participantes da interação. As respostas que dão um ao outro podem estar sendo sustentadas pelas imagens formadas – o que pode desencadear conflitos. Por exemplo, quando o professor espera que o aluno respeite o seu papel, legitimado socialmente, e este não o faz, a imagem que o professor passa a ter do aluno é contrária ao esperado, e o conflito tende a ocorrer. No subitem 3.3., será abordada a teoria sobre as "formações imaginárias" (PÊCHEUX, 1993).

D. Oralidade e digressão

O não cumprimento de princípios e regularidades que a própria fala possui também pode gerar conflito. Por exemplo, em um diálogo, no processo colaborativo entre os interlocutores no qual os sentidos são constituídos, a organização do tópico discursivo é essencial para que haja uma possível compreensão. A mudança de tópico pode ocasionar uma digressão na conversação, ocasionando um conflito ou intensificando um conflito já existente. Algumas pesquisas, como a de Aquino (1997, p. 139), demonstram que "(...) muitas vezes, no discurso em que se detecta conflito, a digressão pode-se constituir numa atividade não autorizada, se perceptível ao interlocutor".

E. Equívocos da linguagem

Há conflitos devido à singularidade da própria linguagem, que é a sua característica polissêmica — o que pode nos levar a refletir sobre o fato de que nem sempre cumprimos o nosso projeto de dizer. A cena de sala de aula, a seguir, coletada por Smolka (1999, p. 12), pode nos ajudar a entender o quanto a linguagem não é transparente e, muitas vezes, transmite algo que o falante não quis dizer, gerando também um conflito:

> A professora escreve na lousa:
> 'A mamãe afia a faca'
> e pede para uma criança ler. A criança lê corretamente.
> Um adulto pergunta à criança:
> — Quem que é a mamãe?
> — É a minha mãe, né?
> — E o que é "afia"?
> A criança hesita, pensa e responde:
> — Sou eu, porque ela (a mamãe) diz: 'Vem cá, minha fia'.
> A professora, desconcertada, intervém:
> — Não, afia é amola a faca!

Na cena, observamos que a criança pronunciou corretamente a frase, e a

professora, provavelmente, achou que ela havia entendido seu enunciado. Porém, as perguntas do adulto que a ouvia revelaram que a menina não estava entendendo e, ainda, revelaram que o problema, ou o conflito, era decorrente da homofonia entre “afia” e “a fia”, ou seja, era decorrente do caráter polissêmico da linguagem.

Uma outra reflexão que podemos fazer nessa direção é que a pluralidade de sentidos não advém apenas da materialidade da língua (como no caso das palavras homofônicas), mas também de aspectos sociais, ideológicos e históricos: uma vez que a interação se dá entre pessoas de diferentes regiões, faixas etárias, gêneros, religiões, culturas — o que se reflete em maneiras diferentes de ver o mundo e se relacionar —, é natural que uma palavra seja usada por alguém de uma maneira que o seu interlocutor não a compreenda. No caso da aula mencionada por Smolka, certamente o desentendimento foi ocasionado também devido à variedade linguística da aluna — diferente da variedade da professora. Ao ser questionada pela professora sobre o significado de “afia”, a aluna imediatamente recorreu à sua variedade e encontrou “a fia”. Tal acontecimento pode ser percebido também no exemplo real a seguir, citado por Melo (1998, p. 285), que traz a fala de uma criança nordestina, estudante em escola paulista:

> A professora dava conselhos pra eu falá direito, porque é errado isto aqui. Aqui tem outros modelo e não tem o jeito que eu usava pra falá. Mas penso que aqui não é muito certo, porque se eu chegá no Norte e falá: dá uma bala, vão falá: eh você é criminoso. Lá é confeito que se diz e seu pedi confeito aqui ignoram…

Escolhemos citar essa duas últimas situações para demonstrar que, por serem mediadas pela linguagem, podem, naturalmente, comportar conflitos (como sinônimo de desentendimentos) entre os sujeitos envolvidos. Temos uma descrição de aula e uma narração, e o conflito nos dois casos provém da variedade linguística.

Poderíamos, ainda, dar exemplos sobre as diversas vozes presentes em um único enunciado, a ironia, os pressupostos e os subentendidos que podem gerar desentendimentos entre os interlocutores. Todos eles mostram que a interação, sendo mediada pela linguagem, coloca os sujeitos em um campo de possíveis conflitos.

Embora não descartemos a possibilidade de existirem conflitos em todas as situações apresentadas até aqui, nos voltaremos mais para as representadas nos subtítulos: Preservação da face e subentendido; Dos atos explícitos aos mais sutis; e Formações imaginárias. Isso é devido ao interesse de reforçar que *conflito* é próprio da situação de uso da linguagem. Interessa, portanto, focar nossa atenção à linguagem e ao contexto mais amplo de sua produção. As discussões teóricas sobre o discurso estão postas na página no subitem 3.3.

É importante lembrar que estamos defendendo: a) a importância da preservação da face dos interlocutores, por meio de estratégias de polidez, para que a interação ocorra em certa harmonia; b) a necessidade de se valorizar os conflitos, uma vez que as estratégias de argumentação só se fazem necessárias se eles aflorarem; e c) a adoção do estilo cortês por parte de quem mantém o poder na interação, pois, a nosso ver, assim é possível que se constitua um ambiente em sala de aula propício à prática da argumentação. Para dar continuidade a essa discussão, segue esclarecimento sobre o uso que faremos dos termos *polidez* e *cortesia*.

3.1.2. Polidez X cortesia

Neste trabalho, faremos distinção entre *polidez* e *cortesia*. *Polidez* estará mais ligada a comportamentos aprovados socialmente, como: boas maneiras, educação, palavras amigáveis, uso de eufemismos, uso de pronomes de tratamento etc., enquanto *cortesia* terá, para além disso, relação com a atitude daquele que mantém o poder, diante de seu interlocutor: aquele que detém o poder decide abrir mão desse lugar legitimado socialmente, a fim de dar espaço à expressão e defesa de opinião do outro[30].

A adoção dessa maneira de compreender *cortesia* justifica-se neste trabalho devido à necessidade de se chegar à interpretação dos dados reais encontrados. Ao depararmo-nos com os dados do CIEJA, constatamos que o professor, apesar de lançar mão de recursos da polidez, não agia de maneira a colaborar para a constituição de um espaço para a argumentação em sala de aula. Essa constatação foi possível devido aos dados observados, os quais demonstraram que o professor: a) agia sempre de acordo com as regras da polidez (por exemplo: era educado; usava palavras de afirmação e de elogio aos alunos tornando o ambiente amigável); e b) mantinha uma posição autoritária, na medida em que não incentivava os alunos a expressarem suas opiniões e a defendê-las, deixando de valorizar, assim, os conflitos saudáveis e necessários. Sendo assim, entendemos que é necessária uma ação norteada por princípios para além daqueles trazidos pela polidez, a fim de se proteger o espaço para a prática argumentativa — é necessário adotar a cortesia, que, a nosso ver, recobre os sentidos de polidez.

---

[30] A relação entre poder e cortesia discutida neste trabalho está baseada, em parte, na teoria de Muro (2005). A abordagem da autora está posta no subitem 3.1.4 deste capítulo.

A fim de compreendermos melhor como os termos *polidez* e *cortesia* têm sido abordados por estudiosos da linguagem, decidimos pesquisar algumas teorias que tratam sobre eles, bem como averiguar como esses conceitos são compreendidos por pessoas não especializadas no assunto.

Notamos que, em um mesmo livro pertencente a uma coletânea de estudos sobre a *cortesia verbal*, há diferentes entendimentos em relação aos dois conceitos . Hilgert (2008, p.134), um dos autores, afirma:

> De acordo com o senso comum, é cortês o indivíduo que trata os outros com delicadeza, amabilidade, urbanidade; que os cumprimenta, elogia, lhes faz reverência. Por essas mesmas características no convívio humano também se diz que as pessoas são polidas. Na prática, portanto, cortesia e polidez são sinônimos, embora etimologicamente recebam explicações distintas. Neste trabalho mantemos essa sinonímia, mas optamos por denominar o objeto do presente estudo de *cortesia* para dar objetividade inequívoca ao estudo.

O autor descreve um indivíduo cujas características dão a ele condições para ser considerado cortês e, logo em seguida, diz que as mesmas caracteríscas são próprias de quem pode ser considerado polido. Assim, ele equipara os termos, considerando-os sinônimos.

Apontando para um caminho diferente, o segundo autor, Silva (2008, p. 159), escreve:

> É relevante salientar que optamos pelo termo *cortesia*, embora, em outros trabalhos, tenhamos utilizado o termo *polidez* (Cf. Silva, 1997; 1998 e 2005). Usamos, neste trabalho, o termo *cortesia* recobrindo sentidos expressos por outros vocábulos, como *boa educação*, *boas maneiras*, *deferência*, *polidez*, *respeito*, *reverência*, entre outros. (itálicos do autor)

Silva, por sua vez, escolhe dizer que o termo *cortesia* “recobre” sentidos que são abarcados por outros termos, entre eles *polidez*. Notemos que o verbo “recobrir”

não significa ser semelhante em cem por cento do sentido, mas abarca os sentidos da outra palavra e pode, ou não, expandir esse sentido.

Consideramos que vale a pena esmiuçar, a seguir, um pouco mais os significados desses “outros vocábulos” citados pelo autor — o que poderá ser útil para as análises dos dados colhidos para a nossa pesquisa. Recorreremos, mais uma vez, ao dicionário, no intuito de verificar como se dá essa diversa possibilidade de significados, primeiramente fora de um contexto determinado.

Ao referir-se a uma *boa educação*, faz-se referência à palavra educação, do latim *educatio*. O “Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras” (2008, p. 465) apresenta cinco acepções para o vocábulo *educação*; dentre elas, a de número 4: “exercício das normas sociais; sociabilidade, cortesia”. Apesar de colocados em uma mesma definição, o primeiro significado traz a expressão “normas sociais” — ter educação significa seguir as normas ditadas pela sociedade. O segundo significado apresentado não traz marcada a palavra norma, preferindo dar ênfase à educação como sinônimo de sociabilidade e cortesia. Poder-se-ia pensar, por meio dessa segunda definição, que a boa educação ou cortesia vem de ser sociável, seguindo as normas que regem a situação imediata em que se está inserido. Dessa maneira, é possível pensar também na diferença entre seguir normas sociais gerais e seguir normas sociais que regem a interação em um contexto determinado.

Uma outra expressão utilizada por SILVA (2008), tem a ver com as normas de *boas maneiras*. Manuais de boas maneiras têm sido escritos desde o século XIV, quando as regras de civilidade surgiram na França e na Itália, conforme veremos com Elias (1993), no subitem 3.1.4 desta pesquisa. Hoje em dia, também encontramos manuais de moda e etiqueta, pensados para o nosso contexto. Um

exemplo é o livro escrito por Kalil (2004); no capítulo sobre rituais em restaurantes, a autora dá algumas dicas sobre como chamar o garçom (p. 114):

> — Não abane a mão, assobie ou, pior de tudo: nunca estale os dedos à La espanhola. Garçom detesta.
> — O simples chamado: "Garçom, por favor", resolve na maioria dos restaurantes.
> — Se o serviço for péssimo e você está há horas fazendo mímicas inúteis, pode até bater palmas para chamar a atenção dele. (Isso foi dito por um famoso maître da cidade.)

Seguindo o raciocínio de Silva (2008), fazer uso das regras de boas maneiras, ou da etiqueta, pode ser uma maneira de se demonstrar cortesia.

Por sua vez, também a palavra *deferência* é utilizada pelo autor, na tentativa de que os sentidos de cortesia sejam esclarecidos. Em seu "Guia de uso do Português: confrontando regras e uso", Neves (2003, p. 246), diz: "O substantivo *deferência* significa "consideração", "reverência", "atenção". É preciso refletir aqui no fato de que as ações que essas palavras evocam estão diretamente ligadas ao nível de relação existente entre as pessoas envolvidas. Por exemplo: a consideração e a reverência que uma pessoa deve aos seus pais é diferente do que é devido a um amigo de trabalho. Porém, Ferreira (1999, p. 522) acrescenta o sentido de "condescendência" à sua definição para a palavra *deferência*. Ao verbo condescender, no mesmo dicionário, é dado o sentido de "ceder, anuir voluntariamente" **—** o que parece fugir a regras sociais gerais e atentar a regras específicas de situações vividas **—**. Assim, em uma interação na qual um dos lados não é merecedor (no sentido de ser legitimado socialmente) de consideração, reverência e atenção, mesmo assim lhe é dada *deferência*.

Finalmente, à palavra *polidez*, citada por Silva (2008), são dados os significados de "**1**. Qualidade de polido. **2**. Boa educação; civilidade, urbanidade."

(ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2008, p. 1001). O Dicionário *Novo Aurélio Século XXI* (1999) traz em sua primeira definição: **1.** Qualidade ou estado de polido. Já a palavra "polido", no Houaiss (2001, p. 2250) é "**3**. *fig*. que recebeu fina educação; cortês, atencioso."

Tendo feito o levantamento desses significados, é possível entender, seguindo Silva (2008), que a *cortesia* recobre todos eles, sejam os mais ligados às regras de comportamento, ou ao lado mais subjetivo de ser atencioso, sociável, condescendente. Em relação às divergências existentes em torno dos dois termos, ao se dizer que o termo *cortesia* recobre *polidez*, a compreensão sobre eles é pacificada — pode-se entender boa educação, por exemplo, como polidez ou cortesia.

Tivemos, ainda, o interesse de investigar como alguns informantes não especializados concebem essas mesmas questões. Sendo assim, realizamos entrevistas com 35 pessoas de diferentes faixas etárias, sexos, graus de escolaridade e regiões, conforme dados apresentados na nota de rodapé[31].

[31] Dados dos informantes não especializados.

Informante	Idade	Sexo	Escolaridade	Região
1.	38	F	Superior completo	São Paulo / SP
2.	30	F	Superior completo	São Paulo / SP
3.	56	M	Ensino médio	São Paulo / SP
4.	34	F	Mestrado	São Paulo / SP
5.	37	F	Mestrado	Cambé / PR
6.	41	F	Superior completo	São Paulo / SP
7.	40	F	Pós-graduação	Natal / RN
8.	31	M	Pós-graduação	Natal / RN
9.	24	M	Superior incompleto	Florânia / RN
10.	56	F	Superior completo	Recife / PE
11.	40	M	Pós-graduação	México
12.	46	M	Ensino médio	Bauru / SP
13.	32	F	Ensino Médio	Campo Belo / MG
14.	48	M	Pós-graduação	Urandi / BA
15.	37	M	Superior completo	São Paulo / SP

Esclarecemos, aqui, que essas entrevistas, assim como as anteriores sobre conflito, têm o caráter experimental.

As entrevistas foram idealizadas em três modelos. No primeiro modelo, as perguntas foram feitas separadamente: *O que é polidez, para você?* e *O que é cortesia, para você?* As respostas foram:

Inf. 1
Pra mim polidez tem haver com educação, uma pessoa educada é uma pessoa polida.
Cortesia é ser gentil, disponível, disposta a ajudar os outros, acredito que uma pessoa cortez tb é uma pessoa polida, faz parte do mesmo contexto tem haver com uma pessoa bem educada também.

Inf. 2
Polidez: É ter boa educação.
Cortesia: O ato de dar/doar algo

Inf. 3
Sinceridade.
Aceitar o que você não gosta, sem reclamar.

Inf. 4
Polidez: Educação; característica de alguém que trata o outro de maneira delicada, bem educada.
Cortesia: Gentileza

Inf. 5

16.	30	M	Superior incompleto	Rio Grande so Sul
17.	38	F	Superior completo	Rio de Janeiro
18.	49	F	Ensino médio	Santa Catarina / RS
19.	37	F	Superior completo	Rio Grande do Sul
20.	36	F	Superior incompleto	Goiás
21.	40	F	Superior completo	Brasília / DF
22.	39	F	Superior completo	Brasília / DF
23.	45	F	Superior completo	Rio de Janeiro
24.	36	F	Mestrado	Rio de Janeiro
25.	68	M	Superior completo	Ilhéus / BA
26.	48	M	Ensino médio	Belo Horizonte / MG
27.	38	M	Superior completo	Osvaldo Cruz / SP
28.	39	M	Mestrado incompleto	São Paulo / SP
29.	39	M	Superior incompleto	São Paulo / SP
30.	48	M	Pós-graduação	São Paulo / SP
31.	35	M	Superior completo	São Paulo / SP
32.	40	M	Pós-graduação	México
33.	53	F	Mestrado	Assis / SP
34.	59	M	Superior completo	Marília / SP
35.	54	F	Superior completo	Osvaldo Cruz / SP

Polidez: Bem, polidez sintetiza uma pessoa gentil, um ato de civilidade e cortesia. Polidez e cortesia se completam.
Cortesia: Para mim, um cidadão cortês é aquele que demonstra sutileza ao outro como uma saudação, um cumprimento respeitoso.

Inf. 6
Polidez: Usar as noções básicas de educação.
Cortesia: A cortesia tem sempre um quê de simpatia e carinho. Mesmo que pouco.

Inf. 7
Polidez: Polidez é uma característica peculiar das pessoas que são gentis, agradáveis, amáveis e atenciosas Contrariamente a essa, temos a grosseria.
Cortesia: A cortesia está associada à polidez. É própria de quem é gentil, atenciosos, amável, agradável.

Inf. 8
Polidez: Polidez significa todo um conjunto de regras, normas ou diretrizes que determinam o ato de ser polido no trato social entre diferentes interactantes.
Cortesia: Cortesia é um comportamento. É um estado de ser, uma determinada maneira de dirigir-se ao outro que, ao meu ver, varia muito de local para local. Em meu ponto de vista, a cortesia envolve aspectos linguísticos e paralinguísticos.

Inf. 9
Polidez: Ato de cooperação no discurso com o outro a quem se destina a enunciação.
Cortesia: A não cooperação do interlocutor de maneira que disfarce, modalize sua maneira de refutar.

Inf. 10
Polidez: É uma fala normal.
Cortesia: É uma fala informal.

Inf. 11
Polidez: comportamento gentil, que demonstra ser uma pessoa educada, cívica, cortês.
Cortesia: Ser tratado com respeito e sem pressa, com um sorriso no rosto e que procura oferecer um trato além das expectativas.

Inf. 12
Polidez: Para um metal: limpo, brihante. Para uma pessoa: fina, culta, educada.
Cortesia: Algo que vem gratuitamente. Ter educação.

Inf. 13
Polidez: Caráter (a fineses)
Cortesia : Gentileza

No segundo modelo, a pergunta foi única e direta, sugerindo uma diferença entre os termos: Diferencie *polidez* de *cortesia*. As respostas foram:

Inf. 14
Entendo que polidez é relacionado à discrição, à postura de sensibilidade, pessoa fina, elegante, atenção ao ambiente, bom uso da voz, postura adequada.
A cortesia refere-se à empatia, sociabilidade, educação, bom humor, pessoa agradável, receptiva, popular, gentil.

Inf.15
A nosso ver são sinônimos, mas se pudesse “arriscar” uma diferença seria dizendo que a polidez

está ligada mais com o “ser” da pessoa enquanto que a cortesia com o “fazer”; Assim, a primeira faria referência a uma característica e a segunda, a uma maneira.

Inf. 16
Não encontro diferença, são sinônimos, como delicadeza, gentileza.

Inf. 17
Polidez = educação / cortesia = gentileza

Inf. 18
Polidez: Postura, comportamento que demonstra gentileza
Cortesia: cumprimento, respeito, graciosidade.

Inf. 19
Polidez é quando falamos ou fazemos algo com certa dose de educação ou com cuidado para não ofender outra pessoa.
Cortesia é o ato de fazer algo a outra pessoa de forma por educação ou por gentileza.

Inf. 20
Polidez é uma pessoa que tem uma postura diferenciada, um bom comportamento e é gentil com os outros, já uma pessoa Cortês é uma pessoa educada e com bons modos, o que se espera de todos normalmente.

Inf. 21
Bom, me parece que cortesia é gentileza, dar ou fazer algo por alguém, e polidez é boa educação, ser agradável, falar bem, segundo as normas cultas da língua, se comportar segundo as normas da boa etiqueta.

Inf. 22
Cortesia – falar sempre de forma educada com palavras como por favor, obrigada etc.
Polidez – demonstrar empatia pelo que o interlocutor está falando procurando entender o que está sendo colocado por ele

Inf. 23
Polidez: Agir com moderação, educação e diplomacia.
Cortesia: Agir com empatia, educação e gentileza.

Inf. 24
Nunca parei para pensar na diferença. Acho que polidez é uma maneira de falar com mais formalidade enquanto cortesia é uma maneira simpática de se comportar ou se comunicar.

Inf. 25
Polidez: É usar a educação em todo o seu conhecimento
Cortesia: É um subconjunto da polidez

Inf. 26
Cortesia: atitude tomada com relação a agradar a pessoa, atitude educada.
Polidez: é a sensibilidade ao responder com educação e sutileza.

No terceiro modelo de entrevista, a pergunta também foi única, porém deixando em aberto a diferença entre os termos: *Você acha que há diferença entre polidez e cortesia? Explique*. Seguem as respostas:

Inf. 27
POLIDEZ é quando o diálogo é educado e fino com palavras educadas e polidas que fazem parte de uma regra a ser seguida, mas nada além disso.
CORTESIA é quando vai além da polidez, na verdade o diálogo não precisa ser polido, mas existe o respeito, a amabilidade na colocação das palavras.
Acho que a diferença entre polidez e cortesia está na maneira como uma pessoa se coloca diante da outra e muitas vezes não precisa utilizar palavras polidas.

Inf. 28
Embora o dicionário apresente esses termos com sinônimos, soa-me diferente o uso específico que fazemos em situações cotidianas e/ou mais complexas. A polidez demonstra um cuidado permanente no trato com as demais pessoas, em geral em situações cotidianas em que ocorre interação verbal, nos ambientes que exigem menor formalidade. A cortesia parece se aplicar a situações mais tipificadas socialmente, envolvendo noções das normas de etiqueta, em ambientes em que ocorrem interações mais formais, inclusive não verbais (gestos, postura e distanciamento corporal, expressões faciais etc.), que fogem a certa rotina de convívio e que exigem maior distanciamento social entre os envolvidos. Haverá, nesse sentido, cortesia em interações verbais tipificadas, que exigem certo cerimonial. Exemplos: tentarei me manter sempre **polido** em meu trato com as pessoas com que falo em minha rotina diária, sob o risco de ser considerado um "grosseiro", mas precisarei ser **cortês** quando anfitrião de um evento com convidados ilustres, sob o risco de ser considerado mal-educado, deselegante. – *(negritos do autor)*.
Há, porém, situações menos extremas, em que, embora os interlocutores estejam em um ambiente menos formal, estes mantenham um comportamento social bastante tipificado do ponto de vista de etiqueta. Nesse caso, o falar é afetado por "fórmulas" de aproximação e de convívio. Em contraste, pode haver polidez por parte de um desses interlocutores, mesmo que desconheça as fórmulas convencionais de contato social.

Inf. 29
Sim, há diferença. A polidez significa o cuidado de falar ou tratar determinados assuntos sem magoar as pessoas. Uma pessoa pode ser polida, mas sem fazer uma cortesia.
A cortesia é uma atitude de bondade para alguém. Uma pessoa pode ser cortês, porém com certa grosseria.

Inf. 30
Creio que sim, apesar de serem palavras sinônimas, onde as atitudes podem fazer a diferença nas palavras a serem ditas em cada situação e também nos costumes a serem exercidos.

Inf. 31
Não.
São sinônimos, é o tratamento dispensado às outras pessoas, refere-se às pessoas civilizadas, educadas, gentis e atenciosas.

Inf. 32
Sem pesquisar, vou apenas falar o que eu sinto que é a diferença. Na verdade acho que são termos muito parecidos que em alguns pontos se encontram. Entretanto, eu sinto que polidez tem a ver com um trato gentil, com sentido cívico, com um trato educado. Porém, cortesia é um trato que vai além da polidez, cortesia procura um atendimento além das expectativas.

Inf. 33
Ao verificar o significado de ambas as palavras no dicionário 'Priberam', os significados são os mesmos.

Inf. 34
Sim. Entendo que ser polido é ser atencioso, porém por uma questão de educação e ser cortês é ser gentil, ser amável.

Inf. 35
Sim. Entendo que ser polido é ser atencioso, porém por uma questão de educação e ser cortês é

ser gentil, mas talvez possamos avaliar a diferença mais pelo nível de contato entre as pessoas que estejam desenvolvendo o diálogo. Pensando em uma situação de um vendedor, entendo que ele procure ser cortês, gentil diferente de um encontro casual para uma informação por exemplo.

Logo em seguida, os mesmos entrevistados tiveram a tarefa de classificar partes de diálogos como exemplos de: *cortesia* (C), *polidez* (P), ou *cortesia e polidez ao mesmo tempo* (CP). Tratam-se de diálogos utilizados no livro mencionado no início desta discussão, parte de uma coletânea sobre estudos de *cortesia*. Seguem, na tabela a seguir, os diálogos dados e as classificações feitas pelos entrevistados não especializados. As classificações feitas por eles serão comparadas, na terceira coluna, com as classificações desses mesmos diálogos feitas pelos autores do livro. Ainda, na última coluna, há as justificativas dadas pelos autores do livro para suas classificações.

DIáLOGOS	Número de classificações feitas pelos 35 entrevistados, para cada diálogo			Número de classificações feitas pelos 3 autores, para cada diálogo			Justificativas dadas pelos autores
	C	P	CP	C	P	CP	
1. Conversação espontânea; um pedido de informação. A **desculpe-me**... por acaso o senhor sabe como devo fazer para chegar ao Mercadão? B **perdão**... não sei... mas um motorista de táxi pode ajudar a senhora (...) (NURC/SP 9, p.314, 315)	7	14	13	3	0	0	"O comportamento de A é uma espécie de agressão ao território de B (...)", sendo assim, pede desculpas. "B não possui a informação e se sente obrigado a cumprir um ritual (...).".
2. Resposta dada por aluno do curso de biblioteconomia da Universidade Estadual de Londrina (informante) para estudiosa de técnicas de discussão em grupo (entrevistadora). Inf. E sabe o que que eu acho também **desculpa interromper agora** é que agora veio na cabeça é assim veja bem eu acho que as pessoas não querem acreditar porque quantos votos o Lula teve? (NURC/SP 9, p. 345)	7	20	7	3	0	0	"Evidencia a delicadeza, o respeito às normas convencionalizadas da "boa educação", a imagem de pessoa ponderada (...)". "Infere-se, também, que a evocação de uma *Persona* cortês e sensata é consequência do efeito pretendido, ou seja, da adesão dos ouvintes aos enunciados formulados."
3. Diálogo entre pesquisador universitário (documentador) e							"A cortesia se manifesta na forma atenuadora de

advogado com idade entre entre 25 e 35 anos (informante), Documentador: e os cardíacos? Informante: **relacionados com problema respiratório?** Documentador: não... os cardíacos mais comuns... Informante: **problemas cardíacos?** ... olha isso eu não:: não vou falar porque... eu não entendo... de cardiologia... nunca ouvi falar muito de problemas disso... lesões... (NURC/SP 9, p. 46)	8	16	9	3	0	0	denunciar o problema, completanto a pergunta do documentador. É essa também uma forma anteriormente atestada de acolhimento benevolente da pergunta do documentador.”
4. Conversação espontânea entre amigos, conhecidos e familiares **Pode fechar a porta?** (NURC/SP 9, p. 309)	12	15	7	3	0	0	“O enunciado é formulado por meio de uma pergunta e mostra que o falante deseja as mesmas coisas que o ouvinte; aponta para a face positiva do ouvinte.”
5. Diálogo entre pesquisador universitário (documentador) e médico de 56 anos (informante), Doc. poderia dizer quais os sintomas de velhice no rosto?... Inf. **sintomas ou sinais? sintomas? Eu acho que é sinais né?** Doc. sinais... Inf. sinais... primeiro aparecem as rugas... (NURC/SP 9, p. 145)	7	18	9	3	0	0	O informante “traduz sua discordância de forma tal que o próprio documentador venha se dar conta do equívoco, o que suaviza o ataque à face e mostra uma certa cortesia, a qual vem ainda reforçada pelo atenuador “eu acho”.

Diante dos dados colhidos por meio das entrevistas, é possível que muitas reflexões sejam realizadas. Limitamos-nos, por ora, à questão motivadora da realização das entrevistas: a consideração, ou não, de polidez e cortesia como sinônimos.

No primeiro modelo de entrevista, todos os entrevistados deram respostas diferentes às duas perguntas, dando a entender que concebem polidez e cortesia como não-sinônimos.

No segundo modelo, apesar de a pergunta ser única e direta, sugerindo uma diferença entre os termos, o informante 16 respondeu que considera polidez e cortesia como sinônimos; o informante 15 também considerou os termos como sinônimos, mas quis “arriscar” uma diferença. Os outros 11 informantes têm a opinião de que há diferença entre polidez e cortesia.

Por fim, no terceiro modelo, dos nove entrevistados, apenas dois (inf. 31 e inf. 33) responderam negativamente à pergunta, optando por dizer que não há diferença entre os termos. Os outros afirmaram que entendem os conceitos como não iguais.

Ao fazerem as classificações das partes de diálogos como exemplos de: *cortesia* (C), *polidez* (P), ou *cortesia e polidez ao mesmo tempo* (CP), apenas três entrevistados (inf. 16, inf. 31 e inf. 33) consideraram a resposta CP (cortesia e polidez ao mesmo tempo) para todos os itens avaliados; os outros variaram as suas respostas entre C (cortesia), P (polidez) e CP (cortesia e polidez ao mesmo tempo).

Apenas uma entrevistada (inf. 2) respondeu “não sei”, ao classificar o diálogo número 3. E apenas um (inf. 20) não respondeu a nenhum dos itens da classificação das partes dos diálogos, respondendo apenas à pergunta dissertativa. Esclarecemos que a nossa intenção, ao realizar as entrevistas, não foi a de avaliar se as respostas estavam certas ou erradas; foi, sim, a de averiguar como os termos *cortesia* e *polidez* são compreendidos por falantes não especialistas no assunto.

Por meio dos dados apresentados nessas entrevistas, constatamos que os termos em questão não são tidos, pela maioria dos entrevistados, como sinônimos.

Chamou-nos a atenção as respostas dos informantes 11, 12, 21 e 32, os quais apresentamos novamente a seguir.

Inf. 11
Polidez: comportamento gentil, que demonstra ser uma pessoa educada, cívica, cortês.
Cortesia: Ser tratado com respeito e sem pressa, com um sorriso no rosto e que procura oferecer um trato além das expectativas.

Inf. 12
Polidez: Para um metal: limpo, brihante. Para uma pessoa: fina, culta, educada.
Cortesia: Algo que vem gratuitamente. Ter educação.

Inf. 21
Bom, me parece que cortesia é gentileza, dar ou fazer algo por alguém, e polidez é boa educação, ser agradável, falar bem, segundo as normas cultas da língua, se comportar segundo as normas da boa etiqueta.

Inf. 32
Sem pesquisar, vou apenas falar o que eu sinto que é a diferença. Na verdade acho que são termos muito parecidos que em alguns pontos se encontram. Entretanto, eu sinto que polidez tem a ver com um trato gentil, com sentido cívico, com um trato educado. Porém, cortesia é um trato que vai além da polidez, cortesia procura um atendimento além das expectativas.

O informante 21 usou a expressão “fazer algo por alguém”, ao se referir à cortesia. Assim também, estamos entendendo nesta tese que, ao abrir mão de seu lugar de poder, o locutor cortês faz algo por seu interlocutor, ou seja, deixa de se impor para que o outro possa expressar-se e construir o conhecimento. Tal atitude de cortesia por parte do locutor está “além das expectativas” (conforme defendem os Inf. 11 e 32) e é “algo que vem gratuitamente” (Inf. 12), pois, muitas vezes, o interlocutor não está em condições de receber, por estar ameaçando a face do locutor.

Em relação à classificação realizada pelos três autores, cujos dados foram utilizados nas entrevistas, os cinco diálogos apresentados foram classificados como exemplos de *cortesia*. A argumentação a favor dessa decisão está na última coluna

da tabela apresentada. Devemos lembrar aqui que esses autores poderiam também ter classificado esses mesmos diálogos como exemplos de *polidez*, conforme podemos inferir de suas afirmações:

> Cortesia é uma palavra polissêmica. Empregâmo-la, aqui, como sinônimo de polidez (FÁVERO, 2008, p. 305 – nota de rodapé nº 1 – autora do artigo que apresenta os diálogos 1 e 4, utilizados na entrevista para este trabalho).
>
> Um dos recursos utilizados para o falante resguardar a própria imagem e a do interlocutor são os marcados da atenuação, (...). Neste trabalho, essas marcas serão consideradas marcas de polidez, ou gerenciamento de relações (...). (GALEMBECK, 2008, p. 324, 325 – autor do artigo que apresenta o diálogo 2).
>
> De acordo com o senso comum, é cortês o indivíduo que trata os outros com delicadeza, amabilidade, urbanidade; que os cumprimenta, elogia, lhes faz reverência. Por essas mesmas características no convívio humano também se diz que as pessoas são polidas. Na prática, portanto, cortesia e polidez são sinônimos, embora etimologicamente recebam explicações distintas. Neste trabalho mantemos essa sinonímia, mas optamos por denominar o objeto do presente estudo de *cortesia* para dar objetividade inequívoca ao estudo. (HILGERT, 2008, p. 134 – autor do artigo que apresenta os diálogos 3 e 5)

Entretanto, diferentemente dos autores acima, preferimos emprestar de Silva (2008) a afirmação de que o termo *cortesia* “recobre” sentidos de *polidez*. Assim, a nosso ver, estratégias de polidez podem estar implícitas nos atos corteses. O excerto a seguir exemplifica essa discussão:

Exemplo 4

L1	bom dia... como estão? Espero que tenham passado bem... ontem estava muito que::nte... ainda bem que ... éh... hoje está chovendo...
L2	bom dia professor... o **senhor** está bem?... passou a dor de cabeça?...
L1	assim que cheguei em casa... eh... ontem tomei um comprimido um um:: banho e fui dormir.. ah levantei novo... a **senhora** sabe onde ficaram aqueles processos de ontem?

(GS7) – (SILVA, 2008, p. 174) – negritos do autor.

Trata-se de um diálogo entre a secretária de uma faculdade e um professor, ambos da mesma faixa etária. A funcionária, a fim de demonstrar respeito pelo professor e reconhecer a posição hierárquica superior dele, utiliza-se de *polidez* por meio da forma pronominalizada — “o senhor”. Para além disso, interessa aqui analisar a forma de tratamento utilizada pelo professor, aquele que é hierarquicamente superior. A forma polida utilizada por ele — tratar a funcionária pelo pronome “senhora”, devido à idade dela –, traz consigo uma atitude de *cortesia* — conforme o sentido que estamos defendendo neste trabalho. A análise realizada por SILVA (2008, p. 174) caminha para essa direção. Vejamos.

> (...) L1, no entanto, tentando minimizar os efeitos da hierarquia e desejando não passar a imagem de autoritarismo, atenua os efeitos do tratamento formal, empregando para a funcionária a forma *a senhora*. Com isso, quebra-se a relação assimétrica, construindo uma relação simétrica de respeito.

Isto posto, retomamos aqui os usos que serão feitos, neste trabalho, das palavras *polidez* e *cortesia*: enquanto *polidez* estará mais ligada a comportamentos aprovados socialmente, *cortesia* terá, para além disso, relação com a atitude daquele que mantém o poder, diante de seu interlocutor. Acreditamos que o estilo cortês pode vir acompanhado de estratégias de polidez; sendo assim, há situações em que polidez e cortesia ocorrem ao mesmo tempo; porém, nem sempre o inverso é verdadeiro: pode-se usar de polidez sem adotar o estilo cortês. Como exemplo da segunda parte dessa constatação, podemos citar uma situação criada por nós, apenas para exemplicar essa discussão. Trata-se de um diálogo fictício entre um professor e seu aluno, sobre um texto que este está escrevendo; o professor diz ao aluno:

Professor	por favor... entenda o que estou dizendo... você deve seguir esta teoria.

No exemplo dado, o professor optou pela polidez ao usar a expressão *por favor*. Isso pode ser indício de que desejou amenizar um possível mal estar em seu aluno. Entretanto, ele não abriu mão de seu poder, pois não permitiu que o aluno decidisse sobre qual teoria utilizar. O verbo utilizado por ele no imperativo (*deve*) é característico do discurso autoritário (BOURDIEU, 1983). Assim, o professor utilizou uma expressão caracterizada socialmente como polida, mas que não trazia em si uma atitude de *cortesia*, no sentido que estamos adotando. Veremos, no subitem 3.1.4, com Muro (2005), sobre a escolha pelo estilo cortês por parte daquele que detém o poder em uma relação.

Após exposição de como serão utilizados os termos polidez e cortesia, em nosso trabalho, seguem discussões sobre os mesmos termos, agora separadamente, à luz das teorias da *Análise da Conversação*. Esclarecemos que as discussões estarão sempre voltadas à valorização do conflito na interação professor–aluno, a fim de se possibilitar a prática das estratégias de argumentação.

3.1.3 Polidez: contribuição (ou não) para a prática do discurso argumentativo

O fonômeno da polidez tem sido estudado em diferentes perspectivas. Todas elas concordam em dizer que a polidez consiste em estratégias utilizadas pelos interlocutores de uma interação com o objetivo de evitar o desequilíbrio, ou seja, são estratégias úteis para que a conversação se dê em um bom tom, harmoniosamente. Assim também, entendemos que a polidez pode colaborar para que ofensas sejam evitadas. Uma vez que a nossa pesquisa aborda situações de conflito, as quais tornam-se, a nosso ver, oportunidades para a prática do discurso argumentativo, o exercício da polidez de maneira assertiva pode favorecer a constituição de um

espaço propício para essa prática de exposição e defesa de opiniões. É preciso atentar, entretanto, para que as mesmas estratégias de polidez não inibam os conflitos – tornando desnecessária a prática da argumentação.

Uma das perspectivas adotadas para o estudo da polidez, importante para o nosso trabalho, é a que aborda a noção de contrato conversacional (FRASER, 1980). Segundo essa perspectiva, há um acordo entre os interlocutores, o qual determina o tipo de relação existente entre eles. Uma vez considerado esse acordo, chamado também de contrato, pode-se exercer a polidez ou não. Conforme Fraser (1980, p. 343-344), apud Haverkate (1994, p. 15):

> Dada essa noção de contrato conversacional, podemos dizer que um enunciado é polido na medida em que o falante, na opinião do ouvinte, não tem violado os direitos ou obrigações que estão em vigor naquele momento.[32] (tradução nossa)

A polidez, portanto, implica a não violação do acordo existente na interação. Além disso, para que um enunciado seja considerado polido ou não, primeiramente, é preciso atentar ao contexto em que é produzido, o que envolve atentar ao tipo de contrato estabelecido.

Conforme Haverkate (1994, p. 15), é importante compreender que "a comunicação verbal poderia ocorrer perfeitamente sem que as nomas de polidez fossem aplicadas"[33]. Não se pode confundir regras de polidez com regras gramaticais de uma língua. Entretanto, não fazer uso das estratégias de polidez implica em uma interação cujas ações desrespeitariam os bons costumes.

---

[32] No original: *Given this notion of the conversational contract, we can say that an utterance is polite to the extent to which the speaker, in the hearer´s opinion, has not violated the rights or obligations which are in effect at that moment*.

[33] No original: *La comunicación verbal podría darse perfectamente sin aplicar las normas de cortesia.* Esclarecemos que, em espanhol, há, apenas, o termo *cortesia*, o qual poderia ser traduzido para o português como *cortesia* ou *polidez*. Nesta citação de Haverkate, estamos usando o termo *polidez* no lugar de *cortesia*.

Em uma outra perspectiva sobre o conceito de polidez, o filósofo americano Paul Grice (1982) idealiza as Máximas Conversacionais, preocupando-se com a clareza nas conversações. Segundo Grice, ao dialogarmos, estamos nos esforçando para que haja uma comunicação eficaz, sendo que cada falante tem, por meio de "esforços cooperativos", um mesmo propósito ou uma mesma direção aceita. O autor parte, portanto, do princípio de que a função da linguagem é a comunicação e, também, de que essa comunicação é quase sempre desejável do ponto de vista dos participantes. Nesse sentido, formulou o *princípio da cooperação* (1982, p. 86):

> Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado.

Para que os resultados dos diálogos sejam satisfatórios, de acordo com o princípio da cooperação, formulou, ainda, categorias nas quais estão presentes certas máximas ou submáximas. Elas funcionam como regras destinadas a que o falante divulgue o conteúdo denotativo de seu ato de fala claramente e com pouca confusão. Segue, abaixo, um esquema representativo das *Máximas conversacionais*:

Máximas	Regras
Quantidade	• Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerida; • Não faça sua contribuição mais informativa do que requerido.
Qualidade	• Diga somente o que você acredita que é verdadeiro.
Pertinência	• Faça contribuições pertinentes.
Modo	• Seja claro; não seja ambíguo; não seja obscuro; seja breve.

Conforme o filósofo, essas regras básicas têm o propósito de que, em uma conversação, uma troca de informação seja feita com o máximo de eficiência.

Porém, naturalmente, os falantes violam tais regras. Caso uma das máximas seja infringida de forma deliberada, ocorre a *implicatura conversacional*. Grice (1982, p. 97) apresenta um exemplo em que uma implicatura é obtida pela violação de uma máxima:

> Numa recepção social, A diz: *A senhora X é uma chata*. Há um momento de silêncio constrangedor, e B então diz: *O tempo tem estado ótimo neste verão, não é?*. B recusou-se ostensivamente a tornar o que ELE diz relevante à afirmação anterior de A. Desta forma ele implicitou que a observação de A não deve ser discutida e, talvez mais especificamente, que A cometeu uma gafe social.

Nesse exemplo, B disse algo que não é relevante para aquela situação, infringindo a Máxima Conversacional de pertinência.

A teoria de Grice é pertinente para o nosso estudo, pois nos ajudam na compreensão sobre a polidez. Fraser (1975), apud Nwoye (1992), defende que a marca da polidez é o respeito ao princípio da cooperação de Grice. Já Brown e Levinson (1978) defendem que atos de polidez podem surgir quando as Máximas Conversacionais não são cumpridas. No exemplo citado anteriormente, por exemplo, embora o ouvinte (B) tenha infringido uma Máxima Conversacional, a escolha por essa implicatura caracteriza o uso de estratégia de polidez, uma vez que o "mudar de assunto" significou desviar-se da ofensa possivelmente causada pelo enunciado de "A". Lauerbach (1989, p. 30), apud Haverkate (1994, p. 47) também defendem que as implicaturas produzem efeitos de polidez:

> Sabemos que, quando estamos sendo polidos, tendemos a não ser tão verdadeiros como Grice nos ordena, nem tão breves, claros e precisos – a polidez tem de ser paga com insiceridade, imprecisão e verbosidade.[34] (tradução nossa)

[34] We know that when we are being polite, we tend not to be as truthful as Grice enjoins us to be, nor as brief and clear and to the point – politeness has to be paid for, with insicerity, vagueness and verbosity.

Apesar de sua importância, a teoria de Grice foi bastante criticada pelo fato de que suas Máximas se dizem universais, não considerando as questões culturais e situacionais. É preciso atentar ao contexto particular em que os enunciados são produzidos: um enunciado, em sua superfície linguística, pode ser considerado polido; porém, em determinado contexto pode ser inadequado. Além disso, somente "a conversação monótona ou rigidamente formal é que se limita a elas (Máximas)" (LAKOFF, 1998, p. 267). Contudo, a teoria de Grice tornou-se bastante importante, pois: a) a partir desta proposta, outras teorias foram sendo formuladas sobre o assunto; e b) na década de 60, o autor já demonstrava que, nem sempre, as palavras que pronunciamos são iguais ao que, de fato, queremos dizer – as *implicaturas conversacionais* demonstram isso.

Ainda seguindo as diferentes perspectivas sobre o conceito de Polidez, as pesquisas realizadas por Lakoff (1998) são importante para o nosso trabalho, pois constituem uma releitura do trabalho de Grice sobre as Máximas Conversacionais. Para a autora, considera-se mais importante, em uma conversação, evitar a ofensa do que conseguir o objetivo de clareza; a comunicação que buscamos é obtida com mais facilidade se conseguirmos que o ouvinte pense bem de nós. Nessa direção, ela formulou as Máximas de Polidez. Segue um esquema representativo dessas Máximas.

Máxima	Regras
Não incomode (M1)	• Mantenha-se distante; não se intrometa em assuntos alheios; • Peça permissão antes de se interessar pelas posições de outras pessoas, ou, antes de formular uma pergunta de tipo pessoal; • Use orações passivas e impessoais; • Use sobrenomes, use tratamento de respeito. • Use termos técnicos.

Ofereça alternativas (M2)	• Permita que o ouvinte tome suas próprias decisões; deixe-lhe uma série de opções abertas; • Use eufemismos.
Faça com que o ouvinte sinta-se bem – comporte-se amigavelmente (M3)	• Efeito pretendido: que o ouvinte esteja cômodo; dá lugar ao tu que expressa solidariedade; • Use sobrenomes, tratamento de respeito, apelidos, diminutivos carinhosos, nomes de batismos; use afagos e saudações; • Use partículas como “quero dizer”, “você já sabe”.

Ao utilizar estratégias ditadas pelas *Máximas de Polidez*, para não incomodar o ouvinte, oferecer-lhe possibilidades de escolha, ter um comportamento amigável, o locutor certamente cumpre seu objetivo de fazer com que seu ouvinte sinta-se bem. As interações, assim, ganham harmonia.

Entretanto, voltamos a lembrar que estamos defendendo a valorização das situações de *conflito*, a fim de se constituir, em sala de aula, espaço em que seja possível a prática das estratégias argumentativas. Nessa direção, entendemos que as *Máximas de Polidez* formuladas por Lakoff não seriam facilitadoras para que *conflitos* fossem aproveitados. Em uma sala de aula, por exemplo, em que a divergência de opiniões é necessária para que haja a construção de conhecimento, será necessário “incomodar” o aluno, confrontando o conhecimento que ele traz, não o deixando “sentir-se cômodo” diante do longo caminho a ser percorrido por ele para alcançar o conhecimento que lhe falta. Muitas vezes, tais situações conflituosas – necessárias – não serão possíveis em um contexto em que se “mantenha distância”, “use orações passivas e impessoais” ou, ainda, “eufemismos”. A prática das *Máxima de Polidez*, a nosso ver, pode levar professores e alunos a uma não confrontação, à falta de discussões saudáveis, em momentos de conflitos legítimos nos quais novos conhecimentos seriam produzidos.

Por outro lado, concordamos com a autora quando faz a seguinte observação em relação ao uso de suas Máximas: “o que é aceitável para uma pessoa pode ser grosseiro para outra” (1998, p. 276). Nas palavras dela sobre as Máximas (1998, p. 276):

> Aqui eu afirmo que essas máximas são universais. Mas os costumes variam. (...), no caso em que duas culturas diferem na interpretação das boas maneiras de uma ação ou expressão, significa que elas têm as mesmas máximas, mas diferentes predomínio de cada uma delas.[35] (tradução nossa)

Assim também, concordamos com o fato de que um enunciado pode ser perfeitamente aceitável em determinadas condições sociais, mas inaceitáveis em outras. São mais complexos, ainda, os casos em que uma frase reflete a atitude do falante em seu contexto social, por exemplo, as suposições que ele faz em relação às pessoas com quem se comunica, à situação do mundo real em que ocorre a comunicação etc.

A escolha dos recursos da língua a serem utilizados (como as regras de *polidez*) em uma interação está diretamente ligada aos comportamentos sociais e às regras sociais — que podem influenciar a interação e a relação pessoal entre os interlocutores. Achamos importante, neste momento de nossas discussões, trazer as contribuições do sociólogo Erving Goffman (1970), pois ele define o conceito de *face* em uma perspectiva social — o autor descreve os comportamentos sociais.

As estratégias utilizadas pelos falantes podem ser investigadas por meio do jogo estabelecido nas interações verbais, no qual os interlocutores têm a intenção de agir um sobre o outro. Nesse jogo interacional, há sempre uma preocupação com

---

[35] No original: *Aquí afirmo que estas máximas son universales. Pero las costumbres varían. (...), en el caso de que dos culturas difieran en la interpretación de las buenas maneras de una acción o una expresión, es que tienen las mismas máximas, pero distinto predomínio de cada uma de ellas.*

uma imagem que se quer manter. Essa autoimagem pública é chamada por Goffman (1970, p. 13) de *face*:

> Pode se definir o termo face como o valor social positivo que uma pessoa reclama efetivamente para si (...). A face é a imagem da pessoa delineada em termos de qualidades reconhecidas socialmente.

É importante, também, entender que o conceito de *face* envolve o respeito tanto com a própria imagem, como com a imagem do outro (GOFFMAN, 1970, p. 17):

> Assim como se espera de um membro de qualquer grupo que ele tenha respeito próprio, assim também se espera que ele mantenha um padrão de consideração; espera-se que ele se esforce por resguardar os sentimentos e a imagem dos outros presentes (...). O efeito combinado da regra de auto-respeito e da regra de consideração é que a pessoa tende a conduzir-se durante um encontro de modo a sustentar tanto a sua imagem como a dos demais participantes.

O autor desenvolve o conceito de *preservação da face* que é uma "condição da interação e não o seu objetivo" (1970, p. 19). Há maneiras que usamos, diariamente, em nossas conversações para preservar a nossa própria face e/ou a face do outro e, quase todos os nossos atos são modificados pela preocupação com a face. Por exemplo, "a maneira mais segura pela qual uma pessoa evita as ameaças contra sua face consiste em poupar-se dos contatos nos quais é possível que tais ameaças aconteçam" (1970, p. 21); também, é possível que uma pessoa diga algo para preservar a face do outro, ainda que não conserve o seu bem estar; ou, ainda, um interlocutor pode utilizar ameaças à face do outro, durante a interação, a fim de salvaguardar a sua própria face.

Ainda conforme Goffman (1970, p. 21), o próprio fato de entrarmos em interação já é uma ameaça à face (trata-se de interlocutores de formações culturais, emocionais etc. diferentes). Uma vez que é quase impossível manter o equilíbrio

entre a orientação defensiva e a orientação protetora da face, o autor defende três tipos de ameaça:

> a) ao ameaçar a face, o indivíduo age com ingenuidade (ameaça involuntária);
> b) o indivíduo prevê consequências defensivas dessa ameaça, que poderia até ser evitada, porém, mesmo consciente, prefere cometer uma “gafe”;
> c) o indivíduo sabe da possibilidade da ofensa e a faz com intenção (por vingança, rancor).

Mais tarde, Brown e Levinson (1978) ampliam o conceito de *face* com base nos estudos de Goffman:

> Nossa noção de face deriva de Goffman e do termo folclórico em inglês que liga a face às noções de estar constrangido ou humilhado ou ‘perdendo a face’. Assim, a face é algo em que há investimento emocional e que pode ser perdida, mantida ou intensificada e que tem que ser constantemente cuidada numa interação. Em geral, as pessoas cooperam (e pressupõem a cooperação mútua) na manutenção da face na interação, sendo essa cooperação baseada na vulnerabilidade mútua da face. Isto é, normalmente, a face de qualquer um depende da manutenção da face de todos os outros e, como se pode esperar que as pessoas defendam suas faces quando ameaçadas, e, ao defender suas próprias faces, ameacem a face dos outros, geralmente é de interesse de cada participante manter a face do outro, isto é, agir de forma a assegurar aos outros participantes que o agente está atento à pressuposições relativas à face [...]. (1978, p. 6)

Afirmam, também, que todo ser social possui duas faces: *face negativa* e *face positiva*:

> a) *face negativa*: é o desejo de não ser impedido em suas ações; a preservação da face negativa implica a não imposição do outro;
>
> b) *face positiva*: é o desejo de aprovação e apreciação de que os interlocutores necessitam.

Ainda, conforme os autores (1978), durante a conversação, há atos que ameaçam as faces por serem contrários aos desejos dos interactantes (ou de um deles). Esses atos (compreendidos como o que é feito por meio da comunicação verbal ou não-verbal) são chamados de *atos ameaçadores da face* (em inglês: *face*

threatening acts ou FTAs). A face positiva e a face negativa, tanto do ouvinte como do falante, podem ser ameaçadas. Alguns exemplos de FTAs são:

a) *atos que ameaçam a face positiva do ouvinte*, indicando que o falante não se importa com os sentimentos do ouvinte: expressões de desaprovação, críticas, acusações, irreverência;

b) *atos que ameaçam a face negativa do ouvinte*, indicando que o falante não pretende evitar dificultar a liberdade de ação do ouvinte: ordens, pedidos, sugestões, conselhos, avisos;

c) *atos que ameaçam a face positiva do falante*: pedidos de desculpas (quando o falante dá indícios de que lamenta ter cometido um FTA); auto-humilhação.

d) *atos que ameaçam a face negativa do falante*: expressões de agradecimento por parte do ouvinte (quando o falante admite uma falta, humilhando-se); desculpas (quando o falante indica que tinha um bom motivo para fazer, ou deixar de fazer, um ato que acabou de criticar).

Os autores (1978, p. 58), ainda, idealizaram uma Pessoa Modelo, do inglês "Model Person" (MP), termo compreendido como "falante fluente de uma língua nativa". Segundo eles, toda MP possui duas características especiais: utiliza o raciocínio para atingir objetivos; possui face positiva e negativa. Quando não há interesse em ameaçar a face do interlocutor, o falante utiliza estratégias para minimizar as ameaças. É esperado que duas MPs, durante uma interação, tenham mútuo interesse de preservar a face uma da outra. Por meio do modelo criado, os autores pretenderam fornecer uma referência de usos da língua bem como de estilos de interação verbal.

Além da afirmação de que toda Pessoa Modelo possui face positiva e face negativa, os autores também assumem que todos os membros adultos e competentes de uma sociedade também as possuem. Segundo eles, a consideração sobre os limites da face (território pessoal) é diferente em cada cultura; entretanto, é universal a necessidade que as pessoas têm de se orientarem, durante uma interação, segundo sua auto-imagem pública — desejando aprovação e preservação de sua própria face. Notamos, porém, que há controvérsias em relação a esse entendimento.

Ao estudarmos sobre as teorias que são contrárias à universalidade do conceito de face, deparamo-nos com as pesquisas feitas por Matsumoto (1988), Nwoye (1992) e Orecchioni (2006).

Matsumoto (1988, p. 405), ao deparar-se com os dados de sua pesquisa sobre a sociedade japonesa, constatou o seguinte:

> O que é mais estranho para a cultura japonesa, em relação à noção de face, como atributo da Pessoa Modelo, é o conceito de face negativa como o desejo de ser desimpedido em sua ação. Postulado como um dos dois aspectos da face da Pessoa Modelo, o desejo de ser desimpedido pressupõe que a unidade básica da sociedade é a individual. Com tal suposição, porém, é quase impossível entender o comportamento da cultura japonesa. Uma pessoa japonesa, geralmente, tem de entender onde ela está em relação aos outros membros do grupo ou sociedade, e deve reconhecer sua dependência em relação aos outros. Reconhecimento e manutenção da posição relativa dos outros, ao invés de preservação do território individual, governa toda a interação social.[36] (tradução nossa)

Por meio dos estudos da autora, compreendemos não ser possível sustentar o entendimento de que todo indivíduo possui uma face negativa, a qual requer para

---

[36] No original: *What is most alien to Japanese culture in the notion of face, as attribute to the model person, is the concept of negative face wants as the desire to be unimpeded in one's action. Postulating as one of the two aspects of the Model Person's 'face', the desire to be unimpeded, presupposes that the basis unit of society is the individual. With such an assumption, however, it is almost impossible to understand behavior in the Japanese culture. A Japanese generally must understand where s/he stands in relation to other members of the group or society, and must acknowledge his/her dependence on the others. Acknowledgement and maintenance of the relative position of others, rather than preservation of an individual's proper territory, governs all social interaction.*

si preservação pessoal, direitos de liberdade de ação, não-imposição do interlocutor. Tais requisitos são característicos da sociedade ocidental, na qual as relações são mais individualistas, independentes. Diferentemente, na sociedade japonesa, as relações são determinadas de acordo com a posição que as pessoas ocupam no grupo, coletivamente.

Nwoye (1992, p. 313) também contraria o conceito de universalidade da face, especialmente a noção de face negativa e a necessidade de se evitar imposição. Para tanto, o autor escreve sobre a socidade igualitária Igbo, no sudeste da Nigéria, a qual também valoriza os interesses do grupo ao invés do individualismo:

> Embora haja a falta de um governo Igbo centralizado, há um forte sentimento pan-Igbo de pertencimento a um grupo, cuja imagem deve ser guardada e defendida, especialmente quando um Igbo está em algum outro grupo. A hospitalidade Igbo é proverbial.[37] (tradução nossa)

Orecchioni (2006), por sua vez, critica a teoria de Brown e Levinson devido ao fato de os autores considerarem apenas o lado negativo dos atos de fala — atos que ameaçam a face ou FTA's. A autora defende que é preciso considerar os atos de fala que também "podem ser valorizantes para essas mesmas faces, como o elogio, o agradecimento ou os votos." (2006, p. 76). Assim, ela defende a existência dos Anti-FTA's — *atos de valorização da face* ou FFA (*Face Flattering Acts*). Sempre que houver uma possível ameaça à face, atos de fala positivos ou valorizadores da face são acionados. Tais recursos (como, por exemplo, risos e brincadeiras) podem proporcionar harmonia e equilíbrio. Dessa forma, para a autora (2006, p. 82-83, 91), pode-se dizer que há a polidez negativa e a polidez positiva, sendo:

---

[37] No original: *Although the Igbo lack of centralized government, there is a strong pan-Igbo feeling of belonging to a group whose image is to be guarded and defended particularly when an Igbo is in some other group. Igbo hospitality is proverbial.*

> *Polidez negativa*: de natureza compensatória, consiste em evitar produzir um FTA, ou em abrandar, por meio de algum procedimento, sua realização – quer esse FTA se refira à face negativa (ex: ordem) ou positiva (ex. elogio) do destinatário.
>
> *Polidez positiva*: de natureza produtiva, consiste em produzir algum ato que tenha um caráter essencialmente "antiameaçador", para seu destinatário: manifestação de acordo, oferta, convite, elogio, agradecimento, fórmula volitiva ou de boas-vindas, etc..

A autora, ainda, ao fazer um balanço sobre polidez, afirma que é possível explicar eficazmente aspectos importantes das línguas e dos discursos, por meio das regras de polidez. Segundo ela (2006, p. 93 e 94):

> [...] no sistema da língua estão inscritos numerosos fatos, cuja existência só se justifica se os concebermos em relação ao sistema de faces; somente desse modo eles podem ser interpretados. São fatos aparentemente muito heterogêneos e que a linguística, até uma data recente, havia tratado de maneira dispersa (no quadro da retórica clássica ou da pragmática contemporânea): mas que, de repente, se colocam, se os relacionamentos aos princípios da polidez, sob a forma de um **sistema**, ao mesmo tempo em que desvelamos sua profunda unidade funcional: permitir uma gestão harmoniosa da relação interpessoal. (negrito da autora)

Compreendemos, com Orecchioni, que a interpretação de enunciados está condicionada às interações face a face que, por sua vez, são regidas pelas regras da polidez. É importante lembramos que a *polidez* é reconhecida socialmente, isto é, o que é polido em uma sociedade pode não ser em outra. Além disso, um enunciado não pode ser consirado polido por si só. Cabe ao interlocutor julgar os efeitos produzidos pelos atos de fala do falante, independente da intenção deste (HAVERKATE, 1994).

Para o nosso trabalho, os estudos que abrangem o conceito de face são muito úteis, na medida em que dados foram colhidos de interações em salas de aula – as quais são permeadas constantemente por ameaças e também por elogios à face dos interlocutores (professores e alunos). Atentar às estratégias de ameaças e

preservação da face nos ajuda a compreender sobre a constituição (ou não) de um ambiente propício para a argumentação dos envolvidos. Procuraremos demonstrar, por exemplo, por meio dos dados, que as ameaças à face nem sempre são negativas quando se pretende deixar que conflitos apareçam a fim de que argumentos possam ser desenvolvidos.

Após reflexão sobre o termo *polidez,* analisaremos as teorias específicas que abordam o segundo termo, *cortesia*, uma vez que não consideramos os dois termos como sinônimos.

3.1.4 Cortesia: subjetividade a favor do discurso argumentativo

Seguindo a linha de raciocínio adotada até aqui, sobre a importância da exposição de opiniões e do diálogo na interação, discorrer-se-á sobre o fenômeno *cortesia*, cujo uso visa a lidar de uma maneira assertiva com as situações de conflito.

Por ter mais aproximação dos sentidos de *cortesia* que estamos adotando, as propostas de Muro (2005) serão utilizadas como base de nossa discussão. A autora trata *cortesia* tanto no sentido de um sistema de normas de comportamento social, ligado ao uso verbal, como no sentido subjetivo, das relações entre os participantes em uma comunicação. Interessa-nos, especialmente, a segunda parte da abordagem. Pretendemos, a seguir, interpretar o que a autora diz, adaptando os conceitos para o contexto específico de nosso *corpus*.[38]

A autora (2005, p. 49) considera que

> A cortesia é construída na interação e, por isso, é concebida como dinâmica; pode, inclusive, dizer-se que os participantes, como emissores, vão medindo suas ações a fim de parecerem corteses e, ao mesmo tempo, como receptores, avaliam as ações de seus

[38] Lembramos que, em espanhol, há, apenas, o termo *cortesia*, o qual poderia ser traduzido para o português como *cortesia* ou *polidez*. Nas citações de Muro, utilizadas neste subitem, utilizamos *cortesia*, pois a interpretação da autora aproxima-se do que estamos defendendo sobre o termo.

> parceiros. Isso é variável, pois funciona de forma diferente em diferentes culturas e diferentes grupos sociais, de modo que também serve para construir uma imagem social. No contexto da cortesia, os parceiros constroem sua imagem, mutuamente; em outras palavras, promovem reciprocamente sua face. Também respeitam sua territorialidade, seu espaço e tempo pessoal.
> Para nós, o estudo da cortesia compreende o estudo do sistema, das regras e do uso; além disso, o sistema da cortesia deve incluir a descortesia.[39] (tradução nossa)

Depreendemos, da afirmação apresentada, que a *cortesia* se dá no interior da interação, em que os interlocutores agem em uma co-produção de sentidos, conforme o contexto em que os turnos de fala são produzidos. O fenômeno da *cortesia*, para a autora, inclui as regras aceitas socialmente e seus usos.

Ainda, seguindo Muro (2005, p. 55), a *cortesia*

> é um termo marcado, que, de certa forma, significa que ambos os participantes estão cientes (volição) de que agem no topo da cortesia: jogam o jogo da cortesia. Ambos os jogadores tentam exaltar a imagem um do outro, ou seja, construir favoravelmente e, ao mesmo tempo, sabem que, ao fazê-lo, exaltam a sua própria. A comunicação flui porque o remetente e o destinatário fazem algo a mais do que exige a sua competência social, isto é, o que é considerado adequado da comunidade de fala. Isso implica que o orador preenche as expectativas prévias do ouvinte, e o ouvinte avalia o enunciado como cortês. Trata-se de um comportamento consciente, no qual se controla a afetividade ...[40] (tradução nossa)

---

[39] No original: *La cortesía se construye en la interacción, por lo que se concibe como dinámica; incluso puede decirse que los participantes, en tanto que emisores, van midiendo sus acciones con el fin de parecer corteses y, en tanto que receptores, van evaluando las acciones de sus interlocutores. Es variable porque funciona de manera diferente en las distintas culturas y en los distintos grupos sociales, de modo que sirve también para construir una imagen social. En el marco de la cortesía, los interlocutores construyen mutualmente su imagem, en otras palavras, favorecen reciprocamente su rosto. Asimismo respetan su territorialidade, el espacio y tempo personales. El estúdio de la cortesía comprende para nosotros el estúdio del sistema, las normas y el uso; además, en el sistema de la cortesía hay que incluir a la descortesia.*

[40] No original: *Es un término marcado, lo que quiere decir de alguna manera que ambos participantes son conscientes (volition) de que se manejan en el topos de la cortesía: juegan al juego de la cortesía. Ambos participantes intentan enaltecer la imagem del otro, es decir, construirla favorablemente y, al mismo tempo, saben que al hacerlo, enaltecen la suya propia. La comunicación fluye porque tanto emisor como receptor hacen algo más lo que les exige su competência social, esto es, lo que se considera apropiado en la comunidade de habla. Ello implica que el hablante llene las expectativas previas del oyente y que el oyente evalúe el enunciado como cortés. Se trata de um comportamento consciente, donde se controla la afectividade...*

Há um jogo no qual os interlocutores têm consciência de sua participação e escolha. A intenção é a de preservar a imagem um do outro. Para além de seguir as regras aceitas socialmente, de boa educação, por exemplo, o locutor se importa com o seu interlocutor e procura cumprir as expectativas dele. Age-se mais pela razão (consciência), controlando o envolvimento (afetividade).

Trazendo o conceito de *jogo da cortesia,* idealizado por Muro, para o nosso contexto de sala de aula, no qual é esperado que os alunos aprendam a argumentar, entendemos que cabe ao professor jogar, independentemente da ação do aluno. O papel do professor, no jogo da cortesia, é, primeiramente, basear-se no que já é próprio da linguagem do aluno — a argumentatividade — e levá-lo a construir novas estratégias de argumentação. Também, faz parte do papel do professor trabalhar para que a discussão produtiva, sobre o assunto discutido, possa progredir. Muitas vezes, em momentos de conflito (discussão sobre algum tópico da aula, por exemplo), os alunos não se interessarão em preservar a imagem do professor; apesar disso, nesses momentos, o professor que escolhe jogar o *jogo da cortesia* abre mão de seu poder (que o faria agir com autoridade e, talvez, inibir a exposição do aluno, devido às ofensas deste), a fim de que a discussão produtiva sobre o assunto discutido continue. Não se trata de deixar o aluno dizer o que quiser, na hora em que quiser, mas, sim, conscientemente, proteger o espaço constituído para a argumentação — nesse espaço dialético, o professor também opta por aproveitar o conhecimento que o aluno traz. Essa compreensão sobre o *jogo da cortesia* em sala de aula tem respaldo no que Muro (op. cit., p. 141) expõe sobre poder e

cortesia: “o fundamental para a compreensão sobre cortesia é a sua relação com o poder.”[41] (tradução nossa). Também, em Muro (2005, p. 147 e 148)

> Ser cortês é baixar a cabeça ou removê-la, metonimicamente, para tirar o chapéu e levá-lo pela mão.[31]. A invasão do território vai acompanhada, pela razão exposta acima, por uma série de atos rituais, como a saudação, por exemplo [...]
>
> [31] “Quando cumprimentamos senhoras ou outras pessoas respeitáveis, não nos limitamos a tocar no chapéu, mas nos descobrimos inteiramente.”
>
> [...] Bourdieu argumenta que, quando o locutor dá louvor aos outros e deixa de elogiar a si mesmo, cede o seu poder e age de acordo com o suposto poder do outro. Mas o que interessa não é que o elogiado tenha ou não "realmente" poder ou prestígio, mas que o terá na medida em que o orador reconheça e que o faça em um contexto adequado. [42] (tradução nossa)

Finalmente, é importante atentar, ainda, ao que diz a autora (2005, p. 16 e 17),

> Jogar a cortesia é mais do que comunicar-se no nível referencial ou objetivo. O que está em questão são as relações entre os participantes de uma comunicação, porque o jogo ocorre exclusivamente no nível intersubjetivo. Dizemos que a cortesia é um jogo porque nele nos movemos em um mundo às avessas e participamos de um ritual; é um mundo às avessas porque é um mundo que tem suas próprias regras: um lugar onde, quando dizemos: pode me passar o sal?, não perguntamos, mas manipulamos o outro para que faça algo por nós. E não é somente isso, por alguma razão somos capazes de requerer algo de alguém enquanto dissimulamos nosso poder. Sabemos, ao mesmo

[41] No original: *fundamental para la comprensión de la cortesía es su relación con el poder.*

[42] No original: *Ser cortés es bajar la cabeza o quitársela, metonímicamente, al quitarse el sombrero y llevarlo en la mano.[31]. La invasión del território va acompanhada, por la razón arriba expuesta, por una serie de actos rituales como el saludo, por ejemplo [...]*

[31]. “Cuando saludamos a senhoras o a otras personas respetables, no nos limitaremos a tocarnos el sombrero, sino que nos descobriremos enteramente.”

[...] Bourdieu sostiene que al alabar al prójimo e dejar el locutor de alabarse alabar a sí mismo, cede su poder y acata el supuesto poder del otro. Pero lo que interessa no es que el alabado tenga o no ‘realmente’ poder o prestígio, sino que lo tendrá en la medida en que el locutor lo reconozca y que haga en un contexto apropriado.

> tempo, que, ao jogar o jogo da cortesia, ganhamos indulgências.[43] (tradução nossa)

É possível compreender, por meio desta última citação, que o *jogo da cortesia* é estabelecido quando o locutor possui um lugar definido socialmente como estando "em condições de requerer algo de alguém", podendo haver um distanciamento maior ou menor entre ele e seu interlocutor. O locutor que escolhe assumir o estilo cortês, no jogo, abre mão desse seu lugar de poder, intencionalmente, e a razão para tal escolha pode ser, como no exemplo dado pelo autora, a intenção de ganhar favores por meio da manipulação. No exemplo, o locutor escolheu fazer uma solicitação dizendo "pode me passar o sal", ao invés de ordenar por meio da expressão "passe-me o sal".

No contexto de sala de aula, também existe um tipo de manipulação sendo exercida, no sentido de que professores fazem uso de estratégias (por exemplo: conversas sobre a vivência dos alunos) com o fim de levar os alunos a aprenderem sobre algo idealizado pela escola (por exemplo: um determinado gênero do discurso). Caso não seja exposto abertamente pelo professor, tal objetivo final não é conhecido pelos alunos. Conforme Goffman (1985, p. 64 e 65),

> [...] dificilmente haverá uma profissão ou um relacionamento cotidiano legítimo cujos atores não se entreguem à práticas secretas incompatíveis com as impressões criadas.

Seguindo nessa direção, explicitamos mais um papel que cabe ao professor exercer, ao jogar o *jogo da cortesia*: o papel de ator, que o torna capaz de manipular

---

[43] No original: *Jugar a la cortesía es algo más que comunicarse en el nivel referencial u objetivo. De lo que se trata es de las relaciones entre los participantes en una comunicación, porque el juego se da exclusivamente en el nivel intersubjetivo. Decimos que la cortesía es un juego porque en ella nos movemos en un mundo al revés y participamos de un ritual; un mundo al revés porque es un mundo que tiene sus propias reglas: un lugar donde, cuando decimos* ¿me puede usted passar la sal? *No preguntamos, sino que manipulamos al otro para que haga algo por nosotros. Pero no solamente eso, sino que por alguna razón estamos em capacidad para requerir algo de alguien mientras disimulamos nuestro poder. Sabemos mismo tempo que, al jugar el juego de la cortesía, ganamos indulgencias.*

o aluno em situações de conflito. Ao agir assim, o professor consegue distanciar-se da situação, de maneira tal a não levar o conflito para o lado pessoal, favorecendo a continuidade da discussão desejada e planejada de antemão. Um exemplo disso é quando o aluno confronta o professor com um conhecimento diferente; este, então, mesmo já tendo domínio sobre o conteúdo, decide abrir mão do que já sabe para deixar o aluno dizer, pois há uma intenção por trás já planejada: levar o aluno a organizar suas premissas a fim de formular argumentos a favor do que está defendendo.

Portanto, em uma direção um pouco diferente daquela exposta por Muro (2005), em que a pessoa que detém o poder manipula seu interlocutor a fim de ganhar favores ou “indulgências”, preferimos idealizar situações em sala de aula nas quais a expressão *estilo cortês* ressoe de outra maneira, qual seja: aquela cuja intenção consciente, por parte do professor (aquele que detém o poder na interação), é nada menos do que constituir um ambiente no qual sejam possíveis as manifestações das opiniões /concepções dos alunos, ainda que conflitantes e, em decorrência da constituição desse espaço dialético, haja o crescimento do aluno em direção à prática do discurso argumentativo.

Vale a pena retomar aqui dois diálogos utilizados para as entrevistas apresentadas no início deste capítulo, realizadas por alunos de um curso de língua portuguesa. Os alunos deveriam, durante os momentos de fala voluntária dos informantes, obter os dados da língua portuguesa desejados. Trata-se, então, de entrevistas entre um documentador e um informante não especializado, parte do

arquivo sonoro do projeto NURC-BR/RS[44]. Entendemos que nos dados há, de certa forma, a prática da *cortesia* no sentido em que estamos defendendo.

(1)
Doc. e os cardíacos?
Inf. relacionados com problema respiratório?
Doc. não... os cardíacos mais comuns...
Inf. problemas cardíacos?... olha isso eu não:: não vou falar porque... eu não entendo... de cardiologia... nunca ouvi falar muito de problemas disso... lesões... (91, p. 510-516)

(2)
Doc. poderia dizer quais os sintomas de velhice no rosto?...
Inf. sintomas ou sinais? sintomas? eu acho que é sinais né?
Doc. sinais...
Inf. sinais... primeiro aparecem as rugas... (83, p. 265-270)

Em (1), trata-se de um documentador, que é pesquisador universitário, e de um informante, advogado com idade entre 25 e 35 anos. O informante é dono de um conhecimento que o documentador não tem, e esse fator pode gerar certo distanciamento entre eles. Entretanto, é possível perceber que, apesar de ser superior no sentido de deter o conhecimento sobre o assunto tratado, o informante não ameaçou a face do documentador ao perceber a maneira equivocada em que este estava utilizando o termo “cardíaco”.

O *estilo cortês* do informante foi apoiado pela estratégia de *polidez* de completar a pergunta do documentador utilizando as palavras apropriadas. Dessa forma, o informante acolheu benevolentemente o documentador.

Em (2), o documentador é pesquisador universitário, e o informante, um médico de 56 anos. Além da posição social, a idade também é um diferencial entre eles e pode causar certo distanciamento, pois o documentador é bem mais

[44] Os textos transcritos nesta parte foram publicados em Hilgert, J.G. *A cortesia no monitoramento de problemas de compreensão da fala*. In: PRETI, Dino (Org.). Cortesia Verbal. São Paulo: Humanitas: 2008, p. 145-146. Projetos paralelos – NURC/SP; v.9).

jovem. Entretanto, o informante não fez uso de seu poder diante de um equívoco cometido pelo documentador, em momentos nos quais este utilizou termos da medicina de maneira inapropriada. Nas palavras do autor (HILGERT, 2008, p.147),

> [...] num primeiro momento, o informante efetivamente ameaça a face do documentador, apontando o seu equívoco em usar “sintomas” por “sinais”. Ao mesmo tempo, porém, evita discordar diretamente do uso da palavra “sintomas”. Traduz sua discordância de forma tal que o próprio documentador venha se dar conta do equívoco, o que suaviza o ataque à face e mostra uma certa cortesia, a qual vem ainda reforçada pelo atenuador “eu acho”.

A atitude dos dois informantes está de acordo com o que defende Lakoff (1998), ao falar sobre o cuidado com a interação. Após formular as *Máximas de Polidez*, a autora complementa sua teoria dizendo que também buscamos comunicar um sentimento favorável a respeito da informação clara e objetiva. Para ela, existem duas regras básicas que, em situações, coincidem em seus efeitos e apoiam-se uma na outra, mas que estão, na maior parte do tempo, em um aparente conflito (no qual se imporão uma à outra segundo as circunstâncias). São elas (*op*. *cit*., p. 265): “seja claro” e “seja cortês”. A autora parece reconhecer que há situações em que é melhor agir com *cortesia*. Isso pode ser indício de que a *polidez* está mais ligada a regras de clareza e comportamentos, enquanto a *cortesia* está ligada a aspectos mais subjetivos.

A origem do termo *cortesia* vem exatamente da palavra *corte* que, nas sociedades europeias dos séculos XVI e XVII, especialmente na francesa, referiam-se à casa de habitação dos reis e de todas as pessoas que dela faziam parte. Nesse contexto, *cortesia* referia-se a um comportamento socialmente aceitável – da maneira como se comportam na corte. E, ainda, foi resultante de um “processo civilizador”, com mudança de padrões de comportamento do feudalismo para o absolutismo (ELIAS, 1993).

Exemplos de como as pessoas deveriam comportar-se em sociedade podem ser encontrados no livro *De civilitate morum puerilum*[45], publicado por Erasmo de Roterdã, no século XVI, ano de 1530. Nas páginas 70-71 da versão francesa, Erasmo descreve, por exemplo, o hábito de se tirar o chapéu e dobrar os joelhos em sinal de respeito e reverência (*apud* LEITE, 2008, p. 57):

> Se você encontra, ao caminhar, algum homem venerável por sua idade avançada, ou a quem por sua santidade, ou por sua dignidade, deve-se render alguma homenagem e respeito, ou que por algum outro motivo merece que se lhe faça reverência, lembre-se de dar-lhe passagem e de descobrir a cabeça respeitosamente e dobrar os joelhos até o meio.

Conforme Elias (1993), o nome *corte* também significa uma estrutura na qual as pessoas — mesmo rainhas e princesas – deveriam manter sua posição a qualquer custo, respeitando as etiquetas ali estipuladas. Caso alguém não cumprisse o que fora determinado, tinha cortados os privilégios tradicionais que beneficiavam sua família. Tais modos de comportamento, obrigatórios na corte, eram chamados de cortesia. Por tal razão (a obrigatoriedade, ao invés da sinceridade), ser cortês tornou-se, mais tarde, sinônimo de hipocrisia. Nas palavras de Elias (1993, p.14),

> A corte, enquanto órgão urbano específico, continua, na medida em que ainda existe, na Europa Ocidental e designadamente em Inglaterra, a modelar a sociedade, mas já não determina, ao contrário daquela, as estruturas sociais da sociedade occidental.
>
> Ora a corte revestia-se, na maior parte dos países europeus nos séculos XVII e XVIII, de um caráter representativo e central. Nessa época não era a cidade que irradiava sobre todo o país, mas a “corte” e a “sociedade de corte”. A cidade era, como se dizia no antigo regime, o “macaco de imitação da corte”.

Entretanto, ao refletirmos sobre as sociedades anteriores à nossa, passamos a compreender que o homem ocidental nem sempre se comportou de maneira

[45] Apud Leite, 2008, p. 50

cortês. Na sociedade medieval, por exemplo, o que regia as interações era a lei da espada e de todos os tipos de conflitos, inclusive a guerra. Sendo assim, houve, naquela época, a necessidade de se escrever um código de comportamento de curso geral em toda a Idade Média. Abaixo, seguem alguns exemplos de trechos do código, descritos em Elias (1994, p. 76, 77).

> Quando teus companheiros te irritarem, filho meu, cuidado para não te enraiveceres tanto que lamentes teus atos depois.
>
> Um homem refinado não deve fazer barulho de sucção com a colher quando estiver em boa companhia. Esta é a maneira como se comportam na corte pessoas que se entregam a hábitos grosseiros.

Ainda sobre os costumes medievais, o autor nos diz que a superioridade física era demonstrada, com alegria e satisfação, pela destruição do outro, de suas posses e de seus familiares. A propósito disso (ELIAS, 1994, p.191), há um hino de guerra da época que diz:

> Eu vos digo que nem comer, nem beber, nem dormir têm tanto sabor para mim como ouvir o grito ‘Para a frente!’, de ambos os lados, e cavalos sem cavaleiros refugando e relinchando, ouvir o grito ‘Acudi! Acudi!’ e ver o pequeno e o poderoso tombarem na grama das trincheiras e os mortos atravessados pela madeira de lanças adornadas com flâmulas!

Elias explica que, naquela época, não havia punição social. Com exceção de uma “pequena elite”, assassinato, roubos etc. eram práticas comuns entre os guerreiros da idade média. “O prazer de matar e torturar era grande e socialmente permitido” (ELIAS, 1994, p. 192). Diante disso, podemos compreender também que a origem da *cortesia*, mais tarde, deu-se como uma forma de controle social.

Ao estudarmos a história das civilizações, é possível perceber que sempre houve conflitos nas interações e que maneiras de amenizar ou até sanar esses

conflitos foram buscadas, ora por meio da força física, ora pelo embate por meio da palavra – representando o caminho do diálogo e da discussão.

Em nosso trabalho, defendemos que, para que um ambiente em sala de aula propício à prática da argumentação seja, de fato, constituído, é necessário que haja a escolha pelo estilo cortês e, dessa forma, o professor abra mão do poder, dando oportunidade para que o aluno expresse suas opiniões, ainda que contrárias às do professor, construindo assim, o conhecimento. Não defendemos a escolha do estilo cortês que se confunde com hipocrisia, mas, sim, aquele da origem do nome – quando uma pessoa da alta nobreza tirava o chapéu para alguém da hierarquia inferior, por respeito.

Quanto à existência de conflitos, defendemos que, em uma sala de aula, é necessário que o *conflito* seja mantido, para que estratégias do discurso argumentativo comecem ou continuem a ser construídas. Conforme Perelman e Tyteca (1996, p. 1),

> A própria natureza da deliberação e da argumentação se opõe à necessidade e à evidência, pois não se delibera quando a solução é necessária e não se argumenta contra a evidência.

É em um ambiente em que não há evidências, mas conflitos, que se pode praticar a arte de argumentar.

Conforme já adiantado na *Introdução* de nosso trabalho, felizmente, a arte de argumentar e o ritual de cortesia têm um princípio em comum: a consideração pelo outro, pelo interlocutor. Ao se assumir o *jogo da cortesia*, no sentido que estamos defendendo, considera-se, atentamente, a sensibilidade do outro em relação ao que cada um diz — ambos os participantes (ou pelo menos um deles) decidem preservar a imagem um do outro, e isso está além do que exige o comportamento social.

Consideramos, então, que a prática da *cortesia* pode garantir que a interação se dê em um bom tom, mesmo em meio aos conflitos — necessários. Nesse sentido, Zillig (2001, p. 51), *apud* Muro (2005, p.161), diz:

> "Atualmente ... A palavra cortesia não se refere mais ao courtoisie, entendida como o costume rigoroso do tribunal, mas ao costume e a arte de encontrar e empregar o tom sempre adequado em todas relações, de pessoa para pessoa, tanto no discurso quanto na ação ".[46] (tradução nossa)

A cortesia não é em si o discurso argumentativo, mas ocupa um "lugar" privilegiado na arte de argumentar: é a essência para que o discurso argumentativo seja efetivo — trata-se de uma maneira de comportar-se e de entender as coisas.

Dessa forma, estamos diante de questões do campo do discurso — que envolve a linguagem, em seu contexto mais amplo de produção, a qual naturalmente é produtora de conflitos. Esse conflito precisa ser aproveitado, no sentido de que os momentos de não acordo proporcionem a prática da argumentação. A discussão ocorre, então, pela e na linguagem, ou seja, no interior do discurso.

Além da base teórica relacionada até aqui, produzida no âmbito da *Análise da Conversação* (AC), abordaremos adiante teorias sobre o discurso e a argumentação, precedidas pela teoria dos *Atos de Fala*.

3.2. Atos de fala: a linguagem como atividade

A teoria do *Atos de Fala* (AUSTIN, 1962) é importante para o nosso trabalho, uma vez que considera a linguagem como forma de ação e, ainda, uma ação que

---

[46] Na versão em espanhol: "*Actualmente... La palavra cortesia no refiere más a la* courtoisie*, entendida como La estricta costumbre de La corte, sino La costumbre y el arte de encontrar y emplear el tono apropriado siempre, en cada relación de persona a persona, tanto en el hablar como en el actuar*".

pode modificar o comportamento social dos envolvidos. Isso nos leva a defender que, se há um ato por trás do dito, com poder de influência, deve haver também uma responsabilidade ou, podemos dizer, um compromisso para com o dizer, devido aos possíveis efeitos de sentido que ele poderá produzir.

Foi o filósofo inglês, J. L. Austin (1962), quem primeiro procurou descrever os diferentes empregos da linguagem, o que o levou a elaborar a noção de força ilocucionária (uma dimensão de todo enunciado, ligada a seu sentido, mas não idêntica a ele). Segundo o autor (1962, p. 94-109), o sujeito falante procede a três atos fundamentais no momento em que fala: primeiramente, ele procede a um ato locucionário (ato de "dizer algo"; por exemplo: ele me disse: "atire nela"); em segundo lugar, ele procede ao ato ilocucionário (a realização de um ato *ao* dizer algo, em oposição à realização de um ato *de* dizer algo; exemplo: ele me aconselhou a atirar nela); e, em terceiro lugar, o ato *perlocucionário* (consiste em se obter certos efeitos pelo fato de dizer algo; exemplo: ele me persuadiu a atirar nela)".

É importante ainda mencionar que, para Austin, há uma oposição entre enunciados *performativos* e *constatativos*. Conforme o autor (1962), uma expressão pode ser caracterizada como constatativa quando apenas descreve um acontecimento; ela é chamada de performativa quando cumpre alguns requisitos, conforme a seguir:

- há a realização de uma ação;
- a ação é efetuada por um sujeito (o "eu" do enunciado);
- ao realizar uma ação, há algo que está sendo feito pelo sujeito no tempo presente;

- o ato ilocionário pode ser parafraseado e explicitado por uma fórmula performativa.

Chamou-nos a atenção a abordagem de Austin (1962, p. 59, 73-76) sobre os verbos no modo imperativo – muito presentes em parte dos dados colhidos para análise nesta pesquisa. Para o autor, “todo verbo no modo imperativo é um performativo”. Porém, “um ‘imperativo’ pode ter vários sentidos; pode ser uma ordem, uma permissão, uma exigência, um pedido com empenho, uma sugestão, uma recomendação, uma advertência (‘vá e você verá’), ou pode expressar uma condição ou concessão ou ainda uma definição...”.

Ao desenvolver sua teoria, Austin mostra que há uma estruturação dentro da linguagem, embora não seja possível enquadrar a linguagem por completo em uma estrutura criada. Além disso, mostrou que as palavras significam mais do que sentenças verdadeiras ou falsas.

Mais tarde, Searle (1972, 1994) reelabora a classificação dos atos de fala desenvolvida anteriormente por Austin e desenvolve componentes da força ilocucionária. Segundo ele,

> o falante pretende produzir um certo efeito ilocucionário, para que o ouvinte reconheça a sua intenção de produzir esse efeito. Ele também pretende que esse reconhecimento seja obtido em virtude do fato de que o significado do item que ele profere convencionalmente associa-o com a produção desse efeito. (Searle 1994, p. 60-61)

> se considerarmos a noção de ato ilocucionário, é preciso também considerar as conseqüências, os efeitos que tais atos têm sobre as ações, os pensamentos ou as crenças etc. dos ouvintes. (Searle 1972, p.62)

Searle se preocupa em ampliar a noção de ato ilocucionário. Entretanto, é preciso atentar ao poder que o autor dá ao falante; conforme podemos depreender da primeira citação, o sujeito parece ser considerado por Searle como senhor do seu

querer dizer. Assim também, é preciso atentar ao discurso de determinação do sujeito (ou assujeitamento), que parece estar por trás da segunda afirmação. É bem verdade que o ouvinte pode ser, muitas vezes, condicionado pela ação do falante, pela imagem que ele tem do falante ou, ainda, pela imagem que o falante tem dele e pela imagem que ambos têm de um referente – sendo que todos esses fatores limitam os seus discursos e suas interações. Entretanto, é preciso considerar a capacidade que cada um tem de agir conforme a sua singularidade. Afirmar um modelo de determinação é cair no pessimismo e considerar o sujeito incapaz de agir sobre determinadas situações.

Na análise dos dados colhidos para esta pesquisa, as teorias sobre os atos de fala, desenvolvidas por Austin e Searle são muito úteis, na medida em que nos ajudam a compreender os atos realizados nas falas de professores e alunos e, ainda, os efeitos produzidos por esses atos.

A seguir, passaremos às discussões sobre o discurso e a argumentação.

3.3. Discurso e argumentação: o contexto em foco

Nesta parte, será importante lançar mão dos estudos da *Análise do Discurso,* pois o contexto mais amplo de produção dos enunciados produzidos por professores e alunos, nas aulas analisadas neste trabalho, é constitutivo dos sentidos suscitados. Esse contexto inclui o ambiente físico e social, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, objetivos visados na interação, regras sociais etc. Os sentidos constituídos podem ou não colaborar para que os interlocutores pratiquem as estratégias de argumentação.

Pêcheux (1993) afirma que, antes dos estudos da ciência linguística (cujo marco se deu com os três cursos ministrados por Saussure no período de 1907 a 1911), a ciência clássica dedicava-se ao estudo gramatical e semântico, isto é, ao estudo da expressão e dos meios pelos quais a expressão se dava. Conforme o autor, com a concepção de linguagem introduzida por Saussure, a ciência passa a ter como objeto o *funcionamento*[47] da língua; assim, passou-se a não mais "procurar o que cada parte significa, mas quais são as regras que tornam possível qualquer parte, quer se realize ou não" (Pêcheux, 1993, p. 62).

Para além dessa inclinação aos estudos sobre a linguagem, era preciso, ainda, dar ênfase à questão do significado ou do sentido. Dessa forma, a partir de Pêcheux, no final da década de 60, na França, houve a preocupação com o reconhecimento da necessidade de se chegar à teorização sobre o sentido, o que remete ao *discurso* e não só à frase. Essa é a posição da Análise do Discurso, que passa a considerar tanto a dimensão linguística (no sentido de Saussure) como a dimensão social e histórica da linguagem.

Pêcheux (1993, p. 75) leva em conta a dimensão social e histórica ao postular que o discurso é sempre pronunciado a partir de "circunstâncias" — as quais chama de "condições de produção" — "e seu processo de produção". Para o autor (Op. cit., p. 77), "um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas". A análise das circunstâncias nas quais as interações ocorrem é

[47] Saussure (1970) idealizou a metáfora do jogo de xadrez, que é ainda hoje de grande importância para o entendimento do funcionamento da linguagem. Ele diz (p.128): "(...) Tomemos um cavalo; será por si só um elemento do jogo? Certamente que não, pois, na sua materialidade pura, fora de sua casa e das outras condições do jogo, não representa nada para o jogador e não se torna elemento real e concreto senão quando revestido de seu valor e fazendo corpo com ele (...). Eis porque, em definitivo, a noção de valor recobre as de unidade, de entidade concreta e de realidade". Por meio desta metáfora, podemos compreender que uma palavra tem valor apenas quando colocada em relação a todas as outras.

imprescindível quando se pretende investigar — como em nosso trabalho — se há ou não a existência do estilo cortês, pois é preciso averiguar o tipo de contrato social existente entre os interlocutores.

Como parte das *condições de produção de discursos*, Pêcheux (1993, p. 82) formula o conceito de "formações imaginárias". Segundo ele, os lugares ocupados pelos interlocutores estão representados nos processos discursivos e essas representações (imagens) também influenciam no processo:

> (...) o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações).

Também, para o mesmo autor (1993, p. 83), "o referente" (sobre o que se refere) faz parte das condições de produção.

A reflexão sobre as imagens é de bastante importância neste presente trabalho, pois nos ajuda a entender o processo discursivo em sala de aula, conforme pretendemos demonstrar nos capítulos de análise dos dados. As imagens que professor (A) e aluno (B) formam um do outro, e ambos do referente podem determinar os discursos produzidos por eles. Seguindo o raciocínio do autor (1993, p. 83-84), ao conversarem um com o outro, é possível que A e B estejam se sustentando em questões implícitas como: a) quem sou eu para lhe falar assim?; b) quem é ele para que eu lhe fale assim?; c) de que lhe falo assim?; d) de que ele me fala assim?".

Trazendo o conceito de "formações imaginárias" para o contexto escolar, interessa pensar sobre os "mecanismos de controle" (GERALDI, 1997) que podem estar presentes nas diferentes respostas dadas por professores e alunos àquelas

questões que sustentam as imagens formadas. Para Geraldi (1997, p. 61-62), há procedimentos que

> funcionando todos como uma rede, estabelecem limites aos discursos possíveis, e, portanto, às interações verbais possíveis, onde os discursos são produzidos. O controle dos discursos se dá pelo controle de suas possibilidades de surgimento. Quanto maior for o controle sobre o encontro dos sujeitos (interações), maior o controle dos discursos e, por esta via, o controle da produção de sentidos.

Esses procedimentos podem ser, por exemplo (GERALDI, 1997, p. 62-67):

> a) *mecanismos externos de controle*: a proibição; a distinção entre a razão e a loucura; a oposição do verdadeiro e do falso. Em relação à proibição, por exemplo, o autor lembra que não podemos falar tudo o que queremos; a proibição pode incidir sobre o próprio assunto e sobre os sujeitos envolvidos.
> b) *mecanismos internos de controle*: o comentário; a autoria; a disciplina. Sobre a disciplina, o autor comenta, por exemplo, que "enquanto definidora de um conjunto de procedimentos, de métodos, de assuntos, e de proposições consideradas verdadeiras, estabelece regras para os discursos que se fazem".
> c) *mecanismos de controle dos sujeitos*: apropriação dos saberes; a doutrina. A apropriação dos saberes tem grande importância para o contexto escolar, pois os professores, por exemplo, são definidos como sujeitos "competentes" devido às suas especialidades.

Tais mecanismos de controle, que estabelecem limites aos discursos, remete à suposição de Foucault (1973, p. 1):

> Em toda a sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por objetivo conjurar-lhe os poderes e os perigos, dominar-lhe os acontecimentos aleatórios, esquivar-lhe o peso, a temível materialidade.

Para as análises do *corpus* a serem efetuadas em nosso trabalho, a noção de *mecanismos de controle de discursos* nos será bastante útil na tentativa de compreender algumas atitudes de professores e alunos diante das situações de conflito, que poderiam ser mais bem aproveitadas por eles.

A seguir, abordaremos teorias sobre o discurso e suas características.

3.3.1. Discurso: um lugar em que, naturalmente, ocorrem conflitos

Ao considerarmos, nos capítulos 4 e 5 – de análise do *corpus*, o *discurso* produzido por professores e alunos, interessa-nos demonstrar que as divergências de opiniões, as réplicas, as contrapalavras, ocorrem no interior do *discurso*. Conforme amplamente discutido no início deste trabalho, vimos que *conflito* é próprio da linguagem, na qual e por meio da qual são suscitados subentendidos, atos explícitos ou sutis de ameaças à face, formações imaginárias — o que, normalmente, geram conflitos.

Nessa direção, atentar às discussões trazidas por Bakhtin nos interessa muito, pois o autor considera sempre a linguagem nas relações sociais, não em relação ao indivíduo apenas. Ao defender que a natureza do signo e da enunciação é social, o autor considera que a fala está sempre ligada às estruturas sociais, as quais são imprescindíveis para a compreensão dos sentidos constituídos. Em sua abordagem sobre o "problema da compreensão", insiste na necessidade de os interlocutores serem ativos, não passivos, para a compreensão dos sentidos produzidos em uma enunciação. Nas palavras de Bakhtin (1992, p. 131-132):

> Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. [...] A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*.

Trazendo essa discussão para o contexto real de sala de aula, podemos pensar no quanto é importante que haja espaço para a discussão, a fim de que haja a construção do conhecimento. É apenas por meio do diálogo, com oposições de

palavras que a compreensão acontece. Podemos entender também que o conflito não ocorre apenas pela existência de palavras, também não está no locutor ou no interlocutor; é a união de todos esses elementos juntos – em discurso – que pode nos levar à compreensão dos sentidos, o mais próximo possível do real. É no interior do discurso que o conflito ocorre. Retomamos Bakhtin, estendendo a mesma citação já mencionada em parte, no início de nossas discussões (*op. cit*. p. 132):

> A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é efeito da *interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro*. É como uma faísca elétrica que só se produz quando há conflito dos dois polos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação. (grifos do autor)

Voltemos à interação em sala de aula: professores e alunos poderiam construir o conhecimento no decorrer da própria interação, deixando os conflitos surgirem e dialogando em meio a eles — desde que se olhe com bons olhos o uso de réplicas e contrapalavras. Entretanto, muitas vezes as relações estabelecidas socialmente entre eles impedem que o espaço dialético se concretize. Isso remete à ideologia, no sentido de sistema de ideias, atitudes e comportamentos sociais.

As discussões idealizadas por Bakhtin nos são muito úteis também na medida em que dão ênfase à ideologia como determinante da linguagem utilizada pelos sujeitos envolvidos em uma interação. Conforme Bakhtin (1992, p, 36, 95), a palavra é um “fenômeno ideológico por excelência” e reflete valores defendidos socialmente.

> *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência*. [...] A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.
> [...] Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra*

> *está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos áquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (grifos do próprio autor.)

Sendo que os conflitos se dão no embate das palavras, eles também refletem os valores contraditórios defendidos pelos interlocutores envolvidos. Será por meio dos discursos, dos dados colhidos para esta pesquisa, que poderemos entender melhor as relações existentes entre professores e alunos daquelas determinadas instituições observadas. Haverá uma relação de poder explícita entre os professores e seus alunos? Os alunos, por sua vez, adaptam-se, ou resistem a esse poder?

As intenções do falante, suas condições ideológicas são demonstradas por meio da própria língua em uso, no diálogo. Entendemos que há valores representados nas atividades linguísticas. Assim, fenômenos como pressuposições, uso de certas conjunções, formas de implícitos como os subentendidos, comparações, uso de imperativos etc. podem ter uma variedade de significações ligadas à representação ideológica dos interlocutores.

Adotamos também a perspectiva de Fairclough (2001), em sua abordagem da linguagem como modo de prática política e ideológica. Para o autor (2001, p. 91),

> Os eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados.

Podemos depreender, da citação, que os fatores sócio-históricos têm influência no discurso. Por outro lado, o autor defende que o discurso é também socialmente constitutivo, ou seja, pode contribuir para a construção das posições dos sujeitos, das relações sociais entre as pessoas e ainda, para a construção de sistemas de conhecimento e crença. Portanto, é preciso cuidado para não cair no

erro dos extremos: na determinação social do discurso ou na construção do social no discurso. É importante atentarmos para o fato de que o autor considera o discurso como um modo de ação, como também um modo de representação. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 92).

Para Vogt (1980, p. 100), é a atividade linguística que constitui a ideologia representada por destinador e destinatário, em uma determinada interação verbal.

> Destinador e destinatário são figuras que se constituem no interior das relações específicas que os atos de linguagem estabelecem entre os falantes e ouvintes de uma língua. Neste sentido são como representações ideológicas constituídas pela atividade linguística.

A seguir, serão abordadas algumas teorias que visam ao estudo da argumentação, uma vez que este trabalho tem como objetivo investigar se há ou não espaço para argumentação na interação professor–aluno. É sempre importante lembrar que a argumentação só se faz necessária devido à exitência de conflito. Já sabemos que conflitos ocorrem no interior do discurso; na sequência, refletiremos sobre o fato de que a argumentação também é própria da linguagem.

3.3.2. Argumentatividade na linguagem

Neste subitem, lançaremos mão dos estudos de Ducrot (1981), sobre a argumentação. Interessa-nos bastante a afirmação do autor (1981, p. 178) sobre a existência de uma forma de argumentação que “é inerente à atividade linguística e que deixa certos traços, que de outra forma seriam inexplicáveis, na própria organização da língua”.

Esses estudos nos são importantes, pois, ao insistir que professores e alunos aprendam a arte de argumentar, estamos defendendo que atentem às características da linguagem fazendo uso dos recursos que a própria língua posssui.

É importante o conhecimento de que, quando interagimos, não apenas passamos informações por meio de nossos enunciados mas também organizamos o discurso segundo as nossas intenções. Em nossos enunciados, há sempre uma orientação argumentativa que conduz o destinatário para certas conclusões, desviando-se de outras. Portanto, há elementos linguísticos que carregam, em si mesmos, determinada força argumentativa. Por exemplo, em "até mesmo Pedro veio", citado por Ducrot (1981, p.179), não há dúvidas de que, devido ao uso do *até mesmo*, o enunciado tem a intenção de provar algo com essa vinda (talvez, o sucesso de uma reunião).

O termo *operadores argumentativos* é usado por Ducrot (1981) para designar esses elementos que indicam a força argumentativa dos enunciados e a conclusão para a qual apontam. Koch (2004, p. 30-44) escreve sobre os principais tipos de *operadores argumentativos* como, por exemplo:

1. *operadores que assinalam o argumento mais forte que aponta para a conclusão*: até mesmo, inclusive;
2. *operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão*: e, também, ainda, não só... mas também etc.;
3. *operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior*: porque, que, já que, pois;
4. *operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão*: mais que, menos que, tão... como etc.

Um exemplo desse último tipo de operadores, mostrado pela autora (p. 35), é:

A: Vamos convocar a Lúcia para redigir o contrato.

B: A Márcia é *tão* competente *quanto* a Lúcia.

No exemplo, é possível notar que “apesar de tratar gramaticalmente de um comparativo de igualdade, argumentativamente, o enunciado é *favorável* à Márcia e *desfavorável* à Lúcia”.

É possível, também, que não identifiquemos a orientação argumentativa de um enunciado por meio de marcas linguísticas explícitas. Para Ducrot (1977), a argumentatividade da linguagem inclui, também, o fenômeno do implícito, cujos modos de expressão permitem deixar entender sem acarretar responsabilidade de ter dito; segundo ele (1977, p. 14), há duas categorias de implícitos: “aqueles que se fundamentam no conteúdo do enunciado, e aqueles que jogam com a enunciação”. A primeira categoria deixa não-expressa uma afirmação necessária para que o enunciado seja completo ou coerente – são os *pressupostos*, linguisticamente marcardos. Para além da sua função lógica, há um ato por trás do pressuposto. Vejamos a reflexão de Vogt (1980, p.39) sobre o assunto:

> Há, assim, um ato de pressupor, ato este que, como outros atos ilocucionais, se realiza no momento mesmo do ato de enunciação, e cuja função é determinar as direções, apontar os caminhos que o discurso deve tomar sob pena de fragmentar-se. Assim, quando um locutor diz
>
> (32) Eu acusei João de ter escrito a carta.
>
> a um ouvinte, este se vê diante de uma obrigação que deve ser cumprida para que o diálogo prossiga: deve aceitar a direção que esta enunciação apontou, isto é o pressuposto de que a situação é condenável, sua contestação podendo ser feita ao nível do posto. Ele poderá neste sentido dizer, por exemplo,
>
> (33) Mas você tem provas de que foi realmente ele quem a escreveu?

A segunda categoria de implícitos são os “subentendidos do discurso” (DUCROT, 1977, p. 16) que devem ser procurados como “condição de existência do

ato de enunciação". Para Koch (2004), os *subentendidos* ou *inferências* não se apresentam com algum tipo de marca linguística e é o contexto que possibilita sua leitura. Sendo que os subentendidos também significam, deve haver um esforço para interpretá-los.

A função argumentativa, a qual orienta o outro para determinadas conclusões, também pode ser obtida pela presença de outras vozes no texto (polifonia). Há enunciados nos quais vozes se ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma única voz. Essas vozes são capazes de comunicar intenções diferentes e algumas vezes opostas.

Um exemplo de polifonia dado por Koch (2004, p. 65) é: *as "carroças" brasileiras estão cada vez mais sofisticadas*. Produzido na época do governo Collor, esse enunciado leva o leitor a colocá-lo "na boca" de outro, devido ao uso das aspas em "carroças". Foi Ducrot (1987) quem desenvolveu a Teoria Polifônica da Enunciação, por meio da qual contesta o pressuposto da unicidade do sujeito falante, ou seja, a existência de apenas um autor em cada enunciado. Ele defende que "o enunciado assinala, em sua enunciação, a superposição de diversas vozes" (1987, p. 172). Após distinguir *locutor* (ser do discurso) de *sujeito falante* (ser empírico), ele faz, ainda, uma distinção entre *locutor* e *enunciador*. (p.196):

> O locutor fala no sentido em que o narrador relata, ou seja, ele é dado como a fonte de um discurso. Mas, as atitudes expressas neste discurso podem ser atribuídas a enunciadores de que se distancia – como os pontos de vista manifestados na narrativa podem ser sujeitos de consciência estranhos ao narrador.

A teoria polifônica da enunciação alarga a noção de Ato de Linguagem (AUSTIN, 1962), pois, "o locutor faz de sua enunciação uma espécie de

representação, em que a fala é dada a diferentes personagens, os enunciadores.” (DUCROT, 1987, p. 217).

Todos esses aspectos mostrados até aqui nos ajudam a entender que a argumentatividade não é algo que vamos acrescentar ao uso da língua, mas já faz parte da própria língua. Assim, compreendemos a necessidade, nas situações de conflito em sala de aula, de se atentar aos diversos recursos argumentativos — presentes não só ao nível linguístico, mas também ao nível dos discursos —, de maneira que o aluno aprenda a fazer uso desses recursos conforme os efeitos que deseja constituir.

Para além disso, é importante compreender que tais recursos argumentativos (como os sutis pressupostos e subentendidos) trazem em si confrontos de atos e, portanto, de intenções que geram ameaças. Sendo assim, haverá sempre conflito no interior dos discursos. Na análise do nosso *corpus*, nos dados do CIEJA, será possível observar que os possíveis conflitos, gerados pela própria linguagem em contexto, não são valorizados na interação professor–aluno, o que reflete em aulas apáticas, sem exposição de opiniões divergentes e, portanto, sem construção do conhecimento que poderia advir da prática da argumentação.

A seguir, serão abordadas as teorias da Retórica e da Nova Retórica que se preocupam com as maneiras de dizer e, a segunda mais especificamente, com a necessidade de prestar atenção no ouvinte — o que possibilita que os conflitos sejam mais bem administrados.

3.3.3. Retórica

As discussões que abordam a Retórica são importantes para a nossa

pesquisa, pois se preocupam com as maneiras de dizer. Em sala de aula, vários são os momentos em que há assuntos controversos, dúvidas em relação ao exposto, diferentes maneiras de conceber os assuntos tratados, próprios de um lugar em que novos conhecimentos estão sendo expostos e devem ser assimilados — é nesse contexto rico em conflitos que há a possibilidade de se utilizar as palavras para convencer o outro, organizando o raciocínio.

Conforme Ducrot & Todorov (2001), a Retórica surgiu enquanto disciplina a partir de uma reflexão sobre a linguagem. Os autores nos contam que, no século V a. C., na Silícia, alguns súditos haviam sido proibidos de fazerem uso da palavra. Tendo se conscientizado do quanto a palavra é importante, os sicilianos Córax e Tísias criaram a Retórica.

A linguagem começou a ser ensinada como um “discurso” e não como “língua” (Ducrot & Todorov: 2001, p. 79). Naquela época, a eloquência era bastante necessária, devido às exigências da democracia (por exemplo, as pessoas precisavam defender suas próprias propriedades). Em lugar da força física utilizada até então, como instrumento de defesa, passou-se a exigir a força simbólica: somente aquele que tivesse eloquência no falar, convencendo os grandes júris populares sobre a justiça do pedido, ganharia a causa.

Tornar o discurso eficaz para convencer o outro passou a exigir que se conhecesse as partes do discurso. Aristóteles (384-322 a. C), nessa época, funda uma escola de eloquência, na qual se ensinava sobre os princípios da arte oratória, e escreve, em 1959, “Arte Retórica e arte poética”.

É importante atentar às partes que compõem o sistema retórico ou, podemos dizer, as operações essenciais da arte retórica: a) *inventio*: a busca do que

se quer dizer*;* b) *dispositio*: coloca em ordem o que se quer dizer; c) *elocutio*: a escolha da maneira de dizer; *actio*: visa a persuadir com base na emoção; e d) *memória*: conta com a memória para retenção e improvisação do discurso. O trabalho conjunto dessas operações mostra que aprender a exprimir-se é também aprender a pensar.

Também, a teoria de Aristóteles atenta a dois processos de raciocínio que o orador utiliza para, a fim de persuadir o auditório, descobrir e organizar os seus argumentos: um processo lógico, o *convencer*, e outro psicológico, o *comover*. Tanto o convencer como o comover, utilizam-se de três espécies de provas fornecidas pelo discurso, que podem ser encontradas: a) no caráter moral do orador, b) nas disposições que se criam no ouvinte e c) no próprio discurso pelo que ele demonstra ou parece demonstrar.

Aristóteles (1998, p. 19) afirma a sua teoria em relação à Retórica e diz que "seu fim não é persuadir, mas ensinar o possível". Apesar disso, com o passar do tempo, a Retórica passou a ser banalizada, tornando-se sinônimo de uma simples coletânea de técnica de persuasão.

Klinkenberg (1997), da Universidade de Liége – Bélgica (a exemplo de Mosca, 1997), defende que há lugar para uma retórica contemporânea já que, desde a antiguidade, o objeto da retórica é o discurso. Sendo que, hoje, o discurso é constituído pelas "formas contemporâneas da força simbólica" (Kinkernberg, 1997, p. 12), o autor afirma a necessidade de uma ciência que, para além de ensinar a decifrar as palavras e a decifrar suas letras, ensine as pessoas a lerem os discursos ao seu redor.

Sendo assim, como explica Klinkenberg (1997), essa ciência é praticada, hoje, sob o nome de Retórica, mas também sob outros nomes, cujas pesquisas ora se interrogam sobre o(s) motivo(s) de uma determinada formulação – e não outra – desencadear o assentimento do público, ora estudam as razões pelas quais um mesmo enunciado produz, ao mesmo tempo, vários significados distintos.

3.3.4. Nova Retórica

Perelman (1996) é o representante das teorias retóricas modernas a partir dos anos 1960. Os estudos da Nova Retórica, desenvolvidos pelo autor e por Olbrechts-Tyteca, no livro *Tratado da Argumentação*, preocupam-se, sobretudo, com a estrutura da argumentação, tendo o cuidado de analisá-la tanto no discurso oral quanto nos textos modernos impressos. Essa teoria torna-se de grande importância para as questões desenvolvidas em nossa presente tese, devido ao enfoque dado ao auditório particular. Conforme os autores (1996, p. 21), "como a argumentação visa obter a adesão daqueles a quem se dirige, ela é, por inteiro, relativa ao auditório[48] que procura influenciar".

A fim de obter a adesão de seus ouvintes às suas proposições iniciais, o orador, segundo os autores, utiliza-se de premissas que servem de base à sua conclusão. Porém, os ouvintes podem não aderir às premissas que o orador lhes apresenta, seja por perceberem o caráter unilateral da escolha das premissas, seja por ficarem contrariados com o caráter tendencioso da apresentação dessas premissas. Com base nessa primeira discussão, Perelman e

[48] Para Perelman e Tyteca (1996) auditório é o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação.

Tyteca (1996) mostram a importância do acordo por parte do auditório, tanto em relação ao ponto de partida da argumentação como ao seu desenvolvimento. Assim, o acordo é analisado em três âmbitos: a) *acordo referente às premissas*: há objetos de acordo que podem servir de premissas, como os fatos, as verdades, os valores, as presunções, as hierarquias etc.; b) *acordo referente à escolha das premissas*: consiste na escolha dos elementos que serão utilizados como argumentos, bem como na escolha das técnicas a serem utilizadas; e c) *acordo referente à apresentação das premissas*: visa a impressionar a consciência dos ouvintes e a orientar-lhes o espírito. A importância desse estudo das premissas é mostrar o empenho do orador em buscar as manifestações explícitas ou implícitas de uma adesão com a qual possa contar.

É interessante, também, a discussão que eles apresentam sobre as premissas: elementos que servem de ponto de partida para a argumentação e requerem atenção a sua seleção e adaptação para que a argumentação seja eficaz. Caso alguém mencione algum fato, por exemplo, deve sempre refletir se esse fato servirá para confirmar ou invalidar o argumento por ele utilizado naquela situação. Um determinado tipo de auditório pode admitir um conjunto de coisas que outro auditório não admite. Essa necessidade de atentar à escolha das formas de expressão demonstra, conforme os autores, que a incompreensão não é mais considerada como “acidente evitável”, e sim como a “própria condição da linguagem” (1996, p. 140).

Os estudos de Perelman e Tyteca tornam-se importantes para o nosso trabalho, também por analisarem discursos em ambiente de conflito. Em situações de divergência de opiniões, naturalmente, um falante procura adesão às suas teses

e, para isso, procura maneiras de convencer o outro. Esses modos de convencer envolvem um esforço por parte do orador para “calcular” quem é o seu ouvinte, de forma a selecionar o que dizer e qual a maneira de dizer, procurando dar ao ouvinte uma orientação mais clara. Uma vez que argumentar implica empenho do orador para obter a adesão de seus ouvintes, podemos dizer que a argumentação implica consideração pelo outro. O campo da argumentação envolve uma escolha pelo possível, possível este que vai sendo acordado por meio da interação entre os sujeitos. Consequentemente, pode-se considerar a argumentação como um caminho para lidarmos com as situações de conflito. Nas palavras de Perelman e Tyteca (1996, p. 18, 61):

> Com efeito, para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental. (...) Cumpre observar, aliás, que querer convencer alguém implica sempre certa modéstia da parte de quem argumenta, o que ele diz não constitui a “palavra do Evangelho”. (...)
>
> Ele admite que deve persuadir, pensar nos argumentos que podem influenciar seu interlocutor, preocupar-se com ele, interessar-se por seu estado de espírito (...). O recurso à argumentação supõe o estabelecimento de uma comunidade dos espíritos que, enquanto dura, exclui o uso da violência.

Finalmente, é importante mencionar que a *Nova Retórica* abandona a preocupação dos antigos teóricos com a necessidade de *provas* para convencer, persuadir, e aceita o fato de que a argumentação e a persuasão passam, antes, pelo verossímel. Nesse sentido, o diálogo e a discussão — e não a violência (física ou simbólica) — ganham o seu lugar na interação, considerando o que é possível ser verdadeiro (não o verdadeiro absoluto) e os diversos pontos de vista que, naturalmente, causam conflitos entre os interlocutores.

4. ANÁLISE DE DADOS DO ENSINO MÉDIO

Foi apresentada, na *Introdução*, nossa preocupação com o espaço a ser constituído para a argumentação em situações específicas que caracterizam conflito em sala de aula. Procuramos pontuar que é por meio do uso da linguagem, em situações concretas de interação, que é possível um locutor e seus ouvintes constituírem juntos esse espaço.

As condições em que os enunciados são produzidos bem como o seu contexto mais amplo de produção são constitutivos dos sentidos do dizer, e são esses sentidos constituídos que podem (ou não) colaborar para a criação de um espaço favorável à argumentação.

Este capítulo traz as análises de fragmentos de interações ocorridas no ano de 2003, em uma escola de periferia da cidade de São Paulo. Trata-se de sete fragmentos selecionados durante as observações de aulas dadas por um mesmo professor e por sua substituta eventual aos alunos da 3ª série do ensino médio daquela instituição. Além disso, traz a análise de uma cena do filme *Entre os muros da escola*, utilizada como *corpus* secundário.

Lembramos, conforme já explicitado no capítulo *Procedimentos Metodológicos*, que analisamos as aulas inteiras ministradas, bem como as partes do filme em que o cenário é a sala de aula. Porém, neste e no próximo capítulo de análise, serão apresentados apenas os fragmentos das aulas e as cenas do filme que interessam para a nossa análise, conforme o nosso objetivo geral que é a investigação da existência (ou não) de um espaço em sala de aula para a prática das estratégias de argumentação. Além disso, queremos averiguar se os

interlocutores utilizam: estratégias de polidez; estratégias de argumentação; e estratégias de cortesia.

Apresentamos, a seguir, os fragmentos de aulas da Escola de Ensino Médio selecionados.

[F1]

((final de uma aula do professor titular: a aluna conversava durante a explicação do professor))

1	Prof.	você vai mudar de lugar... SENte-se aqui
	Aluna	POR QUÊ? exPLIca o porquê
	Prof.	porque eu QUEro que você SENte aQUI
	Aluna	isso não é explicação...
5		((o professor não insistiu com a aluna e apontou o dedo para o aluno, com quem ela estava conversando))
	Prof.	então... voCÊ muda de lugar
		((o aluno obedeceu, mudando de lugar; outros alunos reclamaram ainda na mesma aula))
10	Aluno	professor... o senhor não pode dizer que não estamos copiando a matéria SÓ porque estamos conversando um pouco
	Aluna	é impossível ficar a aula toda sem falar nenhuma palavra... o senhor também estava conversando uma hora...
		((não houve continuação do assunto))

[F2]

((final de uma aula de sexta-feira: os alunos, irritados, reclamaram))

1	Aluna	profeSSOR... CHEga... estamos canSAdos... hoje é sexta-feira...
		((o professor não deu atenção e continuou a pedir para alguns alunos conjugarem verbos oralmente)).
	Aluna	QUE isso... professor... que Saco... CHEga... estamos
5		canSAdos...

((o professor continuou não dando atenção e dispensou os alunos alguns minutos *após* o horário normal de término da aula))

[F3]

((início da aula da professora eventual, na falta do professor titular))

1 Prof. eu vou ser professora eventual... eventual é diferente de substituta... se o professor X estivesse de licença eu poderia substituir e continuar a matéria dele... eu gostaria que vocês separassem uma parte do caderno porque eu sempre vou
5 continuar a minha matéria... vai ter ponto positivo para somar na nota que o professor X der

Aluna mas POR QUÊ ele falta tanto?

Prof. não sei

Aluna ah... mas assim é difícil... né? trabalhar com dois professores?

10 Prof. não... eu vou dar dicas para o vestibular

Aluna mas não vai ter continuação da aula do X?

Prof. eu vou ter continuação... eu vou dar gramática

((todos os alunos reclamaram))

Aluna qual é o nome da senhora?

15 Prof. Y.

[F4]

((início de uma aula da professora eventual, em uma outra falta do professor titular))

1 Aluno professora... hoje é aniversário do Leonardo... tá liberado prá cantar parabéns prá ele?

Prof. mais tarde eu deixo...

((o texto já estava na lousa - é o mesmo dado para a turma
5 anterior -. A professora não falou para os alunos copiarem, mas eles já sabiam que deviam fazê-lo. Durante o tempo em sala de

aula, todos os alunos ficaram copiando o texto e conversando muito))

Aluno hoje é dia de copiar coisa da lousa...

10 ((a professora não fez nenhum comentário sobre a matéria e não deu aula. E assim terminou a aula. A professora também "não lembrou" de cantar parabéns para o Leonardo))

[F5]

((final de uma aula do professor titular))

1 Aluno professo::r... o sina::l... acabou a aula...

Prof. OPA... perceba o seu papel como aluno... o menos importante é ficar prestando atenção no sinal e o mais importante é prestar atenção na aula

[F6]

((início de uma aula do professor titular; ele iniciou arrumando as carteiras em fileiras e bem espaçadas e disse aos alunos))

Prof. sala de AUla não É aproximação de eVENtos... é lugar de aprendizagem individual... quanto MAis longe cada um estiver do outro... MElhor

[F7]

((frases escritas pelos alunos em uma redação cujo título foi "O Ensino Médio em Escola Pública"))

- Alguns professores ganham para não fazer nada, faltam, faltam e ganham tomam o lugar dos recém-formados... (aluna nº 27);
- Os alunos aprontam sim, mas tem os que estudam e esses não têm ouvidos para expor os seus problemas (...). Há professores que deixam o profissionalismo de lado e levam para o lado pessoal, aí quem é prejudicado? Claro que o aluno (aluna nº 47);

Diante do embasamento teórico referenciado no capítulo 3, passamos a analisar os fragmentos da interação produzidos pelos professores e alunos da Escola de Ensino Médio.

4.1 Estratégias de polidez

Conforme explicitado ao longo deste trabalho, a polidez tem como princípio a manutenção do equilíbrio nas interações sociais. As estratégias linguísticas de polidez são adotadas por aqueles que se preocupam com as formas de dizer, a fim de garantir um ambiente no qual haja certa harmonia. Defendemos que o exercício da polidez, aliado às estratégias de cortesia, conforme estamos entendendo, pode favorecer a criação de um espaço propício para a prática da argumentação. As situações de conflito explicitadas nas interações são, a nosso ver, oportunidade para a exposição e defesa das opiniões.

A análise realizada neste item tem como objetivo demonstrar que não há a predominância do uso das estratégias de polidez, ao longo das interações representadas nos fragmentos selecionados, com exceção de dois momentos em que alunos recorrem a formas de tratamento, conforme será demonstrado. O professor titular, especialmente, não demonstra preocupar-se com a preservação da face dos alunos, nem com sua própria imagem a ser construída durante aquelas interações. Os modos de expressão, conforme os dados mostrarão, denunciam interações permeadas pela falta de preservação da face dos interlocutores.

Diante do contexto apresentado, escolhemos averiguar, no subitem a seguir, os atos que são realizados nas falas entre os interlocutores e também os sentidos produzidos por eles. Essa averiguação é importante, pois entendemos que: a) há

uma ação sendo realizada por meio dos atos de fala, e b) o locutor poderia escolher modificar seus atos, caso houvesse uma preocupação com a face dos interlocutores. Os itens apresentados caracterizam índices de ausência de polidez.

4.1.1 Presença do enunciado performativo

Primeiramente, pretendemos reconhecer a presença do performativo no enunciado “você vai mudar de lugar” do Fragmento [F.1], cujo ato é realizado no momento do enunciado.

Os critérios utilizados para a análise feita neste item foram idealizados por Austin (1962, p. 59-62) para provar os enunciados performativos. No exemplo dado em [F.1],

- se o ato é, de fato, performativo, há a realização de uma ação;
- uma ação só pode ser efetuada por um sujeito (o “eu” do enunciado);
- se, ao enunciar, o sujeito realiza uma ação, há algo que está sendo feito por ele no *momento da enunciação*[49], portanto, no tempo presente; há um ato realizado na própria fala;
- O ato ilocucionário pode ser parafraseado e explicitado por uma fórmula performativa. Sendo assim, “você vai mudar de lugar” poderia ser substituído por “*eu afirmo* que você vai mudar de lugar” ou “*eu ordeno* que você mude de lugar” ou “*eu aconselho* que você mude de lugar” ou “*eu permito* que você mude de

[49] Segundo Austin (1962, p.63), se o verbo estiver no tempo passado (por exemplo: “eu disse”, “eu ordenei”), o ato é considerado constatativo (que descreve uma ação) e não performativo.

> lugar", ou "*eu o desafio* a mudar de lugar" etc. Encontramos, então, o ato de afirmar, ordenar, aconselhar etc. O ato ilocucionário exprime a intenção do enunciador e, em nosso caso, o enunciador é o mesmo quem realiza a ação.

O próximo item nos dará pistas do ato específico produzido em [F.1].

4.1.2 Modo imperativo e prosódia

Para Austin (1962), todo verbo no modo imperativo é um performativo. Porém, "um 'imperativo' pode ter vários sentidos (conforme demonstrado no item anterior): pode ser uma ordem, uma permissão, uma exigência, um pedido com empenho, uma sugestão, uma recomendação, uma advertência ('vá e você verá'), ou pode expressar uma condição ou concessão ou ainda uma definição..." (AUSTIN, 1962, p. 59, 73-76). Tomando [F.1] novamente, qual seria, então, o sentido produzido pelo enunciado *você vai mudar de lugar...*?

Para nos aproximarmos um pouco mais dos significados possíveis, é importante que consideremos não só a superfície do texto (o enunciado), mas também a enunciação que nos dará pistas do sentido produzido pela fala do enunciador. Neste caso, "o significado dos atos ilocucionários só pode ser apreendido se levarmos em conta os aspectos prosódicos" (MATEUS et. alii, 1989, p. 346-347). Por se tratar de língua falada, o contexto nos permite saber sobre a entonação usada pelos enunciadores (no caso, professor e aluna), a qual nos dá pistas sobre suas emoções (ou a falta de emoção): sentimento de alegria, raiva, ironia, desespero, desprezo etc.

Em *você vai mudar de lugar*, a elocução é realizada em um ritmo bem acelerado, em uma curva entonacional ascendente e descendente. O ritmo acelerado é manifestado também pela elevação da voz do enunciador. Constatamos que o imperativo, neste caso, tem a força de uma ordem. Portanto, o professor ordena, de maneira autoritária, que a aluna mude de lugar.

A seguir, procuraremos analisar quais foram os efeitos produzidos pelos enunciados apresentados em [F1].

4.1.3 Ato perlocucionário: objetivo X resultado real

Conforme citado anteriormente, para Searle, o ato perlocucionário é consequência do ato de ilocução. Em [F.1] já temos o ato produzido pelo enunciador, como se segue:

Enunciado do locutor	ato de ilocução
a) *você vai mudar de lugar* [F.1]	de ordem (*eu ordeno que você mude de lugar*)
b) *sente-se aqui* [F.1]	de ordem (*eu ordeno que você sente aqui*)

Agora, vejamos os possíveis efeitos que esses dois atos obtiveram. Segundo Austin (p.118), o ato perlocucionário pode alcançar o êxito de seu objetivo, ou pode obter um resultado diferente do esperado. Novamente, é preciso considerar a enunciação, como no item anterior:

Objetivo do ato de ilocução	Enunciado do interlocutor	Ato de perlocução obtido como resultado real do ato de ilocução
a) conduzir a obedecer	*POR QUÊ? exPLIca o porquê*	rebeldia, discórdia
b) conduzir a obedecer	*isso não é explicação...*	rebeldia, discórdia

Conforme observado, o objetivo esperado pelo enunciador (o professor) não foi alcançado nas duas situações dadas. Nesse exemplo, a interação é marcada por *ordem X contrarreação*. Ao ordenar que a aluna mudasse de lugar, o professor provavelmente esperava a obediência dela. Porém, ela — ao invés de obedecer — retruca com uma pergunta pedindo explicação para aquela ordem. Ainda nesse mesmo fragmento, ao responder sobre a razão de sua ordem, o professor não obteve adesão por parte da aluna:

1	Prof.	você vai mudar de lugar... SENte-se aqui
	Aluna	POR QUÊ? exPLIca o porquê
	Prof.	porque eu QUEro que você SENte aQUI
	Aluna	isso não é explicação...

Se o ato de perlocução, conforme Searle, é resultado do ato de ilocução, é possível pensar, por exemplo, que a rebeldia e discórdia da aluna em [F.1] é consequência do autoritarismo do professor (comprovado por meio das condições de produção daqueles discursos: professor com o objetivo de conduzir a obedecer, usando-se de uma ordem – de maneira autoritária). Entretanto, é preciso apontar, aqui, que Searle parece considerar somente o conteúdo imediato do enunciado. Então, se o professor diz *você vai mudar de lugar, sente-se aqui*, para Searle, o professor dá uma ordem e a consequência é que seu enunciado realmente aconteça. O autor parece não considerar que todos os outros atos produzidos pelo professor, bem como as condições em que aqueles enunciados foram produzidos, criam sentidos que podem fazer com que a ordem seja ou não obedecida, ou mesmo, compreendida.

Conforme análises realizadas neste subitem, constatamos que não há a predominância do uso das estratégias de polidez, ao longo das interações — o que

não colabora para que os interlocutores sintam-se bem. No subitem a seguir, constatamos que as ações da professora eventual seguem na mesma direção.

4.1.4 (Não) Compromisso com o dito

Chamamos a atenção para o Fragmento [F.4], no qual podemos identificar um não cumprimento de promessa, o que segue na contramão do que é idealizado nas *Máximas Conversacionais* (GRICE, 1982) que dita ao locutor, por exemplo: “diga somente o que você acredita que é verdadeiro.”; a fim de que haja cooperação em uma conversa tida como ideal. Também verificamos que o não cumprimento da promessa não colabora para que o interlocutor sinta-se bem, conforme esperado de uma pessoa polida.

Segundo Austin (1962, p. 25-52), um performativo não deve ser julgado como verdadeiro ou falso, mas pode ser considerado feliz ou infeliz. Um performativo “torna-se infeliz”, ou, podemos dizer, não cumpre seu objetivo, em duas situações: a primeira quando há uma falha (*misfire*), ou seja, quando um procedimento não pode ser aceitável (exemplo: dizer em uma brincadeira “eu escolho o George”, sendo que o George não está brincando); neste caso, o ato de fala torna-se nulo. A segunda situação de não cumprimento do objetivo ocorre quando há um abuso (*abuse*) de procedimento (exemplo: dizer “eu prometo” quando não se tem a intenção de fazer o prometido); nesse caso, o ato não é anulado, porém, há a insinceridade e a quebra de contrato.

Trazemos aqui, novamente, os dados em [F.4]:

[F.4] ((início de uma aula da professora eventual, em uma outra falta do professor titular))

1	Aluno	professora... hoje é aniversário do Leonardo... tá liberado prá cantar parabéns prá ele?
	Prof.	mais tarde eu deixo...
5		((o texto já estava na lousa - é o mesmo dado para a turma anterior -. A professora não falou para os alunos copiarem, mas eles já sabiam que deviam fazê-lo. Durante o tempo em sala de aula, todos os alunos ficaram copiando o texto e conversando muito))
	Aluno	hoje é dia de copiar coisa da lousa...
10		((a professora não fez nenhum comentário sobre a matéria e não deu aula. E assim terminou "a aula". A professora também "não lembrou" de cantar parabéns para o Leonardo))

O enunciado *Mais tarde eu deixo* (linha 3) tem como ato de ilocução uma promessa, porém a enunciação (linhas 10 a 12) mostra que a mesma não foi cumprida. Nesse caso, a interação professor–aluno é marcada por *pedido do aluno X promessa não cumprida da professora*. O não cumprimento da promessa por parte da professora eventual não colabora para que ela e seus alunos aproximem-se e constituam, juntos, um espaço para o diálogo. Ao contrário disso, influencia na construção de uma imagem negativa, feita pelos alunos, conforme análise realizada em 4.3.2. Em relação a isso, Perelman e Tyteca (1996, p. 338-339) dizem:

> (...) um ato é, mais do que um indício, um elemento que permite construir e reconstruir nossa imagem da pessoa, classificar esta em categorias às quais se aplicam certas qualificações (...). O valor que atribuímos ao ato nos incita a atribuir um certo valor à pessoa (...). Por ato, entendemos tudo quanto pode ser considerado emanação da pessoa, sejam eles ações, modos de expressão, reações emotivas, cacoetes involuntários ou juízos (...).

É importante atentarmos para o fato de que a mesma professora, em outro momento de interação com os alunos, procura atenuar possíveis ameaças à face deles, conforme fragmento [F3] a seguir.

1	Prof.	eu vou ser professora eventual... eventual é diferente de substituta... se o professor X estivesse de licença eu poderia substituir e continuar a matéria dele... eu gostaria que vocês separassem uma parte do caderno porque eu sempre vou
5		continuar a minha matéria... vai ter ponto positivo para somar na nota que o professor X der

O uso do verbo no futuro do pretérito, nas linhas 3-4 (*eu gostaria que vocês separassem uma parte do caderno...*), caracteriza um recurso linguístico de polidez. Em vez de ordenar que os alunos separassem uma folha do caderno, a professora escolheu evitar uma possível ameaça. Entretanto, o conflito na interação já estava instaurado, conforme turnos a seguir.

	Aluna	mas POR QUÊ ele falta tanto?
	Prof.	não sei
	Aluna	ah... mas assim é difícil... né? trabalhar com dois professores?
10	Prof.	não... eu vou dar dicas para o vestibular
	Aluna	mas não vai ter continuação da aula do X?
	Prof.	eu vou ter continuação... eu vou dar gramática
		((todos os alunos reclamaram))

No turno da linha 9, fica explícita a insatisfação dos alunos e a existência de conflito na interação. O conflito é devido ao fato de o professor titular faltar muito (conforme linha 7), e os alunos terem de lidar com dois professores para uma mesma disciplina. A professora, nesse momento da interação, procura mitigar os efeitos do conflito já estabelecido. Apesar disso, em outros momentos, ela não usou de polidez, conforme já demonstrado.

No subitem a seguir, atentaremos a alguns enunciados implícitos do *corpus*; interessa saber o que os implícitos dizem e quais os possíveis efeitos causados por eles.

4.1.5 Implícitos

No fragmento 1 [F1], analisado novamente neste subitem, é possível perceber que há um conflito estabelecido entre os interlocutores, pois o professor, conforme explicitado em 4.1.2, ordena que uma de suas alunas mude de lugar, ao vê-la conversando com um colega. Uma outra aluna tenta contestar o professor e há, em seu enunciado, alguns implícitos que caracterizam a impolidez.

Na perspectiva de Ducrot (1977, p. 12-13), “deixando de lado a concepção de Saussure, a língua não é só definida como um código, isto é, como um instrumento de comunicação. Ela perde sua inocência e é considerada como o estabelecimento das regras de um jogo”. Para ele, o fenômeno da pressuposição deve ser compreendido como um “quadro institucional” que regula o debate dos indivíduos; nem todos os conteúdos expressos são expressos de maneira explícita; o que é dito no código nem sempre é totalmente dito. Vemos exemplos de discursos em que é possível haver uma significação implícita, ao analisarmos [F.1] novamente.

[F.1] ((final de uma aula do professor titular: a aluna conversava durante a explicação do professor))

1	Prof.	você vai mudar de lugar... SENte-se aqui
	Aluna	POR QUÊ? exPLIca o porquê
	Prof.	porque eu QUEro que você SENte aQUI
	Aluna	isso não é explicação...
5		((o professor não insistiu com a Aluna e apontou o dedo para o

		Aluno, com quem ela estava conversando))
	Prof.	então... voCÊ muda de lugar
		((o aluno obedeceu, mudando de lugar; outros alunos reclamaram ainda na mesma aula))
10	Aluno	professor... o senhor não pode dizer que não estamos copiando a matéria SÓ porque estamos conversando um pouco
	Aluna	é impossível ficar a aula toda sem falar nenhuma palavra... o senhor também estava conversando uma hora...
		((não houve continuação do assunto))

Nos dados, na linha 1, o professor ordena que a aluna mude de lugar devido a sua conversa com um colega. Diante disso, a outra aluna, na linha 12-13, diz: *...o senhor também estava conversando uma hora...*. Aqui, a segunda aluna parece querer reduzir sua responsabilidade a essa significação literal, pondo a significação implícita sob a responsabilidade do locutor, o professor. O implícito pode ter sido reconstituído pelo professor de várias maneiras, como: “se o senhor estava conversando uma hora, por que nós também não podemos fazê-lo?” ou “por que o senhor pode conversar e nós não?”

Apesar disso, constatamos, nas linhas 10 e 13, abaixo, que tanto o aluno quanto a aluna utilizam um recurso linguístico que caracteriza polidez, qual seja: o uso da forma de tratamento “o senhor”.

10	Aluno	professor... o senhor não pode dizer que não estamos copiando a matéria SÓ porque estamos conversando um pouco
	Aluna	é impossível ficar a aula toda sem falar nenhuma palavra... o senhor também estava conversando uma hora...

Conforme Silva (2008, p. 159-161), um dos níveis de formas de tratamento são as formas pronominalizadas: você, o senhor, a senhora. O autor diz:

> [...] cada qual deve tratar o outro de acordo com as posições relativas que ambos ocupam na escala social. É considerado descortês o fato de uma pessoa se dirigir a um superior hierárquico com excessiva familiaridade. Caso esse fato ocorra, o superior poderá imaginar que o interlocutor deseja algum favor ou que, habitualmente, transgride as normas sociais...

O fato de os alunos escolherem usar a forma de tratamento pronominalizada é indício de que, de alguma forma, reconhecem a hierarquia do professor.

Diante do exposto neste subitem, a tentativa dos alunos de agirem com polidez em determinado momento da interação parece não ter sido suficiente para o estabelecimento do diálogo entre eles e o professor. O implícito pode ter chegado ao professor como ameaça, e o uso da forma de tratamento respeitosa não surtiu efeito positivo para a manutenção do diálogo.

Apresentamos, no subitem 4.1.6, a seguir, uma primeira cena, a qual chamaremos de [C1], do filme *Entre os muros da escola*, a fim de refletirmos sobre outras possibilidades de ação em relação aos usos de estratégias de polidez em sala de aula.

Achamos importante já explicitar aqui que, ao longo do filme, a interação entre o professor Marin e seus alunos ocorre sempre em um ambiente muito barulhento; os alunos falam o tempo todo, mesmo quando o professor precisa de silêncio para iniciar sua fala; em muitos turnos, as falas dos alunos e do professor se sobrepõem; o professor precisa, constantemente, falar em um tom muito alto para conseguir chamar a atenção deles para si. Veremos, no decorrer das análises das cenas do filme, neste e no próximo capítulo, que o conflito entre os interlocutores ocorre constantemente e é explicitado.

4.1.6. Polidez em *Entre os muros da escola*

Segue cena do filme.

[C1] – **em 27m15s do filme**

	Prof.	**Não era muito complicado ler um capítulo para hoje. Ninguém leu? Estamos perdendo tempo. Vamos ler novamente. Quem quer ler? Mas que bom... Que belo ambiente de trabalho temos hoje. Khoumba, pode**
495		**começar.**
	Khoumba	**Não quero ler.**
	Prof.	**Por que não?**
	Khoumba	**Não tenho vontade.**
	Prof.	**E desde quando a sua vontade prevalece?**
500	**Khoumba**	**Não tenho vontade!**
	Prof.	**E eu com isso? O que foi isso que Khoumba acabou de fazer? Wey?**
	Wey	**Escárnio.**
	Prof.	**Refiro-me à atitude. O que é que ela demonstrou?**
505	**Boubacar**	**Insolência.**
	Prof.	**Exatamente,você é um especialista.**
	Khoumba	**Você parece que "venera", que adora ficar implicando comigo! E o que é isso? Isso não é verdade.**
510	**Prof.**	**Mas experimenta falar em francês coloquial. Eu estou o quê?**
	Khoumba	**"Venera".**
	Prof.	**Diga em francês coloquial.**
	Khoumba	**Tem alguma coisa contra mim.**
515	**Prof.**	**Agora sim, é francês coloquial. Eu só pedi que você lesse, só isso. Acho que tenho o direito de lhe pedir para ler. Não concorda?**
	Khoumba	**Não. Ninguém leu o livro e é comigo que o professor implica.**
520	**Prof.**	**Não é verdade. Só quero que trabalhemos e escolhi**

		você, como é meu direito.
	Khoumba	**Tá bom, deixe estar!**
	Prof.	**Cale-se agora. Comece a ler.**
	Khoumba	**Não. Primeiro você diz para eu me calar e depois**
525		**manda eu ler. É o quê isso?**
	Prof.	**O que é o quê?**
	Khoumba	**Decida-se! Pense um pouco.**
	Prof.	**No final da aula conversamos. Garanto que não vai ser nada bonito.**
530	**Khoumba**	**Tudo bem.**
	Prof.	**Sim, tudo bem, mas logo não vai ser tão bem para você. Esmeralda, também está em greve como a sua colega ou pode ler para nós?**
	Esmeralda	**A vida é dela. Não quero saber.**
535	**Prof.**	**Nesse caso, pode ler para nós?**
	Esmeralda	**Com muito, muito prazer.**
	Prof.	**Muito bem, Esmeralda, estamos lhe ouvindo.**

Essa cena apresenta a interação entre o professor Marin e seus alunos do 8º ano. Nela, há conflito de maneira explícita, assim como ocorre na aula do ensino médio apresentada anteriormente. Trata-se do momento da aula em que o professor ordena, nas linhas 494-495, que uma aluna leia parte do livro “Diário de Anne Frank”, cuja leitura já deveria ter sido realizada em casa. É possível constatar, por meio dos dados, que tanto a aluna Khoumba quanto o professor ameaçam a face um do outro ao longo de toda interação. A aluna ameaça a face do professor ao longo de seus turnos, conforme demonstrado a seguir:

- *Não quero ler.* (recusa ao pedido do professor – linha 496)
- *Não. Ninguém leu o livro e é comigo que o professor implica.* (questiona a autoridade do professor – linhas 518-519)
- *Tá bom, deixe estar!* (ameaça o professor – linha 522)
- *Não. Primeiro você diz para eu me calar e depois manda eu ler. É*

o quê isso? (questiona a coerência na fala do professor – linhas 524-525)

- *Decida-se!* (dá ordem ao professor – linha 527)

No início de [C1], o enunciado do professor na linhas 493-495 (*Khoumba, pode começar.*), já caracteriza uma ameaça à face da aluna: a enunciação mostra, por meio da entonação com ritmo mais acelerado, em uma curva entonacional ascendente e descendente, que o professor ordenou que ela leia, ao invés de solicitar. Porém, uma vez que o imperativo não tem força persuasiva, mas apenas explicita uma relação de força entre os interlocutores (PERELMAN; TYTECA, 1996), essa pode ter sido a razão pela qual o professor não ganhou a adesão da aluna. Diante da recusa dela à sua ordem (o que, por sua vez, também ameaça a face do professor diante da classe), o professor também decidiu ameaçar a face da aluna, conforme exemplos a seguir:

- *E desde quando a sua vontade prevalece?* (expõe sua autoridade sobre ela – linha 499)
- *E eu com isso?* (demonstra desinteresse pela fala dela – linha 501)
- *Cale-se agora. Comece a ler.* (ordena explicitamente – linha 523)
- *logo não vai ser tão bem para você.* (ameaça a aluna – linhas 531-532)
- *O que foi isso que Khoumba acabou de fazer?* Wey? (pede para outro aluno denunciar a falta de polidez da aluna – linhas 501-502)

Apesar de utilizar o par pergunta X resposta várias vezes (linhas 492, 493, 497, 499, 501-502, 504, 510-511, 517, 525, 526, 532-533 e 535), o que poderia caracterizar polidez no sentido de dar espaço à participação da aluna, as perguntas do professor são inquisitivo-expressivas (MARTIN, 1985). Esse tipo de pergunta não tem só o objetivo de obter respostas, mas traz valores expressivos. Os

enfrentamentos do professor Marin, nas linhas 499, 501 e 526 (*E desde quando a sua vontade prevalece?; E eu com isso?; O que é o quê?*) vêm acompanhados de irritação, impaciência e ironia.

Entretanto, percebemos que o professor, em meio às ameaças, decide agir com polidez, em determinado momento daquela interação. Primeiramente, tenta explicar o seu pedido: *Eu só pedi que você lesse, só isso / Acho que tenho o direito de lhe pedir para ler...* (linhas 515-517). Ele também trabalha novamente com o par pergunta X resposta, tentado obter a participação dela: *Não concorda?* (linha 517). Logo depois, tenta convencê-la de que não tinha implicância com ela: *não é verdade* (linha 520).

Apesar de não ter um desfecho positivo, no sentido de o conflito ser resolvido ali naquele momento da interação, julgamos que, nessa cena do filme, há uma tentativa de diálogo por parte do professor, diferentemente do que ocorreu no fragmento [F1] da aula da Escola de Ensino Médio, apresentada anteriormente.

Voltaremos a essa mesma cena do filme, nos subitens 4.2.1 e 4.3.3 deste capítulo, a fim de analisarmos os efeitos da escolha do professor Marin, em relação ao uso da polidez.

Continuamos a apresentar, logo a seguir, análise dos dados da Escola de Ensino Médio. Averiguaremos, neste subitem 4.2, o resultado das escolhas feitas pelos interlocutores em relação ao (não)aproveitamento das situações de conflito para a prática das estratégias de argumentação.

4.2 Estratégias de argumentação

Conforme explicitado desde o início de nosso trabalho, temos como objetivo averiguar se há, nas interações observadas, espaço para que os interlocutores, especialmente os alunos, pratiquem as estratégias de argumentação. Temos defendido a importância de que os conflitos, normais de ocorrerem nos discursos, especialmente na interação face a face, tornem-se explícitos, a fim de serem aproveitados como oportunidade para a prática das estratégias de argumentação.

Sabemos, concordando com Ducrot (1990), que a argumentação está na língua — o que nos leva a idealizar uma interação professor–aluno em que se atente aos próprios recursos da língua e ao poder que têm para convencer o outro. Além disso, idealizamos interações nas quais professores possam instigar seus alunos a planejarem seus argumentos, escolhendo e organizando premissas a fim de fundamentá-los.

Lançamos mão aqui do que diz o *Tratado da Argumentação* (PERELMAN; TYTECA, p. 50) sobre a importância das técnicas discursivas utilizadas na argumentação, a fim de se aumentar a adesão dos ouvintes ao que se deseja propor.

> O objetivo de toda argumentação, já o dissemos, é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno.”

Nessa citação, os autores defendem que é possível, por meio do discurso, *desencadear* no ouvinte uma ação pretendida. A fim de aumentar a adesão dos

ouvintes, o locutor precisa preocupar-se em ter comunhão com eles, conforme depreendemos da citação a seguir (op. cit, p. 18, 61):

> Com efeito, para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental. (...) Cumpre observar, aliás, que querer convencer alguém implica sempre certa modéstia da parte de quem argumenta, o que ele diz não constitui a "palavra do Evangelho". (...) Ele admite que deve persuadir, pensar nos argumentos que podem influenciar seu interlocutor, preocupar-se com ele, interessar-se por seu estado de espírito (...) O recurso à argumentação supõe o estabelecimento de uma comunidade dos espíritos que, enquanto dura, exclui o uso da violência.

Na análise dos fragmentos apresentados neste subitem, temos o objetivo de averiguar se há indícios de que o professor se preocupa com sua "comunidade de espíritos", a fim de aumentar a adesão dessa comunidade (os alunos) ao que ele propõe.

Nos fragmentos [F1] e [F2], dos quais reapresentamos alguns turnos a seguir, alguns alunos fazem uma tentativa de argumentação.

[F1]

10	Aluno	professor... o senhor não pode dizer que não estamos copiando a matéria SÓ porque estamos conversando um pouco
	Aluna	é impossível ficar a aula toda sem falar nenhuma palavra... o senhor também estava conversando uma hora... ((não houve continuação do assunto))

[F2]

((final de uma aula de sexta-feira: os alunos, irritados, reclamaram))

1	Aluna	profeSSOR... CHEga... estamos canSAdos... hoje é sexta-feira... ((o professor não deu atenção e continuou a pedir para alguns alunos conjugarem verbos oralmente)).

Aluna QUE isso... professor... que Saco... CHEga... estamos
5 canSAdos...
((o professor continuou não dando atenção e dispensou os alunos alguns minutos *após* o horário normal de término da aula))

Nas linhas 10 a 13 de [F1], o aluno defende que a conversa não é um impedimento para a realização da cópia do conteúdo que estava na lousa. Já a aluna, na linha 12, defende que não se pode ficar todo o tempo da aula sem conversar. Apesar da tentativa dos alunos, não há acordo entre eles e o professor; o professor não dá atenção às reclamações, e o assunto não tem continuação.

Em [F2], diante da reclamação dos alunos, já irritados, para que a aula fosse encerrada, o professor silenciou e continuou a aula, interrompendo-a apenas minutos após o término programado. O silêncio do professor pode ter tido a motivação de, entre outras coisas, evitar um conflito e ter de lidar com ele depois.

O fragmento a seguir [F3], apresenta a interação entre os alunos e a professora eventual, a qual assume as aulas do professor titular nos dias de falta dele. Na linha 9, uma das alunas também tenta argumentar contra o fato de terem aula com dois professores (o titular e a eventual):

[F3]

((início da aula da professora eventual, na falta do professor titular))
1 Prof. eu vou ser professora eventual... eventual é diferente de substituta... se o professor X estivesse de licença eu poderia substituir e continuar a matéria dele... eu gostaria que vocês separassem uma parte do caderno porque eu sempre vou
5 continuar a minha matéria... vai ter ponto positivo para somar

		na nota que o professor X der
	Aluna	mas POR QUÊ ele falta tanto?
	Prof.	não sei
	Aluna	ah... mas assim é difícil... né? trabalhar com dois professores?
10	Prof.	não... eu vou dar dicas para o vestibular
	Aluna	mas não vai ter continuação da aula do X?
	Prof.	eu vou ter continuação... eu vou dar gramática
		((todos os alunos reclamaram))
	Aluna	qual é o nome da senhora?
15	Prof.	Y.

A fala da professora eventual, na linha 10, não responde diretamente ao que foi questionado pela aluna. Ela tenta justificar a importância de suas aulas pelo conteúdo a ser ensinado. Podemos depreender uma fala implícita da professora que poderia ser a seguinte: “apesar de haver dois professores, o meu conteúdo será interessante para vocês, valerá a pena.”.

Ao perguntar, na linha 7, o motivo de tantas faltas de seu professor titular, uma das alunas teve como resposta da professora eventual o “não sei”. Essa resposta pode ter sido dada pela professora, a fim de não explicitar sua opinião ou seu conhecimento sobre o fato e obter mais objeções dos alunos.

Os fragmentos [F2] e [F3] apresentados são marcados por *reclamação dos alunos X silêncio do professor* e por *pergunta da aluna X silêncio da professora*, respectivamente. Conforme Ducrot (1977, p. 18), a pessoa interrogada vê impor-se a ela a obrigação de responder. Porém, vemos que, nas situações analisadas, diante das perguntas, os professores, ao contrário do esperado, não respondem.

Ao discutirem sobre “os âmbitos da argumentação”, Perelman e Tyteca (1996) alertam para que não nos esqueçamos de que “ouvir alguém é mostrar-se

disposto a aceitar-lhe eventualmente o ponto de vista". Há um discurso, segundo os autores (1996, p. 61-62), que visa à adesão dos espíritos e esse discurso pressupõe a discussão e o diálogo:

> Consentir na discussão é aceitar colocar-se do ponto de vista do interlocutor, é só se prender ao que ele admite e não se prevalecer de suas próprias crenças, senão na medida em que aquele que procuramos persuadir está disposto a dar-lhe seu assentimento. 'Toda justificação', diz E. Dupréel, 'já é, por essência, um ato moderador, um passo rumo a mais comunhão das consciências' (...).

Constatamos que, nas interações apresentadas, não há indícios de que os professores privilegiam o diálogo, preocupando-se com o ponto de vista dos alunos e com a "comunhão das consciências".

Apresentamos, a seguir, algumas falas da mesma cena [C1] do filme *Entre os muros da escola*, apresentada em 4.1.6, a fim de refletirmos sobre o espaço para a prática da argumentação também naquela interação ficcional.

4.2.1 Argumentação em *Entre os muros da escola*

Seguem alguns dados da Cena 1.

[C1]

515	**Prof.**	**Agora sim, é francês coloquial. Eu só pedi que você lesse, só isso. Acho que tenho o direito de lhe pedir para ler. Não concorda?**
	Khoumba	**Não. Ninguém leu o livro e é comigo que o professor implica.**
520	**Prof.**	**Não é verdade. Só quero que trabalhemos e escolhi você, como é meu direito.**
	Khoumba	**Tá bom, deixe estar!**
	Prof.	**Cale-se agora. Comece a ler.**
	Khoumba	**Não. Primeiro você diz para eu me calar e depois**
525		**manda eu ler. É o quê isso?**

Apesar da existência de ameaças à face dos locutores, o fato de o professor permitir o diálogo na interação possibilita que ele e a aluna Khumba exponham e defendam suas oponiões. A análise, a seguir, tem o objetivo de demonstrar isso.

Após tentar expor sua posição em relação ao pedido para que a aluna fizesse a leitura, o professor tenta ganhar a adesão dela: *Não concorda?* (linha 517). Entretanto, a aluna não se deixa convencer e lança mão de um contra-argumento: *Não. Ninguém leu o livro e é comigo que o professor implica.* (linhas 518-519).

O professor não interrompe a aluna, deixando-a se defender. Entretanto, também se defende tentando mudar a compreensão dela: *Não é verdade. Só quero que trabalhemos e escolhi você, como é meu direito.* (linhas 520-521). O operador argumentativo "só", usado pelo professor, indica restrição e tem uma força argumentativa que orienta para uma conclusão; entendemos que o professor tenta convencer a aluna a concluir que ele ordenou sua leitura apenas com o intuito de que a aula continuasse, não para "implicar" com ela.

Diante do não sucesso no convencimento da aluna, o professor diz, em tom autoritário, novamente: *Cale-se agora. Comece a ler.* (linha 523). O contexto nos permite inferir que ele estava ordenando que ela parasse de discutir e iniciasse a leitura. Entretanto, a aluna, não interessada em colaborar, decide entender o enunciado do professor de maneira literal e reponde com irritação: *Não. Primeiro você diz para eu me calar e depois manda eu ler. É o quê isso?* (linhas 524-525).

Na cena apresentada, diferentemente do que ocorreu nas interações do ensino médio apresentadas, é possível dizer que os interlocutores aproveitaram o conflito existente para expor suas opiniões. Isso possibilitou, ainda que de maneira não polida, que exercitassem algumas estratégias de argumentação, lançando mão

dos recursos próprios da linguagem. Apesar da tentativa do professor de convencer a aluna a fazer a leitura proposta, não houve adesão dela. Entretanto, a nosso ver, independente dos resultados – o conseguir ou não a adesão entre os interlocutores –, é importante que haja espaço, em momentos propícios, para essa tentativa de convencimento, atentando-se ao uso da língua.

É importante atentarmos, ainda, ao fato de que abrir espaço para a aluna argumentar, no contexto apresentado, não significou deixá-la dizer o que quisesse, ou deixar que o tópico fosse mudado, causando dispersão.

Uma vez que estamos defendendo, neste trabalho, que as estratégias de polidez, aliadas ao estilo cortês, pode proporcionar a constituição de um espaço para a argumentação, averiguaremos, a seguir, se há em nosso *corpus* o uso de estratégias de cortesia durante as interações apresentadas. Iniciaremos com as análises do *corpus* do ensino médio.

4.3 Estratégias de cortesia

Conforme explicitado n*As Discussões Acadêmicas*, o estilo cortês pode ser identificado quando o locutor, intencionalmente, escolhe abrir mão de seu lugar de poder, definido socialmente, a fim de dar lugar para a expressão do interlocutor. É em meio a situações conflitantes que se tem a oportunidade de exercitar estratégias de cortesia. Constatamos, nas análises já realizadas até aqui, que o professor do ensino médio escolhe não adotar o estilo cortês – o que não colabora para que os alunos se desenvolvam na arte de argumentar. Retomaremos, neste subitem, algumas análises já realizadas, a fim de refletirmos sobre o assunto.

4.3.1 Imperativo e prosódia

É importante lembrarmos, de antemão, que o imperativo, por si só, não caracteriza a descortesia, pois pode ter vários sentidos; há de se levar em conta os aspectos prosódicos, os quais revelam se o sentido produzido é de ordem, conselho, pedido, advertência etc. Conforme análise do fragmento [F1], realizada em 4.1.2, constatamos que o professor escolheu fazer uso do imperativo, ordenando que os alunos mudassem de lugar pelo fato de estarem conversando.

Ao abordar questões que envolvem o uso de imperativos, Perelman e Tyteca (1996) explicam que, contrariamente às aparências, o imperativo não tem força persuasiva, todo o seu poder vem da ascendência da pessoa que ordena sobre a que executa: é uma relação de forças que não implica adesão alguma. Percebemos, então, em [F1], que os sentidos produzidos pelo ato de fala do professor caracterizam uma descortesia, pois não colaboram para a constituição de um espaço no qual a autoridade do professor seja colocada em segundo plano, a fim de deixar os alunos se desenvolverem na arte de argumentar.

Cabe aqui lembrar que Perelman e Tyteca (1996) defendem, no lugar da força, o uso de *premissas*, a serem elaboradas pelo orador como empenho para obter uma adesão com a qual possa contar.

Ao falar sobre a “ascendência da pessoa que ordena sobre a que executa”, estamos falando, então, do lugar social ocupado pelos interlocutores. Cabe aqui citar uma reflexão de Bourdieu (1983, p. 75-81) em relação aos lugares ocupados por professores e alunos:

> A escola é um mercado dominado pelas exigências imperativas do professor que é legitimado para ensinar o que não deveria ser ensinado se todo mundo tivesse oportunidades iguais para adquirir esta capacidade (...). O professor é uma espécie de juiz de menores

> em questões lingüísticas: tem o direito de correção e de sanção sobre a linguagem de seus alunos.
> Para que o discurso professoral comum, enunciado e recebido como óbvio, funcione, é preciso uma relação de autoridade-crença, uma relação entre um emissor autorizado e um receptor pronto a receber o que é dito. É preciso que um receptor pronto a receber seja produzido, e não é a situação pedagógica que o produz. (...) É preciso haver uma linguagem legítima.
> (...) Por que em certas condições históricas, em certas situações sociais, ressentimo-nos com angústia ou mal estar, desta demonstração de força que está sempre implícita ao se tomar a palavra em situação de autoridade ou, se quisermos, em situação autorizada, sendo o modelo desta situação a situação pedagógica?

Como explica Bourdieu, para que o discurso produzido pelo professor funcione, é preciso que ele tenha algo a mais do que uma autorização para falar (dada por sua própria posição de professor). É necessário que haja uma linguagem legítima, ou seja, uma linguagem coerente com as ações praticadas, o que pode "produzir" ouvintes prontos a receber o que foi dito. Conforme denúncia de uma das alunas, explicitada no fragmento [F7] deste trabalho, a autoridade do professor não era aceita pelos alunos porque "alguns professores ganham para não fazer nada, faltam, faltam e ganham tomam o lugar dos recém-formados..."; a denúncia da aluna é validada pelo próprio professor, em uma de nossas conversas, no início de nosso estágio naquela escola, em 2003: "faltei porque fui convidado para dar aula na USP e entre dar aula LÁ e aqui... é claro que escolhi lá".

As imagens constituídas durante as interações, conforme demonstradas na análise a seguir, também são indícios de que o estilo cortês não é adotado pelo professor.

4.3.2 Imagens

Com base nas análises feitas até aqui, podemos perceber uma imagem que vai sendo formada de um sujeito para com o outro, e também desses sujeitos para

com o seu referente. A importância de termos estudado os *atos de fala* para, aqui, haver o estudo das i*magens* está, dentre outras coisas, no entendimento de que há uma ação por trás do dizer, o que pressupõe um compromisso com o dito por parte do enunciador diante de seu ouvinte; sendo assim, entendemos que a atitude do enunciador em relação ao compromisso para com o seu enunciado reflete diretamente na formação de sua própria imagem.

As considerações a seguir são as percepções que temos em relação às imagens formadas pelos próprios sujeitos dos fragmentos analisados. Estas considerações estão baseadas no conceito de imagem elaborado por Pêcheux (1993).

Imagens formadas pelo professor (analisadas em [F.1] e [F.2]):

Como vimos em 4.1.2, há uma especificidade em [F.1] no qual, ao dizer "você vai mudar de lugar, sente-se aqui", o professor dá uma ordem. Para Ducrot (1977, p. 17-18), o ato de ordenar exige uma certa hierarquia entre aquele que comanda e aquele que é comandado. Isso parece ser indício de que *a imagem que o professor faz de si mesmo* é a de quem comanda a aluna e, ainda, a de quem está em condições de dar aquela ordem. Sendo assim, *a imagem que ele faz da aluna* é a de que ela pode ser comandada e, ainda, que deve ser conduzida a obedecer. Em [F.2] *a imagem que o professor faz de si* é a de quem tem o direito de não responder à aluna e de ultrapassar o horário normal de encerramento da aula. O assunto a que se referem os enunciadores em [F.1] é a conversa. *A imagem que o professor parece fazer da conversa* entre os alunos durante sua explicação da matéria é a de que ela é inadmissível.

Para Perelman e Tyteca (1996, p. 23-24),

> Todo orador que quer persuadir um auditório particular tem de se adaptar a ele. (...) é muito comum acontecer que o orador tenha de persuadir um auditório heterogêneo, reunindo pessoas diferenciadas pelo caráter, vínculo ou funções. Ele deverá utilizar argumentos múltiplos para conquistar os diversos elementos de seu auditório. É a arte de levar em conta, na argumentação, esse auditório heterogêneo que caracteriza o grande orador.

Com base na citação, o professor não tenta se adaptar ao seu auditório. As imagens, possivelmente formadas por ele, não colaboram para a comunhão entre ele e seus alunos.

Imagens formadas pelos alunos (analisadas em [F.1] e [F.3]):

Em [F.1] parece que *a imagem que os alunos fazem de si mesmos* é a de igualdade perante o professor, na medida em que uma das alunas é tão autoritária quanto ele, e na medida em que a outra questiona a conversa dele em um outro momento. *A imagem que os alunos parecem fazer do professor* é a de quem não ocupa o lugar que pensa ocupar (de autoridade). A primeira aluna não aceita a ordem dada pelo professor, não aceitando sua autoridade. Também, em [F.3], fica clara a não aceitação da professora eventual por parte da aluna, que parece não reconhecer o lugar da professora. Em relação ao referente, a conversa paralela, os alunos mencionados parecem achar que ela pode ocorrer no momento da explicação do professor.

Perelman e Tyteca (1996, p. 362) nos mostram a importância da opinião que se tem sobre o orador:

> levando em conta as relações que existem entre a opinião que se tem do orador e a maneira pela qual se julga seu discurso, os antigos mestres de retórica tiraram daí conselhos práticos, recomendando aos oradores darem uma impressão favorável de suas pessoas, atraírem a estima, a benevolência, a simpatia de seu auditório; seus

> adversários deviam, em contrapartida, empenhar-se em desvalorizá-los, atacando-lhes a pessoa e as intenções.
> Com efeito, o orador deve inspirar confiança; sem ela, seu discurso não merece crédito (...).

Nesses fragmentos apresentados, é claro notar que o orador (professor) não inspira a confiança de seu auditório. Por outro lado, aquela seria uma oportunidade para que o auditório (os alunos) usasse de argumentos que servissem para questionar a postura do professor chegando assim, talvez, a algum acordo. Percebemos, então, que ambos os interlocutores não estão preparados (ou não dão importância) para que um espaço seja criado para a argumentação.

Cabe, aqui, uma reflexão maior sobre o referente – a conversa paralela. Como vimos, a imagem que o professor tem do referente (a conversa) é que ela é totalmente inadmissível durante sua explicação da matéria. Em contraposição, a imagem que o aluno faz da conversa é que ela pode ocorrer durante a explicação do professor. Há, portanto, um conflito de opiniões — o que gerou, naquela situação dada, o não respeito à opinião do outro e a não continuidade do diálogo. Porém, é justamente essa situação de conflito que torna possível a prática da argumentação. Infelizmente, a oportunidade de se exercitar a negociação por meio da argumentação não foi aproveitada.

Uma outra reflexão que é importante ser feita refere-se ao fato de o aluno opor a conversa à cópia, mas não à aula ou à concentração. Ele diz que ficaria conversando, mas que não deixaria que a conversa atrapalhasse sua cópia (ver [F.1]) . Certamente, ele não poderia dizer que a mesma conversa não atrapalharia sua concentração. Parece que o mais importante é ele estar conseguindo copiar, mesmo que não esteja concentrado na aula; assim, parece que a conversa ou o falatório é mais valorizado que a razão, o conhecimento. Da mesma forma, o

professor parece não valorizar a razão, uma vez que ele silencia, não contribuindo para um avanço na compreensão do que seja uma aula e a relação com o conhecimento. Ao silenciar, o professor evita o “bate-boca”, porém, perde a oportunidade de constituir um espaço de debate sobre o assunto – o qual envolveria, também, a escolha dos meios adequados para fazê-lo.

Sendo assim, a impressão ou imagem que o professor dá de si mesmo é a de distância de seus alunos. Suas palavras são pistas para a construção dessa imagem, conforme [F.6]:

> Prof. sala de AUla não É aproximação de eVENtos... é lugar de aprendizagem individual... quanto MAis longe cada um estiver do outro... MElhor

As palavras de Perelman e Tyteca (1996, p. 363) nos ajudam a refletir sobre isso,

> se a pessoa do orador fornece um contexto ao discurso, esse último, por outro lado, determina a opinião que dela se terá. O que os antigos chamavam de *etos oratório* se resume à impressão que o orador, por suas palavras, dá de si mesmo.

Sendo o *ethos* considerado já como um forte argumento que pode criar (ou não) uma disposição no auditório, em nosso caso, o *ethos* do professor não consiste em um argumento que colabora para a sua comunhão com os alunos.

Em uma reflexão mais subjetiva, parece-nos que os discursos, tanto dos professores quanto dos alunos daquelas determinadas turmas de 3ª série do ensino médio, são respostas às imagens que eles formam um do outro. Essas respostas parecem estar condicionadas aos “mecanismos de controle de discursos” (GERALDI, 1997). A imagem que os alunos vão formando do(a) professor(a) é uma imagem negativa (veja [F.7]) que parece ser resposta às atitudes do professor que: é

autoritário ([F.1]); não dialoga com os alunos ([F.2]); falta muito ([F.3]); quebra as regras acordadas sobre o horário do término da aula ([F.2]); não cumpre o que promete ([F.4]); só passa matéria na lousa ([F.4]) etc. O professor, por sua vez, parece formar uma imagem também negativa em relação aos alunos, pois esses: são respondões ([F.1]); não respeitam o lugar do professor ([F.1] e [F.3]); reclamam do horário de aula ([F.5]); reclamam das faltas do professor titular ([F.3]) etc.

As imagens formadas acabam por determinar, nessas situações, as ações que regem a interação entre o professor e os alunos: as imagens são negativas e as ações também são negativas (o autoritarismo, o não ouvir, as faltas, o não respeito à posição do professor, o não ensinar, o não responder etc.).

É possível entender, com Geraldi (1997), que o lugar que o professor ocupa (sua apropriação do saber) é um mecanismo de controle de seu discurso. Uma vez que a posição do professor é a de quem detém o saber e deve ensinar o aluno (e o aluno, portanto, deve seguir o professor), ele não reage bem quando o aluno ameaça a sua face respondendo de maneira inadequada, não respeitando a sua posição.

Sendo assim, é possível constatar uma estreita relação entre a cortesia e o poder (MURO, 2005). Em uma relação assimétrica, como a relação professor–aluno, uma das partes poderia ceder o lugar de poder, reduzindo a força ilocutória de seus atos de fala e mantendo, assim, a força sob controle. Seguindo o que diz Muro (2005, p. 168): no mundo real, o normal é que aquele que detém o poder receba o respeito; porém, a cortesia é “o espelho de um mundo às avessas”[50]. Na contramão do que seria ideal, em nosso contexto de sala de aula apresentado nos fragmentos,

[50] No original: “*el espejo de un mundo al revés*”.

em vez de considerar as situações vividas como oportunidade para expor seu ponto de vista e ouvir o outro, aproveitando assertivamente o conflito, o professor tenta manter a sua posição a qualquer custo.

O modo como os diálogos são conduzidos naquelas interações nos leva a constatar a falta de interesse pela preservação da face entre os interlocutores – o que caracterizaria uma forma de polidez e colaboraria para a sustenção do diálogo e, para além disso, no qual os interlocutores pudessem sentir-se bem. Por não serem permeadas pelas estratégias de polidez, as interações tornaram-se ruins, no sentido de haver palavras impositivas e até ofensivas entre os interlocutores. Além disso, na interação não houve a escolha pelo estilo cortês, o qual, mesmo em meio a conflitos, proporcionaria o desenvolvimento dos alunos no uso de estratégias de argumentação.

A seguir, lançaremos mão, mais uma vez, da cena 1 [C1] do filme *Entre os muros da escola*. Interessa-nos refletir sobre o estilo cortês naquela interação.

4.3.3. Cortesia em *Entre os muros da escola*

Retomemos o dado, a seguir.

515	**Prof.**	**Agora sim, é francês coloquial. Eu só pedi que você lesse, só isso. Acho que tenho o direito de lhe pedir para ler. Não concorda?**
	Khoumba	**Não. Ninguém leu o livro e é comigo que o professor implica.**
520	**Prof.**	**Não é verdade. Só quero que trabalhemos e escolhi você, como é meu direito.**
	Khoumba	**Tá bom, deixe estar!**
	Prof.	**Cale-se agora. Comece a ler.**
	Khoumba	**Não. Primeiro você diz para eu me calar e depois**
525		**manda eu ler. É o quê isso?**

	Prof.	**O que é o quê?**
	Khoumba	**Decida-se! Pense um pouco.**
	Prof.	**No final da aula conversamos. Garanto que não vai ser nada bonito.**
530	**Khoumba**	**Tudo bem.**
	Prof.	**Sim, tudo bem, mas logo não vai ser tão bem para você. Esmeralda, também está em greve como a sua colega ou pode ler para nós?**
	Esmeralda	**A vida é dela. Não quero saber.**
535	**Prof.**	**Nesse caso,pode ler para nós?**
	Esmeralda	**Com muito, muito prazer.**
	Prof.	**Muito bem, Esmeralda,estamos lhe ouvindo.**

Conforme já discutido anteriormente, em quase todos os momentos da cena apresentada, o professor não usou de recursos linguísticos de polidez — o que não amenizou as ameaças constantes à face entre os interlocutores. Entretanto, nos poucos turnos em que ele tenta uma aproximação da aluna, a fim de ganhar sua adesão, entendemos que foi devido a uma escolha feita por ele: a escolha pela cortesia.

Estamos diante de um discurso argumentativo polêmico, no qual o professor e a aluna tentam defender seu ponto de vista e, para convencerem um ao outro, querem deter a palavra, impondo-se e sendo autoritários. Entretanto, conforme demonstramos em 4.2.1, nas discussões sobre a argumentação, constatamos que há momentos em que o professor permite que a aluna tome a palavra e se expresse, ainda que ela esteja ameaçando a face dele. Podemos observar isso novamente nas linhas 516-517 (*Acho que tenho o direito de lhe pedir para ler. Não concorda?*).

Além disso, quando percebeu que não ganharia a adesão da aluna, o professor, em vez de continuar agredindo-a, preferiu atenuar: *No final da aula*

conversamos. (linha 528) – ainda que tenha completado o enunciado com uma ameaça: *Garanto que não vai ser nada bonito*. (linhas 528-529).

Diante da constante ameaça a sua face e desrespeito a sua posição hierarquicamente superior, o professor poderia, a exemplo do professor da Escola de Ensino Médio, ter inibido ou silenciado a voz da aluna. Em vez disso, ele tentou estabelecer um diálogo.

Conforme estamos defendendo, a atitude do professor Marin tem a ver com a sua escolha pelo estilo cortês. Essa escolha permitiu que a aula continuasse naquele momento e que os outros alunos não fossem tão prejudicados, tendo de presenciar uma briga entre uma colega e o professor.

Iniciaremos, no próximo capítulo, a análise da segunda instituição, o CIEJA.

5. ANÁLISE DE DADOS DO CIEJA

Iniciaremos a análise da parte do *corpus* que traz interações entre professores e alunos do CIEJA. Os dados serão subdivididos em três partes, as quais anunciaremos como: *Aula 1 – Parte 1*; *Aula 1 – Parte 2*; *e Aula 2.* Lembramos que apresentaremos apenas os fragmentos das aulas e a cena do filme que interessam para a nossa análise, conforme o nosso objetivo geral que é a investigação da existência (ou não) de um espaço em sala de aula para a prática das estratégias de argumentação.

Assim como na análise de dados do ensino médio, queremos investigar se os interlocutores utilizam: estratégias de polidez; estratégias de argumentação; e estratégias de cortesia. Para tanto, utilizaremos as teorias mencionadas no capítulo 3, intitulado *As Discussões Acadêmicas*.

5.1. Aula 1 – Parte 1

Por ser o primeiro momento em que o grupo se reúne como turma, o professor chamou a atenção para a rotina diária e mencionou todos os itens a serem desenvolvidos em classe: mensagem do dia, Diário de Bordo, dinâmica, combinados e produção escrita. Após mencionar os itens da rotina, ele deteve-se em “mensagem do dia”, com algumas intervenções da colega professora que o acompanhava em dupla regência.

A seguir, faremos, em primeiro lugar, um levantamento dos recursos linguísticos de polidez utilizados pelos interlocutores e, em segundo lugar, estudaremos a direção argumentativa para a qual apontam os usos das estratégias de polidez. Antes, porém, de passar ao item seguinte, relembramos que

consideramos a polidez como possível componente das características daqueles que adotam o estilo cortês, embora o uso de estratégias de polidez possam não ser suficientes para compor o estilo cortês.

5.1.1 Estratégias de polidez

No decorrer da Aula 1 – Parte 1, cuja descrição na íntegra está no *Anexo II* deste trabalho, é possível observar, por meio dos enunciados produzidos, que o modo como o professor conduz o diálogo serve para preservar a face de todos os envolvidos. As ações que vão sendo desenvolvidas por eles, face a face, consideram o jogo interacional no qual as regras são estabelecidas e no qual a preservação da face dos interlocutores é condição para que uma interação seja levada a um bom termo, no sentido de que os interlocutores sintam-se bem.

Um exemplo de recurso utilizado está logo no início das explicações do professor, sobre como funciona a troca de módulos de ensino no CIEJA: um aluno lhe pergunta se os alunos deveriam mudar de sala ou se os professores viriam até eles: *(a gente) troca de sala ou de professores?* (linha 15). O professor responde: *dessa vez os alunos trocarão de sala* (linha 16) e, em continuação à sua resposta, utiliza a expressão atenuadora *pelo menos* (linha 18). O operador “pelo menos” foi utilizado para cumprir com a estratégia caracterizada por Grice (1982) de implicatura, pois o professor rompe com a máxima da Quantidade (*Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerida.*) e também com a de modo (*Seja claro; Não seja ambíguo.*), preferindo usar uma forma polida, mais branda de dizer a verdade (*pelo menos... é a última informação... né? vocês vão passar por todas as salas* – linhas 18 e 21). Uma outra maneira de o professor tratar do assunto

poderia ser, por exemplo, comprometer-se explicando para os alunos que as decisões são mutáveis.

Outra estratégia linguística de polidez utilizada pelo professor pode ser observada no uso de marcadores conversacionais (MARCUSCHI, 1989), os quais marcam funções interativas na conversação. O professor utiliza marcadores que têm a função de sinalizar aos alunos sua atenção às expressões deles, conforme fragmentos demonstrados em [F1] a seguir.

[F1]

linhas	Marcadores
74	*Ah*
76	*... que mais?*
84	*muito bem... não tem problema ((risos))...ok...*
90	*Hum*
104	*ok...*
118	*Ahh*
125	*ah...vamos chegar lá*
149	*ahh...olha só... né...*
161	*exatamente...*

Assim também, há marcadores que são elementos de repetição, utilizados nas ocasiões em que o professor retoma a palavra central da resposta dada pelo aluno, a fim de deixá-lo mais à vontade para prosseguir em sua fala, como nas linhas 72, 76, 78, 81, 84, 109, 114 e 149: *fi-lho...; a mãe...; seus filhos; casamento... inesquecível; inesquecível...; não lembra...; nascimento da sua filha; quando apanhamos.*.... Os marcadores conversacionais colaboram para o desenvolvimento do tópico discursivo. O resultado final é uma lista de dados que os alunos informam ao professor.

Durante a interação, as respostas dos alunos vão sendo fornecidas com base nas perguntas do professor. Ao atentarmos às perguntas dele, as quais constituem

estratégia para propiciar a participação de seus alunos, constatamos que essas levam a diferentes respostas, conforme demonstraremos em [F2].

[F2]

linhas	**perguntas do professor que levam a um levamentamento de itens**
70	*tem alguma coisa na vida de vocês que é inesquecível?*
72	*alguma outra coisa?*
76	*...que mais?*
93	*alguma coisa... o quê?*
187-188	*alguém tem alguma coisa a comentar... gostaria de falar alguma coisa?*
linha	**pergunta do professor que leva a uma explicação**
87	*como assim?*
linhas	**pergunta do professor que leva a uma argumentação**
168-169	*... por que que ele não valoriza?*

Nesse pequeno bloco de linhas, já podemos anunciar que há mais estratégias que levam os alunos a apenas listarem itens ou eventos, e não a darem explicações e construírem argumentos. O tempo de aula utilizado para as respostas dos alunos é bem pequeno, visto que o que gastaria mais tempo seria a construção de argumentos por meio de explicações, por exemplo.

No conjunto que vai das as linhas 104 a 109, a seguir, em que o professor pergunta se há uma passagem inesquecível na vida do aluno Joca, podemos verificar também o uso da polidez. Segue o fragmento.

[F3]

	Prof.1	ok... tem alguma passagem da sua vida que é inesquecível... que
105		pode ser falada?
	Joca	inesquecível?

Alunos	((comentários))
Joca	não lembro
Prof.1	não lembra... né?... tudo bem... vamo ver o nosso amigo... Márcio?

O aluno diz *não lembro*, ficando, portanto, uma falta de resposta conforme o esperado. O professor, então, passa o turno a outro aluno e essa passagem de um aluno ao outro é feita de maneira que atenua a falta de Joca, evitando inibi-lo. A escolha do professor é a seguinte, na linha 109: *não lembra...né?... tudo bem... vamo ver o nosso amigo... Márcio.* A expressão "tudo bem" representa a *Máxima de Polidez* M3 (LAKOFF, 1998, p. 273), cujo efeito pretendido é que o ouvinte esteja cômodo e, além disso, dá lugar ao "tu" que expressa solidariedade. É importante atentarmos para o fato de que a escolha pela passagem ao outro aluno é também uma escolha pela não insistência para que Márcio encontrasse uma resposta mais completa; o professor poderia dar alguns exemplos, ajudando o aluno a encontrar seus exemplos também. Podemos inferir, ainda, que chamar o aluno Márcio de "amigo" pode ser uma estratégia utilizada pelo professor para ganhar a participação de Márcio.

As estratégias de polidez também podem ser percebidas por meio do uso de recursos extralinguísticos, por parte do professor; um desses recursos é o ato de escrever na lousa os itens da rotina de classe, diariamente (conforme linha 27: *então todos os dias nós colocamos a rotina... o que é a rotina?*). Essa ação do professor pode ser compreendida como deferência, no sentido de consideração pelos alunos e atenção às suas necessidades. Da mesma maneira, a polidez é também representada quando o professor mesmo formula perguntas sobre esses itens da rotina, a fim de esclarecê-las logo em seguida — perguntas essas que poderiam

estar sendo feita no pensamento dos alunos. Conforme Hilgert (2003, p. 227), a ação comunicativa está sujeita a desentendimentos, por isso "o falante adota estratégias preventivas (repetições, paráfrases, correções, exemplificações, atividades metadiscursivas, marcadores de definição e delimitação de sentido, solicitação de *feedback* e de explícita ajuda ao ouvinte)". Ajuda explícita aos alunos-ouvintes, metadiscussão e exemplificações podem ser observados a seguir.

[F4]

linhas	estratégias preventivas
6 a 8	*aqui oh que tem na porta significa linguagens e códigos... o que que é isso? essa área vai é participar dessa área... né... então eu P. meu nome é P...*)
27 a 29	*então todos os dias nós colocamos a rotina... o que é a rotina? rotina é o que vai acontecer... as atividades (que vão sendo) desenvolvidas no decorrer da aula... do encontro...*
32 a 34	*... a rotina do dia é essa daí... pode acontecer de não fazer uma rotina... por falta de tempo? pode... pode fazer tudo ou pode acontecer de ficá... né... faltando...*

É preciso pensar, entretanto, se essa estratégia de antecipação de perguntas não estaria inibindo a exposição do aluno, uma vez que o professor já antecipa toda dúvida que porventura o aluno teria. Além disso, essas perguntas podem funcionar como reguladoras do discurso do aluno.

É possível perceber que o professor opta por atos de fala que valorizam a face dos alunos (FFAs), ao invés de atos que poderiam ameaçar a face deles (FTAs). Exemplos dessa polidez positiva está em seus elogios às respostas dos alunos ou, ainda, em seus risos e nas brincadeiras: *muito bem... não tem problema*

((risos))... inesquecível... ok...(linha 84); *não lembra... né?... tudo bem...* (linha 109); *exatamente...* (161); *é mais ou menos assim...* (166).

Tendo observado essas estratégias de polidez sendo adotadas pelo professor, mantendo a harmonia durante o jogo de ameaça e preservação de faces representado na interação professor–aluno, vejamos, na análise a seguir, se colaboram também para que os alunos tenham a oportunidade de se arriscar nas estratégias de argumentação.

5.1.2 Estratégias de argumentação

Oswald Ducrot, no Prefácio a Vogt (1977, p. 16), faz um paralelo entre os dizeres de um enunciado e a orientação que esse enunciado dá à sequência de um discurso. Segundo ele, “descrever um enunciado seria, antes de qualquer outra coisa, descrever aonde ele conduz. Absurdo? Mas descrever uma estrada é, na verdade, descrever para onde ela vai...”. Em outro texto de Ducrot, também lemos que “o valor argumentativo de uma palavra é, por definição, a orientação que essa palavra dá ao discurso” (Ducrot, 1990, p. 51).

Uma vez que buscamos por interações que proporcionem a prática da argumentação, podemos nos perguntar: os recursos linguísticos e as estratégias de polidez utilizados na interação apresentada estão colaborando para a exposição de ideias dos alunos? Há abertura ou incentivo para que opiniões opostas às do professor sejam expostas, debatidas e talvez esclarecidas? Para que sentido (direção) o professor e o aluno estão caminhando? Consideramos que é preciso ir além da preservação da face, que garante uma interação em harmonia, em direção à prática do discurso argumentativo.

Sendo que a argumentação visa a “obter a adesão daqueles a quem se dirige” (PERELMAN; TYTECA, 1996, p. 21), é esperado que existam desacordos entre os interlocutores. É preciso, portanto, que professores e alunos deixem transparecer o que naturalmente ocorre no interior dos discursos, ou seja, os desacordos ou conflitos. Na interação analisada, apenas em dois momentos do diálogo, é possível perceber: a) um comentário de aluno que seguiu na contramão do que o professor explicava (linha 124: *mas tem coisas ruins que são inesquecível...né?*) e b) uma declaração de que o aluno não havia entendido o que o professor explicara (linha 144: *eu não entendi a pergunta*). No restante da interação, há apenas repetição da palavra da professora e respostas às perguntas do professor, como demonstrado a seguir, em [F5].

[F5]

linha	**fala da professorora**	**resposta do aluno**
122	*(você) sofreu... mas foi uma coisa boa*	*Boa*
linhas	**perguntas do professor**	**respostas dos alunos**
70 e71	*tem alguma coisa na vida de vocês que é inesquecível?*	*um filho*
72 e 73	*fi-lho... alguma outra coisa?*	*a mãe*
76 e 77	*a mãe... que mais?*	*pra mim são os meus filhos*
93 e 94	*alguma coisa... o quê?*	*ah... traiçã:::o... alguma coisa assim*
97 a 99	*ok... nosso amigo Joca... e aí... Joca? que que você acha? por que será que as coisas boas não duram pra sempre?*	*(não duram) as coisas boas não duram? ah... às vezes acontece dum...*

Ao reler os diálogos, podemos identificar momentos em que os alunos poderiam ser mais ativos, não passivos, para a compreensão do que o professor estava dizendo. Seguindo Bakhtin (1979, p. 132), entendemos que “compreender é

opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*”; uma contrapalavra pode ser de conflito ou de acordo, mas é necessário que o interlocutor participe da conversa, na busca pela compreensão. Ao tomar a voz para si, na tentativa de dar atenção ao comentário do aluno sobre coisas que acontecem que não são boas e que são inesquecíveis: *mas tem coisas ruins que são inesquecível... né?* (linha 124), o professor usou um certo tempo da aula (setenta e dois segundos) dando a sua opinião sobre o assunto, conforme linhas 127 a 140, a seguir.

[F6]

Prof.1 então veja bem... oh... as coisas boas são inesquecíveis... por que são inesquecíveis? porque tudo que é bom a tendência é guardarmos... e o que é ruim algumas coisas nós guardamos... mas se nós guardarmos...
130 ficarmos guardando... guardando... guardando... guardando... vamos sofrer cada vez mais... por isso que as coisas ruins... já é do ser humano... enfim né tentar tirar... esquecer... apagar... né... não que vai apagar uma coisa que foi muito ruim... mas de alguma forma momentaneamente deixar pra lá como se não existisse pra não continuá
135 sofrer... não reviver aquele momento ruim... já o bom... ele vai ser inesquecível porque a que a todo momento (?) seja uma motivação pra você continuar a viver... seja uma motivação pra você continuá a usufruir da sua vida... e por que será que... no meio das coisas boas... acontece coisas não
140 tão boas assim?

As afirmações do professor, nesse momento da interação, poderiam ser transformadas em perguntas, por exemplo, de maneira a instigar os alunos a contra-argumentar.

Um outro momento do diálogo que poderia ser aproveitado pelo professor

para exercitar as estratégias da argumentação, por meio de um raciocínio organizado, é durante sua explicação sobre a mensagem do dia “Tudo que é bom dura o tempo necessário para ser inesquecível”. Em resposta à pergunta do professor na linha 70: *tem alguma coisa na vida de vocês que é inesquecível?*, os alunos responderam *um filho*, *a mãe*, *os meus filhos* (linhas 71, 73, 77). Diante de tais respostas, o professor dá indícios de que não estava satisfeito: *fi-lho... alguma outra coisa?;* a *mãe... que mais?* (linha 72 e 76) e muda a maneira de formular sua pergunta, trocando a palavra “coisa” por “passagem”: *ok... tem alguma passagem da sua vida que é inesquecível?* (linha 104).

Por que o professor estranhara aquelas respostas? O estranhamento pode ter sido suscitado pelo fato de os alunos mencionarem pessoas (*um filho*, *a mãe*, *os meus filhos*), em referência às palavras “coisa” e “inesquecível”. Vejamos: a palavra “coisa” é nome genérico, empregado, normalmente, em lugar de outra palavra, como substituta; é comum, em diálogos corriqueiros, ouvirmos, por exemplo, “que *coisa* linda”, em referência a um recém-nascido. No segundo caso, pode ser que tenha causado no professor um estranhamento ouvir alguém dizer que uma pessoa é inesquecível, sendo que ela ainda está presente. Talvez, o ideal seria referir-se a algum acontecimento ocorrido com essa pessoa. Ao trocar a palavra “coisa” por “passagem”, o professor direcionou a resposta dos alunos a acontecimentos; a resposta de um dos aluno foi “...*o nascimento da minha filha*” (linha 113).

Será que os alunos perceberam que suas respostas não estavam compatíveis com o esperado pelo professor? Seria importante que o professor conversasse com eles sobre o motivo de insistir em respostas diferentes, discutindo talvez sobre os diversos significados das palavras “coisa” e “inesquecível”. Fazendo essa leitura

mais minuciosa da “mensagem” dada, o professor poderia organizar melhor a conversa — o que poderia ajudar os alunos em momentos de construírem seus próprios argumentos. Poderia, ainda, instigar a existência de contra-argumentos, pois, certamente, os alunos lembrariam de exemplos do dia-a-dia em que utilizam as palavras “coisa” e “inesquecível” em referência a pessoas, não só a acontecimentos.

Constatamos também, nos diálogos, que quase não há marcas linguísticas da argumentação, especialmente de operadores argumentativos — responsáveis pela força argumentativa do enunciado. Um exemplo de uso de operador argumentativo, realizado por uma das alunas está na linha 82: *pelo menos no momento... né?* Nesse momento da aula, o professor poderia aproveitar o uso do operador “pelo menos”. Ao invés disso, deixa parecer ter alguma discordância (pelo riso): *muito bem... não tem problema ((risos))... insquecível... ok...* (linha 84), mas não aproveita a fala da aluna e não deixa transparecer o seu desacordo, camuflando, mais uma vez, a existência de conflito.

Vimos insistindo na importância de que o aluno se exponha durante a interação, uma vez que sua contrapalavra representa que houve reflexão sobre o que está sendo apresentado. Como apoio a isso, recorremos novamente às palavras de Bakhtin (1992, p. 132): “A significação [...] é como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos.”. Tal reflexão envolve tanto os elementos dados na situação (extralinguísticos) como os recursos linguísticos utilizados e representa o caminho a ser percorrido para que a compreensão possa existir. Para nós, interessa o trabalho de construção da argumentação, por parte do aluno.

Até essa parte, entendemos que as estratégias de polidez utilizadas pelo

professor não foram o bastante para fazer daquela aula um espaço dialético, no qual os interlocutores pudessem aproveitar o ambiente de certa harmonia já constituído, a fim de praticarem a argumentação.

Podemos pensar que, embora o professor possa acreditar que o caminho por ele adotado em sala de aula proporcione a possibilidade da construção da argumentação, não houve espaço para a construção da argumentação a partir do conflito. Acreditamos que apenas o abrir espaço para o aluno falar não é o bastante para o exercício da argumentação.

É possível supor, ainda, que o professor possa ter optado por uma aula mais expositiva, devido ao fato de estar em seus primeiros momentos com aqueles alunos como grupo – momentos em que os professores, normalmente, expõem as regras e rotinas de classe e optam por uma aula do tipo expositiva. Marcuschi (2005, p. 46) nos lembra que:

> [...] o diálogo, enquanto forma de interagir na aula expositiva e na conversação espontânea, parece não ter o mesmo papel pela natureza do *sistema de participação*.
> Isso pode ser comprovado ao se constatar que muitas perguntas feitas pelo professor em sala de aula são apenas um motivo para rever o tema, identificar um problema, aferir a posição do aluno ou prosseguir na exposição. Nesse contexto é normal que as respostas do aluno não sejam retomadas nem transformadas em objeto de exploração. E assim também, muitas perguntas do aluno são sequer consideradas pelo professor [...]
> [..] O diálogo é apenas uma das tantas formas de interagir numa aula expositiva, havendo formas não-verbais como o olhar, os gestos, os movimentos do corpo e outras estratégias interativas eficazes. [...]

Ao analisarmos estatisticamente os turnos, observamos que: a) apesar de o número de turnos do professor ser igual ao número de turnos dos alunos (48 turnos utilizados por ele e 48 utilizados por todos os alunos), o tempo utilizado pelo professor é muito maior: seus turnos ocupam dez minutos e quarenta e sete segundos dessa parte da aula, enquanto os turnos dos alunos, um minuto e setenta

e quatro segundos. Os turnos dos alunos são curtos, muitos são formados apenas por uma ou duas palavras, risos ou silêncio. Tais características são próprias de uma aula expositiva.

É importante notar que a existência de estratégias de polidez possibilitaram a interação, no sentido de que houve intercalação de turnos entre professor e alunos. Entretanto, apesar de garantirem um ambiente de interação harmônica, não podemos dizer que colaboraram para a construção do conhecimento por meio do embate de ideias. Também não podemos afirmar se os alunos estavam de acordo com as propostas do professor em relação à mensagem, ou se apenas submeteram-se às explicações dele.

Refletir sobre “estar de acordo” e “submeter-se” nos leva ao que dizem Perelman e Tyteca (1996, p.30) sobre a diferença entre persuadir e convencer:

> Para quem se preocupa com o *resultado*, persuadir é mais do que convencer, pois a convicção não passa da primeira fase que leva à ação.
> Em contrapartida, para quem está preocupado com o *caráter racional da adesão*, convencer é mais do que persuadir. Para Pascal, o autômato é que é persuadido, (...) com muita freqüência, a persuasão será considerada uma *transposição injustificada da demonstração* (itálico nosso).

Por meio dessa citação, é possível entender que pode não ter ocorrido uma “adesão racional” por parte dos alunos: eles ouviram a exposição do professor, durante toda essa parte da aula, mas não contra-argumentaram ou não trouxeram seus próprios exemplos e ideias. A prática da argumentação, em meio aos conflitos naturais, pode levar os alunos a um engajamento às decisões que precisam

ser tomadas. Muitas vezes, não se chegará a um acordo[51] em cem por cento dos pontos discutidos, porém os alunos aprenderão a: ouvir o outro; respeitar a opinião alheia; escolher e organizar suas premissas, a fim de convencer os participantes da discussão, especialmente o professor; utilizar operadores argumentativos, a fim de dar o sentido desejado aos seus enunciados etc.

A fim de comparar os dados apresentados até aqui, achamos interessante trazer, a seguir, uma segunda cena [C2] do filme *Entre os muros da escola*, na qual o professor Marin ensina sobre conjugação verbal. Escolhemos tal cena porque nela também há o uso de recursos de polidez, entretanto essa prática não inibe os conflitos e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

5.1.2.1 Argumentação em *Entre os muros da escola*

Seguem os dados da Cena 2.

[C2] – **cena em 15m37s do filme**

285	**Prof.**	**Já chega!**
	Esmeralda	**Professor... Porque imperfeito do indicativo?**
	Professor	**Parem com isso!**
	Esmeralda	**Por que é que não é só imperfeito?**
	Prof.	**Já chega, Souleymane. Boa pergunta, Esmeralda, por**
290		**que é que dizemos do indicativo?**
	Esmeralda	**Se eu soubesse, não tava perguntando**
	Prof.	**Sim, tem razão. Alguém sabe porque especificamos imperfeito do indicativo? E por que não apenas imperfeito? Nassim**

[51] A possibilidade de chegar a um acordo, referida nesta pesquisa, envolve um processo de diálogo e de negociação, no qual há reflexão, discussão e troca de opiniões. Não nos referimos ao acordo como sinônimo de consenso ou senso comum, no qual concorda-se com algo de imediato, irrefletidamente (conforme discussão colocada em Britto, 2003, p. 63-64).

295	**Nassim**	**Posso ir lavar as mãos?**
	Prof.	**Sim, está bem, vai lavar as mãos e nós vamos continuando. Mas rápido! Rapidamente!**
	Aluno	**Ele vai demorar uma semana!**
	Aluno	**Eu vou com ele**
300	**Prof.**	**Com calma. Se dizemos imperfeito do indicativo é para distinguir de outro imperfeito. Que imperfeito é esse? Agam?**
	Agam	**É o imperfeito do subjuntivo**
	Prof.	**Exatamente. O imperfeito do subjuntivo! Alguém pode**
305		**me dar um exemplo do imperfeito do subjuntivo?**
	Prof.	**Não posso acreditar,Khoumba, mas quero escutar.**
	Khoumba	**Posso estar enganada...**
	Prof.	**Eu acho que é bem possível**
	Khoumba	**Eu estivesse**
310	**Prof.**	**Eu estivesse, muito bem. Do verbo "estiver"? não sei**
	Khoumba	**Eu estivava. Eu estivesse, nós estivéssemos, tu estivesses...**
	Prof.	**Não está mal, mas não está utilizando o verbo**
315		**corretamente. Tem alguma vaga lembrança do imperfeito do subjuntivo. Imaginem que eu digo... "É necessário... que eu esteja... em forma". O que é este "esteja" aqui? Eva?**
	Eva	**É o presente do subjuntivo**
320	**Prof.**	**Muito bem. É o presente do subjuntivo. Se quisermos construir no imperfeito do subjuntivo, temos que fazer a concordância dos tempos. Vou colocar aqui no passado: "Era necessário"... "Era preciso que eu"... Khoumba?**
325	**Khoumba**	**Estivesse.**

No fragmento citado, constatamos que há uma boa troca de turnos entre o professor Marin e seus alunos (são 13 turnos para o professor e 13 para os alunos).

Assim como nos dados da *Aula 1 – parte 1*, apresentados anteriormente, essa fluidez dos enunciados se dá devido à polidez exercida ente os pares, em determinados momentos, por meio de FFA's – o que permite que os interlocutores ajam amigavelmente e criem um ambiente de certa harmonia. Alguns exemplos de uso da polidez são: *Boa pergunta, Esmeralda,* — elogio do professor à pergunta da aluna (linha 289); sim... tem razão. – resposta do professor após comentário da aluna (linha 292); *Sim, está bem,* — resposta à pergunta do aluno (linha 296); *Exatamente.* — acordo do professor com relação à resposta do aluno (linha 304); *Não está mal,* — comentário do professor referente a uma resposta do aluno (linha 314). Mesmo quando a fala do professor parecia inibir a aluna Khoumba, a entonação e risos utilizados por ele mostra que se tratava de uma brincadeira – o professor fez uso de mais um FFA na linha 306: *Não posso acreditar, Khoumba, mas quero escutar；* e também na 308: *Eu acho que é bem possível.* A ação do professor parece ter sido aceita pela aluna, que falou rindo *Posso estar enganada...* (linha 307).

Entretanto, diferentemente do que ocorre na interação do CIEJA, apresentada em 5.1.1, aqui os recursos de polidez utilizados não inibem a discussão sobre a matéria ensinada — o que naturalmente gera conflitos, conforme demonstraremos no subitem 5.1.3.1. Constatamos, por meio dos dados a seguir, que tanto o professor quanto os alunos explicitam suas posições.

Primeiramente, chamamos a atenção para o conteúdo de alguns turnos dos alunos.

(1) *Esmeralda* *Professor... Porque imperfeito do indicativo (linha 286)*

(2) *Esmeralda* *Por que é que não é só imperfeito?* (linha 288)

(3) *Agam* *É o imperfeito do subjuntivo* (linha 303)

(4) *Khoumba* *Posso estar enganada...* (linha 307)

(5) Khoumba *Eu estivava. Eu estivesse, nós estivéssemos, tu estivesses...* (linhas 312-313)

(6) *Eva* *É o presente do subjuntivo* (linha 319)

Em (1), a aluna é quem faz a pergunta, não o professor. A iniciativa dela é indício de que há espaço naquela interação para que os alunos não sejam passivos na construção do conhecimento. Ao lembrarmos da interação do CIEJA, os alunos apenas respondiam as perguntas feitas pelo professor; houve apenas duas ocorrências diferentes disso, nas quais percebemos: um comentário de aluno que seguiu na contramão do que o professor explicava e uma declaração de que o aluno não havia entendido o que o professor explicara. Em (2), a aluna faz pergunta sobre o que estava sendo ensinado. As respostas dadas em (3), (4), (5) e (6) são indícios de que participam de um diálogo em que há reflexão sobre a linguagem.

Agora, prestemos atenção nos enunciados do professor.

(1) *Boa pergunta, Esmeralda, por que é que dizemos do indicativo?* (linhas 289-290)

(2) *Alguém sabe porque especificamos imperfeito do indicativo? E por que não apenas imperfeito?* (linhas 292-294)

(3) *Se dizemos imperfeito do indicativo é para distinguir de outro imperfeito. que imperfeito é esse? Agam?* (linhas 300- 302)

(4) *Exatamente. O imperfeito do subjuntivo! Alguém pode me dar um exemplo do imperfeito do subjuntivo?* (linhas 304-305)

(5) *Eu estivesse, muito bem. Do verbo "estiver"? não sei* (linhas 310-31)

(6) *Não está mal, mas não está utilizando o verbo corretamente.* (linhas 314-315)
(7) *“Era preciso que eu”... Khoumba?* (linhas 323-324)

Por sua vez, o professor não dá as respostas prontas aos alunos, mas faz perguntas que os levam a pensar, a refletir sobre a língua. Em (1), ele elogia a resposta da aluna, mas retorna à pergunta para que ela continue pensando. Em (2), (3) e (7), o professor prefere não concluir o pensamento, deixando que os alunos participem de sua conclusão. Ao fazer uma afirmação, ele solicita que deem exemplo do que foi dito, como em (4). Além disso, em (5), lança dúvida a respeito da resposta do aluno. Finalmente, o enunciado em (6) mostra que o professor não deixa de se opor explicitamente quando alguma resposta não está completamente correta.

Ainda que não haja muitos momentos de argumentação efetiva, a abertura ao diálogo é primordial para que a prática das estratégias argumentativas venham a ocorrer. Quando o professor devolve a palavra ao aluno, há a possiblidade de que este escolha e organize seus argumentos. Conforme citamos no capítulo intitulado *As Discussões Acadêmicas*, para haver compreensão sobre um tema discutido, é preciso haver a palavra do locutor e a contrapalavra do interlocutor. O professor da cena apresentada (C2) parece compreender que os sentidos não devem chegar prontos para os alunos e que a construção do conhecimento ocorre no próprio momento da interlocução, como ocorre com a faísca elétrica “que só se produz quando há contato dos dos dois polos opostos” (Bakhtin, 1992, p. 132).

Nessa cena (C2), não há a prática constante da argumentação de maneira efetiva. Porém, esse início de abertura ao diálogo proporcionou que a argumentação fosse mais efetiva na sequência da aula, conforme demostraremos na análise da

cena seguinte, (C3), em 5.2.2.8. Será mostrado como os alunos já conseguem argumentar de maneira mais contundente a favor de suas posições.

Voltaremos à cena (C2), no final do subitem a seguir (5.1.4), a fim de refletirmos sobre o conflito existente e a maneira como o professor decidiu lidar com ele.

Uma vez que defendemos, neste trabalho, a tese de que a escolha pelo estilo cortês pode colaborar para a prática da argumentação, a seguir, analisaremos se há o uso de estratégias de cortesia, nessa primeira parte da aula 1, do CIEJA.

5.1.3 Estratégias de cortesia

Seguindo a nossa linha de raciocínio desde o início desta pesquisa, seria possível reconhecer estratégias de cortesia se, em nosso contexto de sala de aula, o professor decidisse, por exemplo, dar o direito ao aluno à posse maior dos turnos de fala. Essa ação demonstraria a escolha pelo estilo cortês, por meio do qual o locutor abre mão de seu poder, a fim de deixar o interlocutor arriscar-se no uso das palavras, defendendo suas ideias e exercitando as estratégias de argumentação, especialmente nos momentos em que as ideias do interlocutor demonstram alguma oposição às do locutor.

É importante lembrar, ainda, conforme estamos defendendo, que as estratégias de polidez podem ser grandes aliadas do estilo cortês. Caso haja espaço para o aparecimento dos conflitos, a polidez possibilita que esses sejam aproveitados de maneira pacífica.

Ao analisarmos a materialidade linguística nas falas do professor, nos dados em evidência, podemos dizer que, apesar de haver harmonia na interação

professor–aluno, não há situações em que o professor exercite a cortesia, pois não há conflitos aparentes – lembramos aqui que a cortesia, conforme estamos defendendo, tem o seu lugar quando o professor, em momentos de conflito, abre espaço para o aluno argumentar. Os alunos, em quase todo o tempo da aula, apenas complementam o que os professores explicam, fazem perguntas (apenas duas vezes) ou respondem às perguntas deles — conforme explicitado nos subitens analisados anteriormente.

Uma vez que o estilo cortês, conforme defendemos, é reconhecido por meio do dar espaço para a argumentação do outro, é preciso parar para pensar sobre a atitude do professor. Sendo que as palavras estão impregnadas por ideologia, o que as análises das palavras utilizadas por ele nos dizem? Qual é a orientação argumentativa revelada em seus enunciados?

Entendemos que o discurso do falante em questão traz algumas características que nos autorizam concebê-lo como um discurso autoritário. Entretanto, não se trata de um discurso explicitamente autoritário, no sentido canônico, conforme os dados a seguir mostrarão.

Por um lado, o não desenvolvimento de estratégias explícitas de argumentação com seus interlocutores, não privilegiando a participação deles nas decisões como, por exemplo, as relacionadas à rotina, revela o uso de estratégias discursivas que podem ajudar o locutor, que conduz a interação, a impor-se como autoridade.

Recorrer a Perelman e Tyteca (1996), assim como a Corbett (1992)[52], pode nos ajudar a identificar o discurso autoritário. Os autores, ao descreverem algumas

[52] Apud ERLICH, Frances D., 1992, p. 47.

estratégias discursivas, apresentam a estratégia que consiste em “antecipar a objeção”. Trata-se da antecipação do locutor em relação às dúvidas que pode haver; ele já adianta, no diálogo, quais poderiam ser as possíveis objeções de seu interlocutor e as invalida de antemão. Ao mostrar seu amplo conhecimento sobre o assunto tratado, favorece sua imagem. Essa estratégia é importante, pois permite que o locutor, além de defender seus argumentos a favor do exposto, controle o discurso do outro.

Percebemos o uso da estratégia mencionada quando o professor, no início da interação, menciona a rotina diária e já apresenta todas as respostas às possíveis perguntas dos alunos, conforme dados a seguir.

[F7]

Linhas	falas do professor
6 à 8	*aqui em cima... no caso de vocês sala 2... e essa (?) aqui oh que tem na porta significa linguagens e códigos... o que que é isso? essa área vai é participar dessa área... né... então eu P. meu nome é P... professor de*
27 à 29	*então todos os dias nós colocamos a rotina... o que é a rotina?* *rotina é o que vai acontecer... as atividades (que vão sendo) desenvolvidas no decorrer da aula... do encontro... então nós temos ali*
32 à 34	*escrita... então... dentro do planejamento... né... a rotina do dia é essa daí... pode acontecer de não fazer uma rotina... por falta de tempo? pode... pode fazer tudo ou pode acontecer de ficá... né... faltando... vai*

Se, por um lado, essa atitude pode ser considerada como estratégia de polidez, por outro, revela autoritarismo. Uma outra atitude do professor poderia ser a de esperar para que os alunos fizessem as perguntas — o que poderia encorajá-los a se exporem mais no decorrer de toda a interação.

Podemos dizer que há também características do discurso autoritário por trás das ações linguísticas do professor, em dois momentos da interação analisada: a) quando há uma conversa que não desafia o aluno a mudar de posição em relação ao conhecimento trazido por ele, o professor. Este toma a maioria dos turnos para si (a exemplo das linhas 126 a 188), dando a sua versão sobre o tema discutido. Seu objetivo parece ser apenas a explicação da mensagem, conforme ele entende ser a correta. Não há demonstração de interesse de que o aluno acrescente algo novo ao entendimento já dado; b) quando os espaços abertos para o aluno falar (depois de longa tomada de turnos pelo professor, com poucas falas de alunos intercaladas) parece ter a intenção de conduzir o aluno a uma única resposta, de acordo com o que o professor esperava: “sofremos para aprender”.

Por outro lado, consideramos que as estratégias linguísticas de polidez podem estar amenizando a imagem autoritária do falante. Essas estratégias, consideradas como sinônimos de boa educação, boas maneiras e respeito (SILVA, 2008), promovem o bom relacionamento do orador com seu auditório. Isso nos impede de caracterizar o discurso desse orador como dominantemente autoritário, no sentido canônico. Conforme Citelli (2007, p. 52),

> o discurso autoritário lembra um circunlóquio: como se alguém falasse para um auditório composto por ele mesmo. É nessa forma discursiva que o poder mais escancara suas formas de dominação. Enquanto o discurso lúdico e o polêmcio tendem a um maior ou menor grau de polissemia, o autoritário fixa-se num jogo parafrásico, ou seja, repete uma fala já sacramentada pela instituição: o mundo do diálogo perde a guerra para o mundo do monólogo.

Para o autor, o discurso autoritário lembra um circunlóquio ou monólogo, nos quais não há diálogos. Além disso, é diferente do discurso lúdico ou do polêmico, que tendem a um maior ou menor grau de polissemia. Cabe, aqui, chamar a atenção para o fato de que, com o avanço dos estudos sobre a linguagem, já se compreende

que a linguagem é polissêmica por si só, independente do discurso em que está sendo utilizada. Sendo assim, já não se pode referir a monólogos como um discurso sem interlocutor. Haverá sempre vozes, outros textos, imagens, personagens etc., com os quais o locutor dialoga, mesmo não explicitamente.

De qualquer maneira, os indícios de existência de um discurso autoritário permitem concluir, nesta parte de análise dos dados, que não há lugar para o estilo cortês no discurso do professor, principalmente por não haver lugar legítimo à palavra nova do aluno (diferente de apenas repetir a palavra de quem conduz a interação).

A seguir, finalizaremos nossa reflexão sobre a cena 2 (C2) do filme *Entre os muros da escola*. Desta vez, nosso foco de análise será a existência de conflito na interação e a maneira como o professor decidiu lidar com esse conflito.

5.1.3.1 Cortesia em *Entre os muros da escola*

É importante atentar ao fato de que, na cena do filme analisada neste capítulo (C2), há momentos em que as faces dos interlocutores são ameaçadas, especialmente a face do professor. Embora haja o uso de recursos de polidez, esse uso não inibiu a exposição dos alunos, como ocorreu na interação do CIEJA. Tal abertura para a exposição dos alunos, naturalmente, gerou conflito naquela interação, conforme turno na linha 291, no qual a aluna Esmeralda responde ao professor: *Se eu soubesse, não tava perguntando*, em resposta a uma pergunta dele. O conflito foi utilizado pelos interlocutores para que opiniões opostas fossem expostas e debatidas.

O conflito ocorreu naquela cena também devido à indisciplina dos alunos, conforme exemplos a seguir.

(1) *Prof.* *Já chega!* (linha 285)

(2) *Prof.* *parem com isso!* (linha 287)

(3) *Prof.* *Sim, está bem, vai lavar as mãos e nós vamos continuando. Mas rápido! Rapidamente!*
Aluno *Ele vai demorar uma semana!*
Aluno *Eu vou com ele* (linhas 296-299)

Em (1) e (2), o professor precisou chamar a atenção dos alunos devido a risadas, conversas e muito barulho ocorridos durante a aula. Em (3), um aluno interrompeu a fala do professor para ir ao banheiro lavar as mãos – o que gerou risadas na turma; na sequência, um outro aluno levantou-se e também saiu da sala para ir ao banheiro, interrompendo a aula do professor.

Essas situações, que caracterizam conflito em sala de aula, poderiam ser motivo para o professor brigar e chamar a atenção dos alunos, a ponto de interromper diversas vezes a discussão sobre a matéria estudada. Entretanto, o conflito não impede o prosseguimento da aula.

Diante do esposto, entendemos que o professor escolheu jogar o jogo da cortesia, conforme estamos entendendo o conceito de cortesia em nosso trabalho. Em meio a conflitos com seus alunos, que caracterizaram ameaça a sua face, ele abriu mão de seu poder, a fim de que a interação prosseguisse. Caso tivesse levado as ofensas para o lado pessoal, boa parte da aula serviria apenas para defender-se

e chamar a atenção da aluna Esmeralda, por exemplo, devido à maneira ofensiva que ela utilizou para dirigir-se a ele. Os turnos, a seguir, demostram a escolha do professor pelo estilo cortês, no sentido de que agiu com deferência, acolhendo a fala da aluna Esmeralda e dando-lhe razão, no momento em que ela não agiu com polidez.

	Prof.	**Já chega, Souleymane. Boa pergunta, Esmeralda, por**
290		**que é que dizemos do indicativo?**
	Esmeralda	**Se eu soubesse, não tava perguntando**
	Prof.	**Sim, tem razão. Alguém sabe porque especificamos imperfeito do indicativo? E por que não apenas imperfeito? Nassim**

Conforme já dito no subitem 5.1.2.1, não houve, na cena apresentada, uma argumentação expressiva por parte dos alunos, no sentido de concordar ou não com os dizeres do professor. Entretanto, consideramos que o ganho está na participação ativa do aluno, com perguntas e respostas próprias. Além disso, é possível afirmar, por meio dos dados, que o professor optou pelo estilo cortês, da maneira como estamos defendendo esse conceito: fez uso de estratégias de polidez, a fim de manter o equilíbrio da interação; a polidez praticada pelo professor e alunos não chegou a inibir os conflitos, os quais ficaram evidentes durante toda a aula; nos momentos em que sua face foi ameaçada, o professor abriu mão de seu poder, instituído pela escola, e não silenciou os alunos; finalmente, não trouxe o ensino pronto, mas foi construindo o conhecimento com o aluno.

A seguir, será analisada a continuação da primeira aula do CIEJA, parte que chamaremos de *Aula 1 – Parte 2*, na qual o professor explica aos alunos sobre a importância de colocarem em prática mais um item da rotina diária: o Diário de

Bordo. Em meio às análises, lançaremos mão de nova cena do filme, para fins de exemplificação e comparação.

5.2 Aula 1 – Parte 2

Nessa parte da aula, o professor falava sobre uma das tarefas dos alunos, parte da rotina de classe, que é a escrita de um Diário de Bordo — segundo ele, um tipo de relatório curto no qual o aluno deveria registrar, diariamente, o aprendizado que obteve em sala de aula, bem como o que achou mais importante e/ou o que não ficou claro para si.

Assim como fizemos com os dados da *Aula 1 – Parte 1*, a seguir analisaremos a existência (ou não) de estratégias de polidez na *Parte 2* da mesma aula, a qual está exposta, na íntegra, no *Anexo II* deste trabalho.

5.2.1 Estratégias de polidez

Com base nas teorias mobilizadas para este trabalho, depreendemos que a polidez tem como princípio a manutenção do equilíbrio nas interações sociais. Em função disso, neste item, analisaremos como os interlocutores procuram preservar a face um do outro, a fim de neutralizarem as possíveis ameaças, possibilitando a busca do equilíbrio.

Essa segunda parte da aula é iniciada com o professor recebendo alguns alunos que haviam acabado de entrar em sala. O aluno João pergunta ao professor onde poderia sentar-se (linha 201), e o professor responde: *onde você achar melhor* (linha 205). Tal resposta é coerente com a maneira como os alunos acomodam-se ao chegarem na sala de aula: não há um lugar fixo, eles podem sentar-se onde

quiserem. A resposta sanciona a face negativa (BROWN e LEVINSON, 1978) do aluno, na medida em que respeita sua liberdade de ação.

A exemplo das linhas 206, 209 e 214-215, apresentadas logo a seguir, o professor trabalha com o par perguntas X respostas, tentando fazer com que os alunos compreendam a tarefa de escrita do Diário de Bordo. As perguntas parecem ter sempre o intuito de verificar se os alunos estavam entendendo o que é um Diário de Bordo e para que serve esse tipo de texto. Além disso, são indícios do interesse do professor de interagir com a classe. Seguem exemplos de perguntas do professor, em [F1].

[F1]

- *Diário de Bordo... o que é o Diário de Bordo?* (linha 206)
- *mas o que que significa Diário de Bordo?* (linha 209)
- *hummm... e o que... por exemplo... você pode colocar nesse livro?* (linhas 214-215)

Ainda deixando transparecer a imagem de quem deseja integrar seus alunos à explicação sobre a escrita do diário, o professor faz uso de alguns exemplos que poderiam servir para comparação com a prática daquele instrumento. Seguem os dados que trazem os exemplos dados pelo professor.

[F2]

Prof.1	((dirigindo-se a um aluno)) o que foi que você jantou na semana passada?
Aluno	até agora nada... ah... a semana passada? não faço nem ideia
Prof.1	não faz nem ideia

225 Aluno não sei não

Prof.1 olha só... uma semana e já não lembra mais o que ele jantou... assim como eu também não

Alunos ((risos))

Prof.1 o que eu quero (dizer) pra vocês é que... se deixar por conta da

230 memó:::ria... corre esse risco

Aluno e:: esqueCE

Prof.1 e quando vocês registram no Diário de Bordo... fica um registro... um documento... vocês podem esquecer... mas ao bater os olhos vai lembrar das dos momentos

[F3]

270 na outra escola... por quê? ele criou esse hábito que começou no Diário de Bordo e aí registrava (?) na hora de escrever... todo exercício (gera) uma habilidade... por exemplo... eu pergunto a vocês: vocês têm que fazer uma cirurgia vamos supor no coração...

o que que vocês prefeririam: fazer uma cirurgia com um médico

275 que já tem ah vai 25 anos de experiência no ramo

já fazendo cirurgia... ou um médico que acabou de sair com um diploma na mão agora?

[F4]

300 pra fazer o Diário de Bordo... porque foi mui foi tão atarefado né que de repente não sobrou tempo... mas só tomem cuidado pra não acumular atividades... (porque se) você acumular o dia hoje... de amanhã... depois e depois você não vai ter um Diário de Bordo... e outra... vai cair no risco de não lembrá o que aconteceu no começo

305 da semana... e aí como é que você vai fazer o diário de uma coisa que você não sabe... não lembra? então a atividade é que nem o jogador... o jogador de futebol ele não fica melhor no dia em que ele joga? quanto mais ele jogar... melhor ele fica... assim é o hábito

de ler... o hábito de escrever... é o hábito de (?)... nós temos que

Em [F2], o professor aborda um assunto do cotidiano dos alunos: o jantar; já em [F3] e [F4], assuntos do conhecimento de mundo deles: cirurgia e futebol. Esses exemplos demonstram ações do professor, por meio da linguagem, em direção ao seu interesse de que os alunos se engajem na discussão do tema da aula, bem como que façam uso daquele instrumento, o Diário de Bordo.

Apesar de anunciar, no primeiro parágrafo, que o professor ameniza os conflitos por meio das estratégias de polidez, os dizeres em [F2], na linha 226 (*olha só... uma semana e já não lembra mais o que ele jantou... assim como eu também não*...), coloca em risco a face positiva do aluno, pois revela o fato de que este não lembrava o que havia comido na semana anterior. Além disso, a pergunta do professor, na linha 221 (*o que foi que você jantou na semana passada?)*, não facilita a resposta do aluno, uma vez que abrange mais do que um dia da semana; seria difícil para o aluno lembrar-se do cardápio de cada dia da semana. Entretanto, o professor ameniza o FTA por meio de uma estratégia de polidez positiva, na medida em que se compara com o aluno: *assim como eu também não* (linhas 226 e 227).

Vejamos mais dois fragmentos.

[F5]

instrumento onde vocês vão utilizar a favor do conhecimento de vocês... não é pro prejuízo de vocês... não... então por isso a importância de fazer o Diário de Bordo... ah... eu não sei... não tem problema... ao longo desses dias aí... nós veremos como é que se faz o Diário de Bordo... quem já sabe vai aprimorar... quem não sabe vai saber... tá... por quê? porque é necessário e interessante... qué vê só um

[F6]

agora... então é assim e aqui vai ser assim também... vocês não têm que ter medo de errar não porque aqui não é lugar
de errar... não existe o erro... na verdade... existe né a tentativa...
290 alguns momentos não vai ser exatamente aquilo... não quer dizer que vocês erraram... mas você vai enxergar que há outras possibilidades muitas vezes de fazer a mesma coisa de uma forma diferente pra conseguir o objetivo de vocês

Da segunda parte da linha 262 até a 265, em [F5], o professor tenta tranquilizar aqueles que podem não saber usar o diário, dizendo que, no decorrer daqueles próximos dias, os alunos que já sabiam usar aquele instrumento iriam aprimorar seu conhecimento, os que não sabiam iriam aprender. Da mesma maneira, em [F6], da linha 288 à 293, ele tenta novamente tranquilizar os alunos que porventura estejam com medo de errar na escrita do Diário; retoma o exemplo do médico experiente e diz que, no início, ele (o médico) provavelmente também errara algumas vezes. Essas ações do professor caracterizam a *Máxima de Polidez* M3 (LAKOFF, 1998, p. 273), cujo efeito pretendido é que o ouvinte esteja cômodo.

Seguindo na mesma direção, é possível pensar que o professor demonstrou preocupar-se com a realidade dos alunos, procurando colocar-se no lugar deles em relação às possíveis dificuldades que teriam, conforme notamos no fragmento a seguir.

[F7]

295 Prof.1 então olha a importância do Diário de Bordo.... tá? alguém tem

alguma pergunta sobre o Diário de Bordo? ((silêncio))... ah... mas o que
vai acontecer se eu não fizer todo dia? eu vou dizer tudo bem? não... eu
vou dizer não pode? também não... acho que cada um sabe
né do como é a rotina do seu dia... tem dia que na verdade não dá
300 pra fazer o Diário de Bordo... porque foi mui foi tão atarefado né que
de repente não sobrou tempo... mas só tomem cuidado pra não
acumular atividades... (porque se) você acumular o dia hoje... de
amanhã... depois e depois cê não vai ter um Diário de Bordo... e

Notamos, nos dados, que o professor já antecipa algumas perguntas que o aluno porventura possa fazer sobre a tarefa de escrita. Adiantamos, aqui, que faremos uma discussão mais detalhada a esse respeito no subitem 5.2.3.

Seguindo as máximas de polidez postuladas por Lakoff (1998), nas linhas 296 a 299, podemos dizer que o professor procura tornar o discurso mais amigável, trocando o pronome “vocês” por “eu” – cujo efeito pretendido é que o ouvinte esteja cômodo e, ainda, esse efeito “dá lugar ao ‘tu’ que expressa solidariedade.”, pois o “você” deixaria o interlocutor mais exposto; o uso do “eu” mascara essa exposição.

Nos dados mostrados até aqui, percebemos as seguintes estratégias de polidez: sanção da face negativa do aluno; trabalho com o par perguntas X respostas; abordagem de assuntos do cotidiano dos alunos, bem como de assuntos do conhecimento de mundo deles; amenização de um FTA por meio do uso de estratégia de polidez positiva; antecipação de respostas a possíveis perguntas; construção de discurso mais amigável.

Por meio dessas estratégias, o professor parece conseguir o engajamento de alguns alunos no início da interação, os quais respondem às perguntas de acordo

com o esperado por ele. Seguem os dados da interação com as perguntas do professor e as respostas dos alunos.

[F8]

	Prof.1	mas o que que significa Diário de Bordo?
210	Profa.1	(acho) que eles estão traumatizados com o Diário de Bordo
	Alunos	((comentários)) ((risos))
	Aluna	Diário de Bordo é um livro que a gente escreve (?) tudo o que aconteceu durante a aula
	Prof.1	hummm... e o que... por exemplo... você pode colocar nesse
215		livro?
	Aluna	bastante coisa... o que aconteceu ((barulho)) o que você aprendeu... o que (aconteceu), todo dia (escreve) uma coisa

A análise, realizada até aqui, das estratégias utilizadas pelo professor reflete o significado da palavra polidez, conforme citamos no capítulo intitulado *As Discussões Acadêmicas*: trata-se de um comportamento aceito socialmente como sinônimo de sociabilidade, boa educação e atenção ao interlocutor — o que colabora para que conflitos sejam amenizados, na interação professor–aluno.

A seguir, demonstraremos indícios que podem nos ajudar a entender se esses recursos linguísticos e estratégias colaboram para a construção de um espaço no qual o aluno possa argumentar.

5.2.2 Estratégias de argumentação

Neste subitem, retomamos o fragmento que tematiza o Diário de Bordo, agora com o objetivo de analisar como o locutor fundamenta seus argumentos a favor da

utilização desse instrumento de escrita. A análise dessa fundamentação tem como base a importância dada ao auditório, conforme Perelman e Tyteca (1996). Ao iniciar uma argumentação e desenvolvê-la, o locutor precisa, primeiramente, preocupar-se com quem é o seu auditório e o que ele admite. É pensando no auditório que o locutor escolhe e organiza premissas as quais servirão como ponto de partida para sua argumentação. Uma vez que o auditório pode não aceitar as premissas apresentadas, o locutor precisa construir acordos referentes a elas; há objetos de acordo que representam o início da argumentação e servem de premissas, tais quais: fato; presunção de verdade; e valor. O conteúdo das premissas e sua apresentação, que fundamentam o raciocínio do orador, podem garantir a adesão dos ouvintes, ou não.

A seguir, do subitem 5.2.2.1 ao 5.2.2.3, serão analisados o fato, a presunção de verdade e os valores, escolhidos pelo locutor como modo de organizar suas premissas, o que pode ajudar a compreender seu empenho em buscar a adesão de seus ouvintes.

5.2.2.1 Fato

Explicitamos aqui o *fato* evocado pelo locutor (a insuficiência da memória), a fim de sustentar sua argumentação sobre a importância da escrita do Diário de Bordo. Para isso, recortamos o trecho em que as respostas dadas a ele permitem-lhe construir o *fato*.

[F9]

Prof.1 ((dirigindo-se a um aluno)) o que foi que você jantou na semana passada?

Aluno até agora nada... ah... a semana passada? não faço nem ideia

	Prof.1	não faz nem ideia
225	Aluno	não sei não
	Prof.1	olha só... uma semana e já não lembra mais o que ele jantou... assim como eu também não
	Alunos	((risos))
	Prof.1	o que eu quero (dizer) pra vocês é que... se deixar por conta da
230		memó:::ria... corre esse risco
	Aluno	e:: esqueCE
	Prof.1	e quando vocês registram no Diário de Bordo... fica um registro...um documento... vocês podem esquecer... mas ao bater os olhos vai lembrar das dos momentos
235	Aluna	importantes

Logo no início do trecho selecionado, o professor faz uma pergunta aos alunos (linhas 221-222). Há algo na pergunta que direciona para uma impossibilidade de acerto na resposta fazendo-se uso da memória, pois não há um "jantar da semana passada"[53]. Sendo assim, o aluno, após demonstrar não ter entendido muito bem a pergunta, responde "até agora nada..." e, imediatamente, faz um reparo: *... ah... a semana passada? não faço nem ideia* (linha 223). Aproveitando-se dessa resposta, o professor, com a ajuda de um outro aluno, faz menção à memória: "se deixar por conta da memória... corre esse risco"... "e:: esqueCE". Finalmente, chega à construção do *fato* desejado: a insuficiência da memória.

O fato construído pelo locutor serviu como premissa para sua argumentação: a de que os alunos não poderiam se basear apenas em sua memória para se

[53] Voltaremos a mencionar a expressão "jantar da semana passada", logo a seguir, em 5.2.2.7.

lembrarem do que aprenderam; sendo assim, era preciso algo a mais para ajudá-los nessa lembrança: as anotações feitas no Diário de Bordo.

É importante explicitar aqui que, do ponto de vista argumentativo, o *fato* é reconhecido quando não há controvérsia sobre ele (PERELMAN; TYTECA, 1996). O locutor, nos dados apresentados, escolheu embasar seu argumento no *fato*, cientificamente comprovado, de que a nossa memória é insuficiente, uma vez que não pode armazenar cem por cento dos conhecimentos; ao invés de confiar na memória, seria melhor tomar notas no Diário de Bordo. Ao usar um *fato* como acordo que lhe serviu de premissa, o locutor reforçou a possibilidade de convencimento de seus interlocutores.

A seguir, procuraremos demonstrar a escolha do locutor por mais uma premissa: a presunção.

5.2.2.2 Presunção de verdade

Antes de chegar à análise deste item, vamos explicitar os significados de *presunção*, uma vez que essa palavra pode adquirir mais de um significado de acordo com o contexto em que está sendo usado. Em seguida, apresentaremos um trecho da interação analisada, no qual se pode identificar a *presunção* sendo utilizada pelo locutor como fundamentação de seus argumentos.

Para explicitar o significado que estamos usando, consideramos duas das acepções trazidas pelo dicionário Houaiss *on-line*, conforme a seguir: *c) ato de presumir ou de se presumir; julgamento baseado em indícios, aparências; e d) suposição que se tem por verdadeira.* Nesses casos, com base em indícios ou

aparências, presume-se a respeito do que ocorreu ou poderá ocorrer como sendo algo normal ou uma verdade.

Conforme Perelman e Tyteca (1996, p. 80), “presume-se, até prova em contrário, que o normal é o que ocorrerá, ou ocorreu, ou melhor, que o normal é uma base com a qual podemos contar em nossos raciocínios”.

Achamos importante investigar, também, como a área jurídica lida com esse mesmo termo, *presunção*. Para isso, recorremos ao artigo de Almeida (2010, p. 8) no qual o autor nos diz que a *presunção* não é um conceito definido em lei, por isso não há tranquilidade quando se pretende delimitar a sua natureza jurídica. Porém, segundo o autor,

> há certo consenso em torno do fato de que a presunção pode decorrer expressamente da lei em casos específicos, ou da utilização de regras de experiência. Aquelas são chamadas de presunções legais, enquanto estas são as presunções *hominis*.

Para Filho e Greco (2008, p. 18), “*presunção* é a ligação lógica entre um fato antecedente e um fato consequente, feita pela lei, por regra da experiência técnica ou por regra da experiência comum”.

A não facilidade em se delimitar a natureza jurídica da *presunção* tem a ver também com o entendimento sobre o que são indícios. Há autores que afirmam que ambos, presunção e indício são sinônimos. A fim de diferenciar os dois conceitos, Bonfim (2009, p. 367) afirma:

> Além de não constituir meio de prova, *a presunção é, em sentido técnico, o nome da operação lógico-dedutiva que liga um fato provado (um indício) e outro probando, ou seja, é o nome jurídico para a descrição justamente desse liame entre ambos.* O indício vincula-se a um fato real, apontando para a demonstração de algo. *Ao raciocínio que se fará, concluindo-se – certa ou equivocadamente – acerca do fato probando, chamar-se-á, então, presunção*”. (grifo no original)

Dos fragmentos analisados em nosso trabalho, podemos extrair enunciados

dos quais se podem depreender presunções que contemplam os significados presentes nos itens “c” e “d” do dicionário, bem como presentes nas discussões jurídicas apresentadas — as quais consideram que as presunções derivam de regras de experiência, não da lei. Seguem os fragmentos.

[**F10]**

	Prof.1	e quando vocês registram no Diário de Bordo... fica um registro... um documento... vocês podem esquecer... mas ao bater os olhos vai lembrar das dos momentos
235	Aluna	importantes

[F11]

	Prof.1	mas... quando a pessoa vai né? é é é dominando essa questão do Diário de Bordo... nunca mais ela deixa de fazer Diário de Bordo
250		porque é uma forma dela se controlar... de ela se organizar... de

Desses enunciados, as presunções que nos parecem estar apresentadas são as seguintes: a) os alunos lembrarão dos momentos das aulas, todas as vezes em que lerem as anotações feitas no diário; e b) aquele que inicia a escrita do diário e a domina nunca mais deixa de fazê-lo.

Observamos, ainda, na interação, que as sentenças das quais se pode depreender *presunções* trazem em sua constituição um modo verbal e uma locução adverbial que têm uma força argumentativa que direciona a algo tido como certo, verdadeiro. Em “*vai lembrar”* (linha 233), o uso do modo que indica certeza

(Indicativo) é bastante significativo, visto que o locutor poderia ter dito “pode vir a lembrar” ou “poderá lembrar”. Além disso, a locução adverbial “nunca mais” (linha 249), que antecede o verbo “deixa”, intensifica a gradualidade desse verbo dando a ele o sentido de uma ação que jamais poderá acontecer novamente, que não se repetirá. Caso o professor escolhesse usar um grau menor de intensidade do verbo, poderia dizer, por exemplo: “...raramente ela deixa de fazer Diário de Bordo”. Com o sentido constituído pelo uso desses recursos linguísticos e não de outros, o locutor direciona seu ouvinte para as verdades presumidas.

É importante também atentar ao fato de que as presunções, por natureza, precisam ser reforçadas (PERELMAN; TYTECA, 1996); sendo assim, o auditório sempre esperará por um esforço maior do orador para esse reforço. No fragmento a seguir, podemos perceber que o professor usa um exemplo real ocorrido com um aluno do CIEJA.

[F12]

problema... ao longo desses dias aí... nós veremos como é que se faz
o Diário de Bordo... quem já sabe vai aprimorar... quem não sabe vai
265 saber... tá... por quê? porque é necessário e interessante... qué vê só um
exemplo: na turma no ano: retrasado... teve aluno que saiu daqui e foi
fazer ensino médio em outra escola... ao chegar lá... depois de algum
tempo... né... alguns dias... ele não percebeu que
ele escrevia muito mais do que os outros alunos que tavam (?) aula
270 na outra escola... por quê? ele criou esse hábito que começou no Diário
de Bordo e aí registrava (?) na hora de escrever... todo exercício (gera)
uma habilidade... por exemplo... eu pergunto a vocês: vocês têm que

Ao citar esse exemplo real, o professor reforça suas presunções que servem como premissas para a composição de seus argumentos a favor da escrita do Diário de Bordo.

5.2.2.3 Valores

Procuraremos demonstrar, por meio da análise do fragmento a seguir, que o locutor, diante de seus ouvintes particulares, lança mão de mais um objeto de acordo, um *valor*, a fim de motivá-los para a escrita do Diário.

[F13]

		pra vocês... tudo que é bom dura o tempo necessário para ser
245		inesquecível... quem começa a fazer Diário de Bordo ele tem um gosto
		muito amargo e parece que não é fácil
	Aluna	(lógico)
	Prof.1	mas... quando a pessoa vai né é é é dominando essa questão do
		Diário de Bordo... nunca mais ela deixa de fazer Diário de Bordo
250		porque é uma forma dela se controlar... de ela se organizar... de
		organizar a própria vida... olha que coisa legal: se o aluno olha praquilo
		como castigo... ele vai encarar como uma punição... puxa vida fazer o
		de hoje... (?) aí ele vai encarar como punição... vai sê
		ruim mesmo... agora se ele encarar como mais uma atividade que
255		vai favorecer o desenvolvimento do conhecimento dele... só vai trazer
		benefício... agora vai dá trabalho porque (?) trabalho... todo trabalho
		vai se se não fosse trabalhoso não seria trabalho... né... então que que
		acaba acontecendo aí então o Diário de Bordo a ideia
		que eu quero passar pra vocês é que o Diário de Bordo é um
260		instrumento onde vocês vão utilizar a favor do conhecimento de
		vocês... não é pro prejuízo de vocês... não... então por isso a
		importância de fazer o Diário de Bordo... ah... eu não sei... não tem

A escolha do locutor foi defender um *valor* aceito socialmente, qual seja: trabalho árduo traz benefício. Ele constrói sua base de argumentação, primeiramente, defendendo que, no início, fazer o diário *tem um gosto muito amargo e parece que não é fácil* (linhas 245-246); na continuação, reforça que *vai dar trabalho* (linha 256). Porém, diz que seus interlocutores, no final, vão utilizar aquele instrumento *a favor do conhecimento* (linha 260). Além de pretender motivá-los com a escolha desse *valor*, o locutor parece ter a intenção de justificar a realização da tarefa, de modo que seja aceitável. Os *valores* são considerados por Perelman e Tyteca (1996) como objetos de acordo utilizados para se obter a adesão apenas de grupos particulares e, ainda, possibilitam uma comunhão sobre os modos particulares de agir.

Além dos objetos de acordos sobre os quais discorremos até o momento, quais sejam: *fatos*, *presunção de verdade* e *valores*, que servem como premissas para o embasamento da argumentação, Perelman e Tyteca (1996) referem-se a grupos de argumentos – que também podem ser considerados como lugares da argumentação. Esses grupos são importantes, pois “o sentido e o alcance de um argumento isolado não podem, senão raramente, ser compreendidos sem ambiguidade” (op. cit., p. 211). Os grupos de argumentos citados pelos autores são: os argumentos quase-lógicos; e aqueles que visam a fundar a estrutura do real. Assim como o trabalho com as premissas, a organização dos argumentos também nos dão pistas para a compreensão a respeito do empenho do orador em buscar a adesão de seus ouvintes.

Nos subitens a seguir, 5.2.2.4 e 5.2.2.5, lançaremos mão da mesma interação analisada anteriormente, a fim de identificarmos agora o uso do *argumento de*

comparação, parte do grupo de argumentos quase-lógico, bem como do *argumento de exemplo*, o qual faz parte do grupo de argumentos baseados na estrutura do real, conforme demonstraremos a seguir.

5.2.2.4 Comparação

No fragmento a seguir, o locutor utiliza um caso particular possível de acontecer na vida dos alunos (a escolha por um cirurgião experiente ou recém formado), para comparar à escolha pela prática da escrita do diário.

[F14]

		uma habilidade... por exemplo... eu pergunto a vocês: vocês têm que fazer uma cirurgia vamos supor no coração...
		o que que vocês prefeririam: fazer uma cirurgia com um médico
275		que já tem ah vai 25 anos de experiência no ramo
		já fazendo cirurgia... ou um médico que acabou de sair com um diploma na mão agora?
	Aluno	(o que) tem mais experiência
	Prof.1	por quê?
280	Aluno	(por causa que) o risco de errar é bem menos
	Prof.1	ah... pelo menos teoricamente... o risco (que) deduz que ele tem mais experiência... o conhecimento dele... a prática né... é maior... pode até ser que aquele que acabou de fa sair da faculdade seja (?) de repente faz cirurgia até melhor que o outro... mas... a possibilidade
285		é maior que o outro porque o outro já passou por vá::rias cirurgias... já errou muitas vezes... né... mais do que o outro que tá começando a agora... então é assim e aqui vai ser assim também... vocês não têm que ter medo de errar não porque aqui não é lugar de errar... não existe o erro... na verdade... existe né a tentativa...
290		alguns momentos não vai ser exatamente aquilo... não quer dizer que

> vocês erraram... mas você vai enxergar que há outras possibilidades muitas vezes de fazer a mesma coisa de uma forma diferente pra

Para Perelman e Tyteca (op. cit., p. 219, 274), uma argumentação não poderia ir muito longe sem recorrer a comparações, nas quais se cotejam vários objetos para avaliá-los um em relação ao outro. Um argumento de comparação possui força persuasiva, apesar de não ter valor conclusivo. Os autores consideram, ainda, que a estratégia de comparação é um argumento quase-lógico, os quais são assim chamados porque não há critério para se realizar efetivamente a medição de igualdade ou desigualdade entre o que está sendo comparado.

Nos dados apresentados, o orador propõe que os ouvintes comparem os resultados alcançados por um médico experiente e os alcançados por um médico que acabara de se formar; esses resultados, aos quais os alunos deveriam chegar, devem ser, por sua vez, comparados com os resultados a serem adquiridos por aqueles que praticam a escrita do diário. A escolha pelo elemento “médico” para ser comparado com o elemento “escrita” causa certa estranheza. Esse estranhamento, provavelmente, seja consequência da própria natureza do *argumento de comparação*, cuja “relação de igualdade ou desigualdade afirmada só consitui, em geral, uma pretensão do orador” (PERELMAN; TYTECA, op. cit., p. 275).

5.2.2.5. Exemplo

Neste próximo fragmento, constatamos que o locutor reforça a sua argumentação pelo uso de um *exemplo*. Vejamos os dados.

[F15]

o Diário de Bordo... quem já sabe vai aprimorar... quem não sabe vai
265 saber... tá... por quê? porque é necessário e interessante... qué vê só um
exemplo: na turma no ano: retrasado... teve aluno que saiu daqui e foi
fazer ensino médio em outra escola... ao chegar lá... depois de algum
tempo... né... alguns dias... ele não percebeu que
ele escrevia muito mais do que os outros alunos que tavam (?) aula
270 na outra escola... por quê? ele criou esse hábito que começou no Diário
de Bordo e aí registrava (?) na hora de escrever... todo exercício (gera)
uma habilidade... por exemplo... eu pergunto a vocês: vocês têm que

Conforme Perelman e Tyteca (op. cit., p. 402),

> Seja qual for a maneira pela qual o exemplo é apresentado, em qualquer área que se desenvolva a argumentação, o exemplo invocado deverá, para ser tomado como tal, usufruir estatuto de fato, pelo menos provisoriamente; [...]

Com base nessa citação, podemos dizer que o orador utilizou um exemplo que tem certa força argumentativa, pois tem o estatuto de fato: um antigo aluno do CIEJA passou a estudar em uma escola regular e, sendo comparado a outros alunos daquela escola, teve um melhor desempenho na escrita, uma vez que adquirira a prática de fazer anotações no Diário de Bordo quando estava no CIEJA.

É importante também o que dizem os autores sobre a argumentação pelo exemplo fundamentar o real, isto é: é possível fazermos generalizações a partir de casos particulares. Sendo assim, com base nos dados apresentados, é possível pensar que o caso particular (o aluno praticou a escrita do diário no CIEJA e, mais tarde, saiu-se bem na escrita em outra escola) tornou-se uma regra generalizante, implícita: “toda prática leva a uma habilidade”, usada pelo professor para reforçar seu interesse de que os alunos escrevessem no Diário.

No subitem a seguir, 5.2.2.6, demonstraremos a existência de um *ato de promessa* realizado pelo locutor durante a interação com seus ouvintes particulares. Entendemos que, assim como os acordos e os tipos de argumentos apresentados anteriormente, o ato de promessa também foi utilizado pelo locutor como estratégia argumentativa, a fim se obter adesão à escrita do Diário de Bordo.

5.2.2.6. Promessa

Neste fragmento da interação, o professor incentiva os alunos a fazerem suas anotações no diário, a fim de anotarem o que entenderam e também o que não entenderam. Ele promete que, quando tiver acesso ao Diário de Bordo, vai verificar o que os alunos escreveram e que fará uma retomada do assunto a fim de esclarecer as possíveis dúvidas.

[F16]

Prof.1 daquilo que foi importante na aula... de repente... no dia de hoje... a mensagem você refletiu né é é essa reflexão fez você... trouxe algo de bom pra você... então você vai falar sobre a mensagem... ou você não entendeu sobre aquela mensagem... então você vai colocar que não entendeu a mensagem porque... quando eu pegar esse Diário de Bordo... aí <u>eu vou verificar e retornar</u> a mensagem pra gente poder discutir e você poder entender também... então é um documento né é um vai ser um uma forma de registro que só vai trazer benefícios pra vocês... tudo que é bom dura o tempo necessário para ser inesquecível... quem começa a fazer Diário de Bordo ele tem um gosto muito amargo e parece que não é fácil (grifo nosso)

A seguir, com base no fragmento dado, faremos um percurso que visa a reconhecer a presença do enunciado performativo (AUSTIN, 1962) no enunciado “eu vou verificar e retornar” (linha 241), cujo ato é realizado no próprio momento do enunciado e que nos servirá como pista para o reconhecimento do *ato de promessa*, que também é utilizado pelo locutor para fundamentar seus argumentos a favor da escrita do Diário de Bordo.

Os critérios utilizados para a análise feita neste item foram, primeiramente, utilizados por Austin (op. cit., p. 59-62), a fim de provar os enunciados performativos. No enunciado sublinhado (linha 241), observamos que:

- se o ato é, de fato, performativo, há a realização de uma ação;
- uma ação só pode ser efetuada por um sujeito (o “eu” do enunciado). Em nosso caso, o “eu” do enunciado, ou enunciador, é o mesmo quem realiza a ação: o professor;
- se, ao enunciar, o sujeito realiza uma ação, há algo que está sendo feito por ele no *momento da enunciação*, portanto, no tempo presente[54], há um ato realizado na própria fala;
- O ato ilocucionário (a realização de um ato *ao* dizer algo) exprime a intenção do enunciador. Pode ser parafraseado e explicitado por uma fórmula performativa. Sendo assim, *eu vou verificar e retornar* poderia ser substituído por “eu prometo que vou verificar e retornar” ou, ainda “eu ameaço que vou verificar e retornar”.

[54] Relembramos que, segundo Austin (1962, p. 63), se o verbo estiver no tempo passado (por exemplo: “eu disse”, “eu ordenei”), o ato é considerado constatativo (que descreve uma ação) e não performativo.

A seguir, procuraremos por pistas que possam nos levar a entender qual foi o ato específico produzido no enunciado dado. Essa investigação é importante porque o fato de o professor dizer que verificaria os diários escritos pelos alunos poderia caracterizar tanto uma promessa quanto uma ameaça; poderia ser uma ameaça aos alunos porque o professor poderia encontrar anotações incompletas ou não condizentes com o esperado.

Ao estudar o *ato de prometer*, Searle (1981) determina condições para que se possa reconhecer uma promessa. Apresentaremos essas condições resumidamente, acrescentando comentários sobre o ato específico de ameaça, a fim de constatar se o ato produzido pelo locutor, no fragmento apresentado por nós, é de promessa ou de ameaça.

a) *Condição de conteúdo proposicional*: uma promessa prescreve uma ação futura — o que é requerido também de outras ações, como da ameaça.
b) *Condição preparatória*: diz respeito ao desejo do ouvinte, o qual deseja que a promessa seja realizada, uma vez que terá benefícios para si. Essa condição não poderia ser requerida de um ato de ameaça, uma vez que o ouvinte não deseja a realização desse ato.
c) *Condição de sinceridade*: o falante assume totalmente a responsabilidade pela ação, não implicando o ouvinte. No caso de um ato de ameaça, espera-se que não só o falante se responsabilize pelo cumprimento da ameaça, como também o ouvinte atenda o que, porventura, esteja sendo requerido dele por meio da ameaça.

d) *Condição essencial*: o falante cria para si mesmo a obrigatoriedade de realizar o prometido. No caso de uma ameaça, tanto o falante como o ouvinte podem falhar no cumprimento do que é esperado deles.

Com base nas condições apresentadas, constatamos que: o professor prescreveu uma ação futura; os alunos podem desejar que a ação seja realizada, uma vez que há uma declaração feita pelo professor de que haverá benefícios para eles (linhas 243-244); a responsabilidade de verificar os diários escritos pelos alunos e dar-lhes retorno é totalmente do professor; uma vez anunciada a ação, o professor mostra sua obrigatoriedade de cumpri-la. Além disso, uma diferença essencial entre a promessa e a ameaça é que "a promessa consiste em comprometer-se a fazer algo para alguém e não a alguém" (SEARLE, op. cit. p. 78) — o professor comprometeu-se a verificar o diário e dar retorno para os alunos. Sendo assim, concluímos que o ato produzido pelo professor é um ato de promessa.

Consideramos importante mencionar também, logo a seguir, que o orador lançou mão de *lugares-comuns*, a fim de escolher seus argumentos.

5.2.2.7 Lugar-comum

Já abordamos, anteriormente, no item 5.2.2.4, o argumento de comparação. Esse tipo de argumento é um exemplo de *lugar comum*. Para Cícero e Quintiliano, apud PERELMAN; TYTECA (1996, p. 94), os *lugares* são compreendidos como "depósitos de argumentos". Aristóteles, apud PERELMAN; TYTECA (2006, p. 94) defende que "os *lugares-comuns* podem servir indiferentemente em qualquer ciência e não dependem de nenhuma".

O orador, em nosso *corpus*, usou um exemplo da ciência médica, a prática da cirurgia, para compará-lo a um exemplo do campo da escrita. Ele propõe aos alunos que comparem os resultados adquiridos por um médico experiente e os adquiridos por um médico que acabara de se formar; esses resultados aos quais os alunos deveriam chegar devem ser, por sua vez, comparados com os resultados a serem adquiridos por aqueles que praticam a escrita do diário. Há uma conclusão implícita, ainda que questionável, a que o professor parece querer chegar, qual seja: “quanto mais se pratica, mais se acerta”.

Além disso, dentre os tipos de *lugares-comuns*, o argumento de comparação escolhido pelo orador é também classificado como *lugar de quantidade*. Seguindo Perelman e Tyteca (op. cit., p. 97), “entendemos por lugares da quantidade os lugares-comuns que afirmam que alguma coisa é melhor do que outra por razões quantitativas.”. No fragmento apresentado, o orador, ao comparar o médico experiente com aquele que acabara de sair da faculdade, diz aos seus ouvintes que o médico mais experiente tende a errar menos porque já passou por várias cirurgias, já errou muito, portanto tem um conhecimento maior.

Conforme demonstrado até aqui, o professor consegue constituir, no decorrer da interação, espaço para fundamentar seus argumentos a favor daquilo que é de seu interesse (que os alunos escrevam o Diário de Bordo). Entretanto, buscamos por interações em que o aluno também exercite as estratégias da argumentação, não só o professor.

Caso fosse de interesse do professor, o aluno também poderia ter espaço legítimo para argumentar acerca do exposto, a fim de tomar decisões a respeito do Diário de Bordo. Não se trata de negar-se a realizar a tarefa de escrita, conforme

determinado pela escola, mas, sim, de refletir sobre os argumentos apresentados pelo professor. Seria uma reflexão sobre a linguagem, sobre os usos da língua, sem a preocupação com o resultado final da argumentação – o que poderia levar o aluno a construir seus próprios conhecimentos.

Essa reflexão poderia ser orientada pelo próprio orador, o professor, e uma das maneiras de se fazer isso seria fornecer pistas sobre os seus próprios argumentos. Podemos citar o momento em que o professor utiliza o *argumento pelo exemplo*, pois esse tipo de argumento pode ser contestado, uma vez que é constituído de um exemplo particular (o aluno praticou a escrita do diário no CIEJA e, mais tarde, saiu-se bem na escrita em outra escola) para fundamentar o real, ou seja, tornar a regra generalizante (toda prática leva a uma habilidade). Os alunos poderiam questionar sobre a normalidade que o professor estava sugerindo a esta passagem: do exemplo particular ocorrido para o estabelecimento de uma regra. Seguindo na mesma direção, recuperamos aqui também parte da interação em que o professor lançou mão de uma *comparação*; interessa-nos refletir no movimento feito pelo locutor sobre a primeira parte da comparação, qual seja: um médico experiente sendo comparado com outro sem experiência. Seria possível contestar aquele *argumento de comparação* dado, uma vez que o erro de um médico muitas vezes não tem a ver com sua experiência – pode haver um médico menos experiente, porém competente.

Por que o professor despreza o debate e traz as informações prontas aos alunos? Sua exposição é feita de maneira que tudo parece evidente, indo contra a própria natureza da argumentação que “se opõe à necessidade de evidência”

(PERELMAN; TYTECA, op. cit., p. 1). O aluno pode não ver razão para argumentar contra o que é dado como evidente.

Podemos fazer algumas leituras sobre a interação dada. Uma das leituras possíveis seria a de que, certamente, o professor escolheu permissas que têm ligação com a realidade do aluno ou com seu conhecimento de mundo (a situação do jantar; a falta de memória; o resultado da prática, a exemplo do antigo aluno e do médico; o medo etc.), procurando, talvez, comunhão com seu auditório. Entretanto, ele pensou no que era óbvio para si, mas não buscou do aluno o que poderia ser significativo de seu cotidiano. Será que os exemplos dados pelo orador estavam fazendo sentido ao seu auditório? Uma interação na qual o aluno pudesse participar mais demonstraria interesse real do orador por seu auditório particular.

Um indício de que o auditório poderia não estar tão envolvido ou até não compreendendo o raciocínio do orador é o silêncio daquele, após algumas perguntas desse, conforme demonstrado nos dados a seguir.

[F17]

205	Prof.1	onde você achar melhor... bom... uma outra coisa aí... OH, (?)... o Diário de Bordo... o que é o Diário de Bordo?
	Alunos	((silêncio)) ((risos))

[F18]

	Prof.1	hummm... e o que... por exemplo... você pode colocar nesse
215		livro?
	Aluna	bastante coisa... o que aconteceu ((barulho)) o que você aprendeu... o que (aconteceu), todo dia (escreve) uma coisa
	Prof.1	então eu escrevo assim, hoje o João chegou um pouquinho

		atrasado
220	Alunos	((silêncio))

[F19]

295	Prof.1	então olha a importância do Diário de Bordo.... tá? alguém tem alguma pergunta sobre o Diário de Bordo? ((silêncio))... ah... mas o que vai acontecer se eu não fizer todo dia? eu vou dizer tudo bem? não... eu

Para Orlandi (1993, p. 44), o silêncio pode significar introspecção, revolta, resistência e até derrota da vontade. Uma segunda possibilidade de leitura é a de que os alunos estão em silêncio justamente por não entenderem que aquele é o tempo da aula para diálogo e sim para convencimento.

É importante atentar também à maneira como o professor conduz a construção de uma de suas premissas: o *fato*. A fim de sustentar a argumentação a favor da escrita do Diário, ele precisava lançar mão de um fato, mas, conforme já adiantado em 5.2.2.1, ele chega a esse fato com uma pergunta que não permite que os alunos acionem a memória para a resposta. A pergunta *O que foi que você jantou na semana passada?* (linha 221) é impossível de ser respondida, pois não há apenas um “jantar da semana passada”. Sendo assim, parece não ter sido intenção do professor levar os alunos a argumentar. O fato escolhido (a insuficiência da memória) é verdadeiro, mas a maneira como o locutor constrói o caminho para chegar a ele é ruim. A própria resposta do aluno, nos dados: *até agora nada... ah... a semana passada? não faço nem ideia* (linha 223), mostra que a pergunta do professor não é usual. Podemos compará-la a uma outra pergunta mais real, como: “o que você jantou na quarta-feira passada?”.

Sendo essa a primeira aula para a turma do Módulo 3, na qual o professor explica o que é um Diário de Bordo, ele impõe os seus conhecimentos sobre o que é e para que serve aquele tipo de texto. Alguns alunos presentes poderiam já ter tido aula sobre a escrita do diário, em anos anteriores, conforme o próprio professor diz (linhas 26 e 27, da *Aula 1 – Parte 1*), mas, mesmo assim, havia alunos novos que precisavam se engajar na discussão. Caso houvesse alunos que já tivessem participado da escrita do diário e da conversa com o professor sobre o assunto, esses alunos poderiam arriscar-se em um discurso contra ou a favor da prática vivida de escrita do diário. Após essa dinâmica, faria mais sentido o professor utilizar a premissa que tem valor para si, conforme fragmento a seguir, já citado no subitem 5.2.2.5.

[F20]

o Diário de Bordo... quem já sabe vai aprimorar... quem não sabe vai
265 saber... tá... por que? porque é necessário e interessante... qué vê só um
exemplo: na turma no ano: retrasado... teve aluno que saiu daqui e foi
fazer ensino médio em outra escola... ao chegar lá... depois de algum
tempo... né... alguns dias... ele não percebeu que
ele escrevia muito mais do que os outros alunos que tavam (?) aula
270 na outra escola... por quê? ele criou esse hábito que começou no Diário
de Bordo e aí registrava (?) na hora de escrever... todo exercício (gera)
uma habilidade... por exemplo... eu pergunto a vocês: vocês têm que

Além disso, apesar de os alunos terem espaço, nos primeiros minutos de aula, para expor o que pensavam sobre o assunto Diário de Bordo, o professor

constrói argumentos sozinho no restante da interação. A seguir estão exemplos de construção do conhecimento do professor com o aluno.

[F21]

	Aluna	Diário de Bordo é um livro que a gente escreve (?) tudo o que aconteceu durante a aula
	Prof.1	hummm... e o que... por exemplo... você pode colocar nesse
215		livro?
	Aluna	bastante coisa... o que aconteceu ((barulho)) o que você aprendeu... o que (aconteceu), todo dia (escreve) uma coisa

No restante da interação, os turnos do professor tornam-se muito longos, inibindo a fala do aluno. Exemplos disso são os turnos das linhas 248 à 277: dois minutos e vinte e sete segundos; e das linhas 295 a 313: um minuto e oitenta e quatro segundos.

Os alunos parecem aceitar todos os acordos trazidos pelo professor e, consequentemente, aceitar a tarefa de escrita proposta. Porém, o aceite pode ser devido ao próprio cotidiano da escola no qual o professor dita como se deve realizar as tarefas, e não pelo esforço do professor em levá-los a lançar mão de uma contrapalavra e, consequentemente, à construção de seus próprios argumentos.

Na análise desta parte da interação (*Aula 1 – Parte 2*), na qual o orador escolheu por um modelo uma aula expositiva, trazendo todas as informações prontas aos seus ouvintes, concluímos que o ambiente de harmonia, possível pelo uso de estratégias de polidez, colaborou para que o orador conseguisse expor suas ideias, apresentar suas premissas e organizar suas estratégias de argumentação a favor da escrita do Diário de Bordo — com espaço livre, sem contrapalavras por

parte do auditório —. Entretanto, tais estratégias não colaboraram para que os ouvintes pudessem exercitar o dicurso argumentativo. Ao prezar por um ambiente de preservação das faces a todo custo, perdeu-se a oportunidade de treinar os alunos na arte de construírem seus próprios argumentos.[55]

Apresentamos, a seguir, uma terceira cena [C3] do filme *Entre os muros da escola*, na qual o o professor Marin e seus alunos debatem sobre o tópico "imperfeito do subjuntivo". Essa cena é continuação de [C2], apresentada em 5.1.

5.2.2.8 Argumentação em *entre os muros da escola*

Seguem primeiramente os dados.

[C3] – **cena em 17m34s do filme**

	Esmeralda	**Você acha mesmo que vou dizer pra minha mãe: "Era necessário que eu estivera!?**
	Prof.	**Não é "que eu estivera". Aprenda primeiro a conjugar**
330	**Aluna**	**"Era necessário que eu estivesse em forma". Ninguém diz isso!**
	Khumba	**Eu tinha razão! Eu tinha razão. Era "que eu estivesse"!**
	Prof.	**Posso responder à pergunta que me fizeram? Se é que**
335		**estão interessados mesmo?**
	Esmeralda	**Sim, eu autorizo**
	Prof.	**É que antes mesmo de saberem conjugar o imperfeito do subjuntivo, já estão me dizendo que ele não vai servir para nada. Comecem aprendendo a**
340		**conjugar, e depois questionem o uso dele.**
	Aluna	**Professor, fala sério?**

[55] Não nos cabe aqui verificar se os alunos aprenderam ou não a argumentar, com base na prática do professor. Importa-nos verificar se há espaço, em aula, para que os alunos pratiquem as estratégias de argumentação.

	Aluna	**Eles têm razão, porque as pessoas não falam assim hoje em dia. Nem mesmo minha avó fala assim**
	Boubacar	**Nem o seu bisavô!Isso é da Idade MÉdia!**
345	**Prof.**	**Não é nada da Idade Média**
	Boubacar	**Claro que é!**
	Khoumba	**É burguês!**
	Aluna	**Qual foi a última vez que ouviu alguém falar assim?**
	Prof.	**Ontem, entre amigos, usamos o imperfeito do**
350		**subjuntivo...**
	Boubacar	**Não, alguém normal!**
	Prof.	**Tudo bem, tudo bem... Eu posso responder?**
	Boubacar	**Sim**
	Prof.	**É bom muito bom o debate, mas com calma. De fato,**
355		**nem todas as pessoas falam assim e são raras as pessoas que o fazem. Diria mesmo que só as pessoas snobs usam o imperfeito do subjuntivo.**
	Aluna	**O que quer dizer snob?**
	Prof.	**Snobs são pessoas são pessoas um pouco afetadas,**
360		**com menei::rismos... que falam cheias de mani:as**

A cena apresentada é permeada pelo conflito, uma vez que professor e alunos têm opiniões diferentes sobre a utilidade de se aprender o modo subjuntivo. Conforme os dados mostrarão, os interlocutores têm a chance de organizarem premissas a fim de fundamentarem seus argumentos a favor do que entendem ser verdade. Primeiramente, apresentaremos, na lista abaixo, as falas dos alunos acompanhadas de um breve comentário sobre cada uma.

(1) *Esmeralda* *Você acha mesmo que vou dizer pra minha mãe: "Era necessário que eu estivera"!?* (linhas 326-327) – A aluna questiona o uso do verbo escolhido pelo professor. Ela marca sua subjetividade utilizando o operador

argumentativo “mesmo” com o sentido de “com certeza” ou “sem dúvida” – o que denota um questionamento e pretende levar o professor a questionar sua própria proposta.

(2) *Aluna* *“Era necessário que eu estivesse em forma”. Ninguém diz isso!* (linhas 330-331) – Se antes era apenas a aluna Esmeralda que não usaria o imperfeito do subjuntivo ao conversar com a mãe, agora outra aluna defende, usando o pronome “ninguém”, uma quantidade indeterminada de pessoas que não usaria aquele tempo verbal.

(3) *Aluna* *Professor, fala sério?* (linha 341) – a expressão “fala sério” indica que a proposta feita pelo professor é considerada absurda para a aluna.

(4) *Aluna* *Eles têm razão, porque as pessoas não falam assim hoje em dia. Nem mesmo minha avó fala assim* (linha 342-343) – A aluna acrescenta, a fim de reforçar a sua defesa, mais pessoas que não usariam aquele modo verbal; ela inclui outras pessoas (usa a expressão generalizante “as pessoas”) e “a avó”.

(5) *Boubacar* *Nem o seu bisavô!Isso é da Idade MÉdia!* (linha 344) – Boubacar deixa ainda maior a lista daqueles que não usariam o modo subjuntivo; ele acrescenta o bisavô do próprio professor; além disso, caracteriza aquele uso do verbo proposto pelo professor como sendo antigo, “da Idade Média”.

(6) *Boubacar* *Claro que é!* (linha 346) – o aluno rebate veementemente a fala do professor em defesa de que o uso do imperfeito do subjuntivo não é da Idade Média

(7) *Khumba* *É burguês!* (linha 347) – Khumba prefere associar aquele uso verbal a uma camada social: a burguesa

(8) *Aluna* *Qual foi a última vez que ouviu alguém falar assim?* (linha 348) – Seguindo o mesmo raciocínio dos

		colegas (o uso do verbo no modo proposto é antigo, não é mais atual), a aluna lança uma pergunta ao professor.
(9)	*Boubacar*	*Não, alguém normal!* (linha 351) – Apesar de o professor ter lançado mão de um exemplo que parece ter certa força argumentativa, pois falava de si mesmo e de seus amigos (linha 349 – *o amigo...*), o aluno Boubacar questiona o exemplo dado.

Podemos perceber, por meio dos dados, que os alunos não aceitam o acordo trazido pelo professor em relação à aprendizagem daquele modo verbal. Sendo assim, passam a se defender e, para isso, escolhem premissas a fim de fortalecer suas ideias e, talvez, ganhar a adesão do professor. Eles escolhem uma sequência coerente de elementos que servem para fortalecer seus argumentos de que aquele modo verbal (imperfeito do subjuntivo) não era mais contemporâneo; os elementos usados pelos alunos são alternados entre pessoas (mãe, as pessoas, avó, bisavô, ninguém, uma pessoa anormal), classe social (burguês) e época (Idade Média). Vale a pena retomar o turno do aluno em (9), no qual ele contesta um exemplo utilizado pelo professor, qual seja: que o professor e os amigos dele haviam usado o imperfeito do subjuntivo enquanto conversavam no dia anterior. Ao lembrarmos do que dizem Perelman e Tyteca sobre a inconsistência do *argumento pelo exemplo*, o qual pode ser facilmente contestado quando se faz uso de casos particulares para fundamentar o real, consideramos que o aluno Boubacar estava bem atento e disposto a contra-argumentar e a não se deixar convencer pelo professor.

A seguir, estão apresentados os turnos do professor Marin, também acompanhados de um breve comentário.

(1) *Não é "que eu estivera". Aprenda primeiro a conjugar* (linhas 328-329) – O professor não deixa de corrigir a aluna e insiste no que estava propondo.

(2) *Posso responder à pergunta que me fizeram? Se é que estão interessados mesmo* (linhas 334-335) – Ele insiste na defesa de seus argumentos. Sua maneira de dizer é amigável, pois não impõe sua resposta – em vez disso, pergunta aos alunos se poderia responder, solicitando, na verdade, espaço para também expressar-se. Apesar disso, condiciona a sua fala ao interesse dos alunos, questionando esse interesse e, ao mesmo tempo, mostrando sua autoridade.

(3) *É que antes mesmo de saberem conjugar o imperfeito do subjuntivo, já estão me dizendo que ele não vai servir para nada. Comecem aprendendo a conjugar e depois questionem o uso dele.* (linhas 337-340) – Mais um argumento do professor: é preciso aprender a conjugar primeiro, já que estavam achando estranha as formas do verbo já pronunciadas pelo professor.

(4) *Não é nada da Idade Média* (linha 345) – O professor nega a afirmação do aluno de que o uso do verbo no imperfeito do subjuntivo fez parte da época da Idade Média. O "nada" utilizado tem o sentido de "de maneira nenhuma".

(5) *Ontem, entre amigos, usamos o imperfeito do subjuntivo...* (linhas 349-350) – Para a surpresa dos alunos, o professor usou um exemplo pessoal para argumentar a favor de sua posição.

Além de o professor abrir espaço na interação para a participação dos alunos, percebemos que ele também defende suas ideias, organizando e fundamentando seus argumentos. Ele defende a importância de se aprender a conjugar o verbo corretamente; insiste em responder às perguntas dos alunos, tendo de lidar com barulho, comentários, risos; questiona o interesse deles; opõem-se claramente à opinião de que aquele modo verbal é ultrapassado. Ao fazer uso de recursos de polidez, como, por exemplo, ajudar os alunos a se acalmarem com as palavras *Tudo*

bem, tudo bem... (linha 352) e solicitar espaço para falar (na mesma linha: *Eu posso responder?*), o professor evitou um ambiente de desordem total, com ofensas e interrupção do assunto ensinado.

Contudo, é possível inferir que não há o interesse, por parte do professor, de preservar a face dos alunos a todo custo, colocando em risco o ambiente de debate no qual a troca e a construção de conhecimentos precisava acontecer. O conflito foi aproveitado tanto pelo professor Marin quanto por seus alunos como oportunidade de exercitarem a arte de argumentar. No subitem 5.2.3.1, refletiremos sobre as escolhas do professor a fim de possibilitar a abertura para a expressão de seus alunos.

A seguir, retomaremos os dados do CIEJA, *Aula 1 – Parte 2*, a fim de analisarmos se há o uso, naquela parte da interação, de estratégias de cortesia.

5.2.3. Estratégias de cortesia

A cortesia verbal, conforme estamos defendendo, tem uma importância primordial para que o discurso argumentativo seja efetivo. Ao lidar com situações em que há diferenças de hierarquia, aquele que detém o poder permite que seu interlocutor tome a palavra; o objetivo é dar lugar para que o outro se expresse, exercitando as estratégias de argumentação. Sabemos que essa atitude de dar voz ao outro não é a esperada em um discurso argumentativo polêmico, no qual ambos os lados tentam defender seu ponto de vista e, para que isso aconteça, aquele que quer convencer detém o uso da palavra, impondo-se e, ainda, preocupando-se em manter a sua imagem.

Na contramão do que seria comum, em nosso contexto de sala de aula, o professor que adota para si o estilo cortês age como um adulto em um jogo com

uma criança, que a deixa avançar o jogo em determinados momentos, a fim de que ganhe experiência. Ou, ainda, age como um ator, que consegue se distanciar de sua plateia a fim de não se envolver emocionalmente com ela; assim também, o professor que adota o estilo cortês permite a existência de conflito, porém distancia-se, não levando as ofensas para o lado pessoal.

Entretanto, nas análises efetuadas até aqui, verificamos que o professor do CIEJA evita conflitos, antecipando qualquer objeção ou dúvida que poderia haver por parte dos alunos; ao adiantar quais poderiam ser as possíveis objeções deles, o professor evita que as utilizem como contra-argumentos e invalida essas possíveis objeções, conforme demonstrado a seguir:

[F22]

250 porque é uma forma dela se controlar... de ela se organizar... de
organizar a própria vida... olha que coisa legal: se o aluno olha praquilo
como castigo... ele vai encarar como uma punição... puxa vida fazer o
de hoje... (?) aí ele vai encarar como punição... vai sê
ruim mesmo... agora se ele encarar como mais uma atividade que
255 vai favorecer o desenvolvimento do conhecimento dele... só vai trazer

[F23]

alguma pergunta sobre o Diário de Bordo? ((silêncio))... ah... mas o que
vai acontecer se eu não fizer todo dia? eu vou dizer tudo bem? não... eu
vou dizer não pode? também não... acho que cada um sabe
né do como é a rotina do seu dia... tem dia que na verdade não dá
300 pra fazer o Diário de Bordo... porque foi mui foi tão atarefado né que

A nosso ver, assim como esses dados apresentados em [F22] e [F23], a tentativa do professor de tranquilizar os alunos que poderiam não saber usar o diário, ou que porventura ficassem com medo de errar na escrita do texto, conforme fragmentos [F24] e [F25] a seguir, têm a mesma função: a de evitar conflito.

[F24]

importância de fazer o Diário de Bordo... ah... eu não sei... não tem
problema... ao longo desses dias aí... nós veremos como é que se faz
o Diário de Bordo... quem já sabe vai aprimorar... quem não sabe vai
265 saber... tá...

[F25]

agora... então é assim e aqui vai ser assim também... vocês não têm que
ter medo de errar não porque aqui não é lugar
de errar... não existe o erro... na verdade... existe né a tentativa...
290 alguns momentos não vai ser exatamente aquilo... não quer dizer que
vocês erraram... mas você vai enxergar que há outras possibilidades
muitas vezes de fazer a mesma coisa de uma forma diferente pra
conseguir o objetivo de vocês

Constatamos também que a pergunta feita pelo professor, nas linhas 295 e 296 (*alguém tem alguma pergunta sobre o Diário de Bordo?*), é uma pergunta própria de aula expositiva, com a função apenas de checar o contato com o aluno. Não se trata de um espaço legítimo para o aluno arriscar-se em suas opiniões a favor ou contra a explanação do professor.

Isso nos leva, novamente, como na análise da primeira parte dessa mesma aula, a refletir na diferença entre persuadir e convencer. Ao mexer mais com a

emoção dos ouvintes, o locutor os persuade, levando-os à ação (escrita do Diário); o convencimento tem a ver com a maneira mais lógica do raciocínio, o qual levaria a uma adesão mais racional. Reforçamos aqui a importância do binômio razão X emoção, pois acreditamos que um discurso depende muito do equilíbrio entre as duas partes.

Ao se preocupar com o resultado (a escrita do diário), o professor traz prontos os seus argumentos e contra-argumentos; ele mesmo responde às possíveis objeções aos seus argumentos e, assim, persuade os alunos à prática desejada. Caso a escolha fosse pelo convencer, entendemos que a escolha e constituição das premissas seriam feitas em conjunto por professores e alunos. Ao ouvirem as explicações do professor, os alunos só concordavam com os argumentos apresentados (linhas 231, 235, 247, 278 e 280), pois tudo sobre o Diário de Bordo já está construído. Os alunos só tinham de apresentar o que aprenderam, como se estivessem participando de uma prova oral. Conforme fala da colega professora, na linha 210, parece que não há uma adesão racional por parte dos alunos: *(acho) que eles estão traumatizados com o Diário de Bordo*..

Na medida em que o professor traz os argumentos prontos, podemos considerar que o ensino vem de cima para baixo; há um desprezo pelo debate, o que parece levar a uma imposição do acordo. Novamente, pode-se dizer que encontramos, nessa interação, um discurso autoritário sendo amenizado pelas estratégias da polidez. O autoritarismo pode ser reconhecido pela persuasão, conforme demonstrado no parágrafo anterior. As palavras do professor parecem ser aceitas pelos alunos como verdade inquestionável. Caso tivesse apreço pela

argumentação, o professor ouviria mais o que os alunos tinham a dizer. Nas palavras de Perelman e Tyteca (1996, p. 18, 61):

> Com efeito, para argumentar, é preciso apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental. (...) Cumpre observar, aliás, que querer convencer alguém implica sempre certa modéstia da parte de quem argumenta, o que ele diz não constitui a “palavra do Evengelho”. (...)

O discurso autoritário, na interação analisada, não é tão evidente devido às estratégias de polidez utilizadas: o professor é educado com os alunos, faz perguntas para que eles participem do diálogo, usa recursos linguísticos, a fim de demonstrar que se importa com a participação deles e com o que eles dizem.

Contudo, apesar de as estratégias de polidez terem colaborado para que o discurso autoritário fosse amenizado, não colaboraram para que o estilo cortês tivesse o seu espaço naquela interação, pois inibiram ao extremo os conflitos. O professor deteve a palavra e não houve espaço para o ressurgimento de discussões saudáveis – necessárias para que o aluno pensasse na escolha e organização de premissas a fim de convencer, praticando o discurso argumentativo.

Conforme anunciado, refletiremos um pouco mais sobre a Cena 3 [C3], a fim de analisarmos o estilo cortês.

5.2.3.1 Cortesia em *Entre os muros da escola*

Ao trazer à memória a cena anterior [C2], analisada em 5.1, constata-se que o professor vinha construindo uma relação com seus alunos, na qual se fazia possível a expressão de opiniões. É importante lembrar que lá o conflito já era evidente entre os interlocutores. Na continuação, agora em [C3], diferentemente do que ocorre na interação do CIEJA, apresentada em 5.2, os interlocutores deixam transparecer o

conflito existente entre eles. O professor Marin não evita corrigir os alunos, quando as respostas deles não são adequadas e, por sua vez, os alunos usam a contrapalavra – o que não colabora para que as faces sejam preservadas, especialmente a do professor. Daremos, a seguir, alguns exemplos explícitos de conflito em que as faces são ameaçadas em [C3]:

(1) *Esmeralda* *Você acha mesmo que vou dizer pra minha mãe: "Era necessário que eu estivera"!?* (linhas 326-327)

(2) *Professor* *Não é "que eu estivera". Aprenda primeiro a conjugar* (linhas 328-329)

(3) *Professor* *Comecem aprendendo a conjugar, e depois questionem o uso dele.*
Aluna *Professor, fala sério?* (linhas 339-341)

(4) *Professor* *Não é nada da Idade Média*
Boubacar *Claro que é!* (linhas 345-346)

Nos exemplos de (1) a (4) podemos inferir ameaças sendo cometidas tanto à face do professor quanto à dos alunos. Em (1), a aluna Esmeralda questiona a proposta do professor de que os alunos usem o imperfeito do subjuntivo no dia a dia. Em (2) e (3), o professor corrige a aluna, que conjugara o verbo de maneira errada, e insiste que precisam conjugar certo antes de questionar o uso. A aluna, em (3), usa gíria como maneira de reprovação ao professor: *Professor, fala sério?*. Em (4), o professor nega a afirmação do aluno, e este revida.

A existência de conflitos possibilitou a prática de estratégias de argumentação, conforme exposto em 5.2.2.8. Podemos notar uma diferença nos

dados do CIEJA e nos dados observados na cena do filme [C3]: no CIEJA, o professor preferiu amenizar os conflitos, adiantando as possíveis objeções dos alunos e argumentando sozinho; em [C3], o professor Marin aproveitou dos conflitos como oportunidade de exporem (ele e os alunos) suas posições, ainda que divergentes.

É possível constatar, ainda, que o professor não detém a palavra, como ocorreu nas interações do CIEJA, conforme análise apresentada no item 5.2. Ao observarmos os turnos tomados pelo professor de *Entre os muros da escola*, observa-se que são em menor quantidade do que os turnos tomados pelos alunos (são 378 turnos do professor e 463 dos alunos). O ceder a palavra ao aluno indica uma não imposição de autoridade por parte do professor.

Trazemos, para finalizar esta reflexão, os últimos turnos do professor, a seguir.

(5) *É bom muito bom o debate, mas com calma. De fato, nem todas as pessoas falam assim e são raras as pessoas que o fazem. Diria mesmo que só as pessoas snobs usam o imperfeito do subjuntivo.* (linhas 354-357)

(6) *Snobs são pessoas são pessoas um pouco afetadas, com manei::rismos... que falam cheias de mani:as* (linhas 359-360)

Nesse momento do debate, durante os turnos (5) e (6), os alunos já estavam bem agitados, uns comentando sobre o assunto tratado, outros rindo. Em (5), o professor elogia o fato de estarem debatendo, mas diz que precisa ser de maneira calma. É importante atentarmos novamente para o fato de que ele estava abrindo espaço para o debate, o que implica não desejar impor um acordo em relação à

aprendizagem e ao uso daquele modo verbal. Finalmente, concorda com os alunos e acolhe os argumentos deles. Em (6), dá atenção à pergunta de uma aluna sobre o significado da palavra “snob” (linha 359). Quando se abre espaço para o diálogo e, especialmente para que as ideias divergentes sejam expostas, há a construção do conhecimento. A palavra do professor é lançada, assim também acontece com as palavras dos alunos. No momento próprio em que ocorre o discurso, é possível que os interlocutores reflitam sobre a linguagem em uso e sobre os modos de organizá-la, a fim de convencer.

Há indícios, portanto, de que a atitude do professor Marin implicou uma escolha pelo seu distanciamento das ameaças à sua face, não as levando para o lado pessoal. Isso, aliado aos recursos de polidez usados por ele, colaborou para que a interação fluísse e o tópico discursivo tivesse continuidade. A nosso ver, o professor agiu com cortesia, pois abriu mão, conscientemente, de sua posição hierárquica mesmo em meio às ameaças.

Na análise da *Aula 2* do CIEJA, logo a seguir, continuaremos averiguando os sentidos produzidos por meio dos diversos enunciados na interação entre o professor e seus alunos. Interessa-nos saber se os alunos desenvolvem-se na prática da argumentação, expondo suas opiniões e defendendo-as.

5.3 Aula 2

As descrições apresentadas em 5.3 referem-se a fragmentos da segunda aula ministrada pelo professor do CIEJA à mesma turma da *Aula 1*, apresentada anteriormente. Após finalizar a conversa sobre a mensagem do dia (na linha 130), o

professor introduz o gênero “texto instrucional”. Lembramos que a descrição completa dessa interação está no *Anexo* deste trabalho.

A seguir, analisaremos os discursos produzidos, a fim de identificar se há usos de estratégias de polidez e, logo em seguida, se essas estratégias colaboram para a construção de um espaço em sala de aula para a prática da argumentação.

5.3.1 Estratégias de polidez

A interação analisada neste subitem é permeada por estratégias de polidez que colaboram para que aquele ambiente seja amigável e, de certa forma, cômodo aos alunos. As brincadeiras e risos entre os interlocutores facilitam a fluidez dos diálogos e encorajam a participação de alguns alunos. A seguir, explicitaremos esses e outros exemplos de polidez na interação.

A fala do professor, nas linhas 61 à 63, pode ser compreendida como exemplo da polidez do locutor, na medida em que ele explica a rotina colocada na lousa, como o faz todos os dias: *[...] todos os dias nós temos o hábito aqui oh de colocar de colocarmos a roti::na... o que é a rotina? é o que vai ser feito hoje em sala de aula... pelo menos o que foi planejado...[...]*. Esse recurso extralinguístico caracteriza a Máxima M3 de polidez, de Lakoff (1988), pois faz com que o ouvinte sinta-se cômodo ao ter sempre a rotina escrita na lousa, para sua consulta.

Também, logo no início da interação, o locutor pede que um de seus ouvintes leia a mensagem escrita na lousa. Diante da já esperada inibição dos ouvintes, ele faz brincadeiras que podem ter tido a intenção de encorajá-los a participar sem medo de errar. A mesma estratégia continua no decorrer de toda a interação, conforme apresentado nos fragmentos em [F1] a seguir.

[F1]

- *soltem as:: vozes de locutores e locutoras de rádio aí.* (linhas 68-69)
- *se gaguejar eu também vou gaguejar... só pra ficar igual...* (linha 72)
- *ok... muito bem... parabéns! ((aplausos de todos))... não gaguejou* (linha 75)
- *No::s:a... (se todo) mundo falar ao mesmo tempo não vou entender nada!* (linhas 82-83)
- *Mais uma vez... falem um por vez porque (vai dar...?)* (linha 104)
- *tá assando e cozinhando o cérebro de todo mundo... ((risos))* (linha 170)

As falas do locutor em tom de brincadeira poderiam representar uma ameaça à face dos ouvintes. Porém, a resposta de uma das alunas à insistência do professor para que ela se expresse mostra que ela não se ofendeu ou não se retraiu: *não gaguejei* (diz a aluna que havido feito a leitura, na linha 76). Diante disso, os risos e brincadeiras podem ser considerados, conforme Orecchioni (2006, p. 91), como FFA´s – atos positivos que valorizam a face dos alunos, acionados quando há uma possível ameaça à face. Outros exemplos de polidez positiva estão nas linhas 114, 159, e 710, nas quais o professor faz elogios às respostas dos alunos: *Ótimo! muito bem parabéns...*; *perfeito...*; *exatamente... o que mais?* O professor lança mão também da polidez negativa, ao suavizar FTA's, conforme fragmentos a seguir.

[F2]

	Aluna	não deveria montar?
310	Prof.1	sim... mas antes de tentar montar que que se acha que ele deveria ter feito?

[F3]

425 ((risos))... porque se ele não pagar como é que vai aparecer um

		montador?
	Aluna	só se cair do céu né
	Prof.1	só se for enviado mesmo... quem sabe... né... não duvido (?) mas... é uma possibilidade remota né... remota porque haja fé... né... bom

Nos dois trechos apresentados, o professor poderia ter discordado diretamente da fala da aluna; porém, ele age com polidez, acolhendo, primeiramente, o que ela disse para, depois, prosseguir com o seu raciocínio. O acolhimento da fala da aluna é feito por meio do operador de afirmação “sim” (em [F2]), e do advérbio “mesmo”, significando “realmente” (em [F3]).

Nos diálogos das linhas 251 a 315, o professor continua fazendo brincadeiras com as alunas, devido à demora para pensarem na resposta à pergunta feita por ele (sobre o que se deveria fazer antes de montar o guarda-roupa); por exemplo: *vocês viram que o meu relógio é especial... né? um minuto é mais demorado*...(linhas 238 e 239). Logo a seguir, brinca devido às respostas dadas por elas, contrárias ao que ele esperava: e *paga a taxa; eh mulherada preguiçosa... hein? ((risos))* (linha 313). Segue a sequência toda.

[F4]

	Aluna	ler o manual
	Prof.1	ler o manual de instrução? ((professor aponta para uma outra aluna))
	Aluna	eu?
	Prof.1	é
255	Aluna	coloquei contar as peças.
	Prof.1	contar as peças? ((risos))... vamo ver... vamo ver se dá certo... calma aí... vamo ver se vai dar certo... né? ((professor escreve na lousa e lê ao mesmo tempo))
	Prof.1	contar as peças...

		]
260	Aluna	coloquei pedir orientação... né?
	Prof.1	é:::... você colocou o quê? solicitar orientação?
	Aluna	é tem que consultar um profissional... né?
	Prof.1	pedir orientação de um profissional ((escreve na lousa))..... vamos lá vamos ver a sua... você...
265	Aluna	pagar a taxa
	Prof.1	Ah::::: ele deveria ter pago a taxa... né... que isso?
	Alunos	((falas))
	Prof.1	deveria ter pago a taxa... vamo... vamos ver outras possibilidades aí... vamo lá
270	Aluna	a mesma coisa também... deveria pagar a taxa
	Prof.1	pagar a taxa também... vamo lá... pagar a taxa mais um item aí mais uma pessoa... vamo lá
	Aluna	a mesma pessoa
	Prof.1	a mesma pés:?
275	Aluna	pagar a taxa
	Prof.1	a taxa também? vamos lá... essa mulherada tá mesmo preguiçosa hein... olha... olha... vamo lá
	Aluna	(a minha é) contar as peça também
	Prof.1	contar as peças
280	Aluno	acho que é porque (tem) que contar as peças pra ver (?)
	Prof.1	vamo lá
	Aluna	(?) lê o manual de instruções
	Prof.1	ah... ler o manual de instruções... mais uma aqui ((professora auxiliar coloca uma marca ao lado do item manual de instruções... já escrito
285		na lousa))... vamo lê... já falou?
	Aluna	(a minha) ela já falou então não sei... né?
	Prof.1	tudo bem? (?)
	Aluna	ah... é ler o manual
	Prof.1	ler o manual de instrução... vamos ver... né... de repente.. vou colocar
290		esse pra cá ((escreve em outro espaço da lousa))... vamo lá.

	Aluno	lê o manual
	Prof.1	lê o manual... veremos se é isso mesmo
	Aluno	mais um
	Prof.1	mais um? opa... oh... tô achando que virou como é que fala eleição
295		aqui hein... tô contando quem tá ganhando
	Aluno	ler o manual ou então pedir ajudar pra algum profissional
		Não.. ou não ou um ou outro... não vale querer me enganar
	Aluno	ler o manual
	Prof.1	não vale dar várias opções não... tem que ser uma... vamo lá... (a
300		senhora)... já falou?
	Aluna	devia aguardar é a ajuda do montador
	Prof.1	Ah... deveria esperar o montador... vou colocar aqui. Esperar o montador ((professor escreve na lousa e fala ao mesmo tempo)).
	Aluno	(mas) tem que pagar a taxa primeiro
305	Aluna	tem que pagar a taxa
	Alunos	((vários comentários ao mesmo tempo))
	Aluna	devia ter tirado as medidas
	Prof.1	ah... deveria ter tirado as medidas anteriormente
	Aluna	não deveria montar?
310	Prof.1	sim... mas antes de tentar montar que que se acha que ele deveria ter feito?
	Aluna	paga a taxa
	Prof.1	paga a taxa; eh mulherada preguiçosa... hein? ((risos))
	Aluna	pagar a taxa
315	Prof.1	pagar a taxa.

Certamente, dizer que as alunas são preguiçosas caracteriza uma ameaça à face delas; porém, por meio das brincadeiras e risos, o professor fez uso da polidez negativa de natureza compensatória – uma maneira de se abrandar a ameaça à face das suas ouvintes.

É importante também perceber que o professor checa, em diversos momentos da aula, se os alunos estão entendendo o assunto trazido por ele: *alguém tem alguma coisa (a falar) a perguntar.. sobre o que o que já fizemos até agora... a mensagem do texto?* (linhas 129-130). A verificação demonstra também seu interesse no engajamento dos alunos em relação ao tema discutido.

Em outro momento, nas linhas 390 a 392, ao abordarem o assunto "montagem de um móvel", um aluno faz uma tentativa de resposta, porém foge ao assunto discutido. O professor o corrige, mas, polidamente, não deixa de elogiar o pensamento dele e de outros alunos que seguiam o mesmo raciocínio: *mas tudo bem... mas aí... nesse momento... não estamos nem discutindo a que:stão da garantia [...] mas perfeito o pensamento de vocês...*.

Ao ler toda a descrição, é possível constatar que o locutor não permite que o conflito torne-se explícito na relação com seus ouvintes, procurando sempre amenizar as ameaças existentes ou evitar que ameaças ocorram. Dessa forma, é criado sempre um ambiente aparentemente agradável, de brincadeiras entre eles, o que colabora para a fluidez do discurso do locutor.

A seguir, analisaremos se os sentidos produzidos pelos recursos e pelas estratégias de polidez utilizadas colaboram para a abertura de caminhos para a exposição também dos ouvintes, de maneira a se arriscarem no exercício das estratégias de argumentação.

5.3.2. Estratégias de argumentação

Neste subitem, continuamos a análise da interação exposta anteriormente, em 5.3.1. A partir do turno do professor, na linha150, inicia-se o assunto principal da

aula: texto instrucional. Os professores, especialmente o professor, procuram convencer (ou persuadir?) os alunos a respeito do nome do texto. Sem dizer o nome “instrucional”, lançam mão de estratégias que poderiam levar os alunos a nomear os exemplos de textos apresentados. Vejamos se, no percurso que fizeram, incluíram a participação dos alunos não apenas com respostas a algumas perguntas ou com repetições das palavras do professor mas também com posicionamentos e questionamentos próprios.

Antes da análise, traremos aqui duas lembranças: a) a de que a argumentação, sendo inerente à língua, pode ser trabalhada durante a interação professor–aluno, a fim de que o aluno explicite diversos recursos linguísticos a seu favor, agora para falar de um gênero do discurso que não é novo para si, mas sobre o qual talvez nunca tenha tido a chance de se expressar; b) além disso, lembramos que há também maneiras mais planejadas de se escolher e organizar argumentos, a fim de defender, por exemplo, o uso de um gênero do discurso ou outro.

No contexto da interação da Aula 2, nos turnos das linhas 156 à 209, o professor pergunta aos alunos qual é a função do texto estudado no dia anterior. Uma das alunas se expressa negativamente: *juro professor... eu olhei e reli... e não sei o nome...* (linha 157), mas outra aluna responde seguindo o raciocínio do professor: *serve pra interpretar* (linha 158) e completa: *lei e ordem* (linha 160) com a ajuda vinda da pergunta do professor: *perfeito... serve pra interpretar? Interpretar o quê?* (linha 159). Nesse momento da conversa, o professor utiliza o par pergunta X resposta para iniciar uma explicação sobre a utilidade do gênero a ser estudado. Em outros momentos, ele relembra os alunos sobre a função daquele texto, conforme falas apresentadas em [F5].

[F5]

- *Janilde... então vamo lá... então a Janilde falô que esse texto aí ele é... a função dele é pra que o leitor o quê? interprete LE::is o:u ordens...* (linhas 163-164)
- *Ah::::! então aqui são? ORDENS... então tem um nome específico né... a esse texto que tem ordens a serem seguidas... alguém tentaria* (linhas 206-207)
- *percebeu que não era pra responder porque não obedeceu as ordens que estavam escritas ali então ou seja manual de instrução serve para* (linhas 326-327)
- *oh... instrução vem de ins-tru-ir... fornecer informações para que você possa executar né determinadas ações... bom... alguém falou contar as* (linhas 332-333)
- *ler-as-instruções... o manual de instruções... olha que importante esse texto que nós passamos ontem pra vocês... tá diretamente relacionado com essa situação...* (linhas 438-440)
- *ah... um texto que vai me ensinar... né talvez não montar... pode ser várias coisas... o evento aqui foi montar... mas vai me ensinar... vai dar?* (linhas 481-482)
- *instruções... ordens... pra você? segui-las... pra você? cumpri-las à risca... tá? pra funcionar... pra chegar ao objetivo do texto... se você fugir daquelas regras... pode acontecer de não atingir o objetivo... agora* (linhas 484-486)
- *é ordem... tá... perfeito.. outro exemplo? porque que eu to perguntando... pra vocês saberem que não é só montando móveis... não é só (?) instruções dentro do texto... acontece na nossa vida constantemente... o que mais? contrato de trabalho... o que mais que aparece* (linhas 515-519)

Apesar de, nas falas apresentadas, o locutor parecer ter o objetivo de explicar sobre o conceito “texto instrucional”, algumas perguntas e insistências que ele faz no meio do caminho nos levam a constatar outro objetivo: o de que os ouvintes falassem o *nome* daquele texto. A fim de deixar clara essa nossa afirmação, vamos completar dois fragmentos apresentados em [F5], agora com as perguntas do professor completas, as quais mostram a insistência dele pelo nome do texto.

[F6]

	Prof.1	Janilde... então vamo lá... então a Janilde falô que esse texto ai ele é... a função dele é pra que o leitor o quê? interprete LE::is o:u ordens...
165		que nome nós podemos dar agora ao texto que serve né enfim pra ajudar na interpretação de leis ou ordens?

[F7]

205	Aluno	tá dando uma ordem.
	Prof.1	Ah::::! então aqui são? ORDENS... então tem um nome específico né... a esse texto que tem ordens a serem seguidas... alguém tentaria acertar o nome desse texto? pra (um tipo) de um texto desse? ((silêncio))... o texto que tem ordens que você deve seguir é chamado

Há, portanto, uma linha não muito clara de estratégias sendo seguida pelo locutor, a fim de levar seus ouvintes a entender sobre o gênero estudado. Ao atentarmos aos turnos tomados pelo professor, ao longo de toda a interação, constatamos que, em vinte e três deles, é dada importância ao nome do texto, conforme exemplos citados em [F6] e [F7].

Também consideramos importante citar que, nos fragmentos a seguir, o professor pergunta aos alunos que nome eles poderiam dar àquele tipo de texto.

[F8]

150	Prof.1	todos aqui já:: têm esse papelzinho... bom... só lembrando... queria perguntá a vocês que nome nós podemos dar a um texto como esse aqui... pra quem não estava... lendo o texto aí... que nome a gente pode dar... o que que esse texto... qual a função dele.

[F9]

165 que nome nós podemos dar agora ao texto que serve né enfim pra ajudar na interpretação de leis ou ordens?

Apesar de usar as expressões “nós podemos”, “a gente pode”, ele, na verdade, estava buscando a resposta certa, conforme esperava.

As estratégias escolhidas pelo professor não foram suficientes para engajar os alunos na descoberta do nome do “texto instrucional”. Logo no início da discussão sobre aquele texto, não tendo sucesso na primeira tentativa em que perguntou o nome do texto, ele decidiu mudar a pergunta, nas linhas 171 e 172: *tá... então vamo mudá a pergunta? é... por favor... quem poderia ler aqui o número um... a primeira palavra... qualquer um pode ler.* Até a linha 204, continua não tendo sucesso até que um aluno encontra uma primeira pista: *tá dando uma ordem* (linha 205). Mesmo assim, ao perguntar novamente pelo nome, os alunos não conseguem responder e ficam em silêncio. Ao perceber, mais uma vez, que suas tentativas não estavam funcionando, o professor, então, lança mão de uma situação-problema, cujo início da proposta é apresentada em [F10].

[F10]

210 DE? ((silêncio))... tá então se vocês não responderam vamos então pra outra situação então vamos pegar o seguinte a seguinte situação pegar a seguinte situação pra gente pensar de forma diferente ((professor escreve um título na lousa))... vamos lá leiam o que está escrito aqui.

A situação-problema, cuja abordagem tomou os turnos que vão da linha 210 à 454, teve a finalidade de levar os alunos a chegarem à conclusão de que, para se

montar um guarda-roupa recém comprado, é preciso ler o manual de instruções, ou seja, o texto instrucional. Acontece que essa poderia não ser a escolha real dos alunos, caso tivessem comprado um móvel. Vejamos a sequência de fatos que poderia ocorrer no dia a dia daqueles alunos:

a) Ao comprar um móvel, normalmente, retira-se todas as peças do plástico/caixa e tenta-se montá-lo por meio da observação dos desenhos da própria caixa.
b) Aqueles que não têm facilidade com a leitura, caso não consigam montar o móvel sozinhos baseando-se apenas nos desenhos, pedem ajuda a alguém que já tenha experiência na montagem daquele tipo de móvel. Isso se deve ao fato de os manuais de instrução, ou textos instrucionais, apresentarem escrita complexa e muitas vezes confusa.

Por que o professor, ao perceber que os alunos não estavam conseguindo chegar ao nome do texto, não passou a considerar como exemplo o próprio conhecimentos que eles têm de seu cotidiano e, com base no conhecimento deles, chegar a algo novo?

Ele poderia já iniciar a aula dizendo o nome do texto “instrucional” e deixar que os alunos trouxessem seus exemplos de como escolheriam lidar com o móvel supostamente comprado: pagar a taxa, contar ou não as peças. Os exemplos reais, vividos pelos alunos, poderiam ser confrontados com a opção que tinham de ler o manual.

Achamos interessante apresentar aqui outras cenas do filme *Entre os muros da escola*, a fim de refletirmos sobre outras possibilidades de abordagem.

[C4] – **cena em 30m18s do filme**

Prof. Aqui termina o diário de Anne Frank. Por quê? Porque a polícia apareceu nos quartos onde se escondia a família dela e foram todos deportados. E Anne Frank morreu pouco tempo depois. Como já havia dito para vocês. Quando leio isso, descubro coisas sobre a Anne Frank ela fala sobre seus sentimentos, sobre sua personalidade e isso permite que eu a conheça. Quando peço para vocês escreveren seu auto-retrato, espero a mesma coisa: que me revelem coisas, que exprimam sentimentos,sensações, que me contem histórias que me permita conhecê-los melhor. Lucie?

Lucie Sim, mas aquilo que escrevermos não vai ser tão apaixonante...como o que a Anne Frank escreveu. As nossas vidas não são tão apaixonantes.

Prof. Entendo...Juliette?

Juliette Isso seria compreensível para uma pessoa de 70 anos, mas aos 13 anos não temos nada para contar.

Prof. Aos 14, 15, até mesmo 13 anos,já tiveram experiências.

Juliette Mas menos que uma pessoa de 70,que já viveu muito mais.

Prof. Sim.

Juliette Ela sabe muito mais sobre a vida.

Prof. O engraçado é que vocês não acham as suas vidas interessantes.

Aluna Mas nós só vamos à escola, voltamos para casa, comemos e dormimos.

Prof. Vão à escola, comem e dormem.Se só olharmos para os fatos, as nossas vidas são chatas. Mas aquilo que sentem é interessante.

Aluna Mas isso é privado.

Prof. Sim, mas eu digo que me interessa.

Aluna Mas com você é diferente.

630	**Prof.**	**Por que é que é diferente?**
	Aluna	**Porque é o professor.**
	Prof.	**Mas não é o professor que está falando.**
	Esmeralda	**É o seu trabalho.**
	Aluna	**É o ser humano.**
635	**Aluna**	**Acho que só está dizendo isso porque quer que a gente fale e tal, mas não é verdade.**

Trata-se da parte do filme em que o professor Marin propõe uma vivência de escrita de um autorretrato, com base na leitura do “Diário de Anne Frank” o qual serviu como modelo de escrita. No fragmento apresentado, o professor, a fim de que os alunos aprendessem e praticassem a escrita daquele gênero, partiu do que foi possível apreender da vivência de leitura de um modelo dado. Foi preciso, depois disso, deixar que os alunos expressassem sobre a possibilidade de escreverem.

Contudo, para os alunos havia, pelo menos, dois problemas: a) achavam que ainda não tinham o que dizer; e b) não viam razão para escrever, uma vez que acreditavam que seria uma escrita apenas para a escola, não porque interessaria ao professor.

O professor precisou fazer um caminho que passou primeiro pela tentativa de ajudá-los a entender que tinham o que dizer sobre a própria vida. Depois disso, talvez, seria possível ensiná-los a maneira como iam dizer (a forma do texto).

Após longo tempo de discussões sobre a escrita do autorretrato, o professor volta à tarefa, conforme a seguir.

[C5] – **cena em 36m33s do filme**

Prof.	**Acho que já vimos todas as questões, e que já têm tudo o que precisam para passar à ação. Peguem seus cadernos. E vão anotar o trabalho de casa para a**

740 próxima 5ª-feira. É muito simples: "Escreva o seu auto-retrato". Devo lembrá-los que um auto-retrato não é uma autobiografia. Não quero que me contem as suas vidas. Quero que me descrevam quem são, sobre a sua personalidade. Vamos lê-los na aula e depois
745 veremos o que fazer com eles. Não se esqueçam.

A tarefa consistia na escrita do texto e entrega na semana seguinte. Percebemos que, apenas depois daquele percurso que envolveu o diálogo com seus alunos, o professor dá ênfase ao nome do texto e aproveita para explicar um pouco mais sobre ele (linhas 741 a 744).

Ao olharmos um pouco mais para os dados, percebemos que a abertura de um espaço ao diálogo proporcionou duas ações. Primeiramente, proporcionou um cuidado do professor por seu ouvinte, o que é indício de que o professor estava se importando com a constituição de um ambiente propício para a argumentação. A Teoria da Argumentação (PERELMAN; TYTECA, 1996, p. 18, 61), nos ajuda a refletir sobre isso.

> Com efeito, para argumentar, é preciso ter apreço pela adesão do interlocutor, pelo seu consentimento, pela sua participação mental. (...) Cumpre observar, aliás, que querer convencer alguém implica sempre certa modéstia da parte de quem argumenta, o que ele diz não constitui a “palavra do Evangelho”. (...) Ele admite que deve persuadir, pensar nos argumentos que podem influenciar seu interlocutor, preocupar-se com ele, interessar-se por seu estado de espírito (...) O recurso à argumentação supõe o estabelecimento de uma comunidade dos espíritos que, enquanto dura, exclui o uso da violência.

Na tentativa de obter a adesão dos alunos ao que propunha, o professor se importou em ter a “participação mental” deles.

O diálogo proporcionou também que os alunos fizessem uso de recursos linguísticos que serviram para reforçar sua posição contrária ao que o professor

estava propondo. O operador argumentativo “mas”, por exemplo, foi utilizado 7 vezes pelos alunos, no fragmento [C4] (linhas 608, 613, 616, 622, 627, 629 e 636). Eles estavam dispostos a, e tinham espaço para, contra-argumentar e defender suas posições.

Em outros momentos do filme, quando os alunos já estavam apresentando seus autorretratos, é possível depreender oportunidades de prática das estratégias de argumentação, conforme dados a seguir.

[C6] – **cena em 1h12m59s do filme**

Prof. **Fique aqui. Vai falar alto para todos te ouvirem e tente convencê-los. Pode começar.**

Em outros momentos da apresentação, notamos que tanto o professor quanto os alunos usavam palavras do universo argumentativo, conforme a seguir.

[C7] – **cena em 1h14m11s do filme**

Prof. **É muito estranho. Então, em função do Mali jogar ou não jogar na Taça Africana, os africanos da turma**
1310 **podem sentir-se mais ou menos africanos. Obrigado, Nassim. Tenho a sensação que a sua opinião se dirige ao seu colega, Souleymane.**

[C8] – **cena em 1h14m35s do filme**

Arthur **Quero defender o meu visual, porque há muita gente**
1320 **que o detesta. Eu não falo sobre suas roupas, por isso não podem falar das minhas. A roupa é uma liberdade de expressão, por isso me visto como quiser, e vocês se vestem como quiserem. Me visto assim para ser diferente e não seguir os outros,**

como um carneiro.

[C9] – **em 1h15m19s do filme**

Prof. **Arthur, acho que há uma contradição no seu discurso. Você diz que quer ser você mesmo. Mas essas roupas correspondem a você? É que essas roupas são utilizadas por inúmeras pessoas.**

Arthur **A maioria das pessoas que se veste assim é melancólica no interior, por isso somos todos parecidos.**

Prof. **Se são todos parecidos e melancólicos, então não é você.**

Arthur **Tentamos ser diferentes.**

Prof. **São diferentes e parecidos. Obrigado por ter tomado uma posição e pela coragem que teve. Boubacar, vai lá.**

[C10] – **cena em 1h15m58s do filme**

Boubacar **Venho aqui responder ao Nassim. Ele disse que como o Mali não se classificou para a Taça das Nações Africanas,os Africanos negros não têm uma equipe para apoiar. Mas ele está se esquecendo da Costa do Marfim, que tem um jogador que é um símbolo, o Didier Drogba. O Didier Drogba é mais forte que todos os marroquinos. O Didier Drogba joga no Chelsea. Que marroquino é que joga em Inglaterra? Jogam todos na França e ainda querem falar! Já terminei.**

[C11] – **cena em 1h16m55s**

Boubacar **Carl, fui muito educado com você. Desculpa interrompê-lo, mas qual é a sua seleção?**

Carl **A França.**

Boubacar **Então por que você diz que é caribenho, em vez de francês?**
Carl **Mas nós somos franceses! É uma região francesa!**
Boubacar **Então por que é que não diz sempre que é francês,**
1370 **mas caribenho?**
Carl **É a mesma coisa.**
Boubacar **Eu não acho.**

Em [C7], o professor parece querer levar o aluno a entender que um enunciado sempre tem uma direção a seguir. Em [C8], o aluno Arthur deixa claro que a escrita do seu autorretrato significava uma defesa de seu visual. Em [C9], o professor identifica uma contradição na fala do aluno, em relação ao que suas roupas representam; nesse momento, dá oportunidade para o aluno se defender. Em [C10], o aluno usa sua apresentação como uma contrapalavra ao próprio colega de classe. Por meio de [C11], vemos que o momento de apresentação torna-se também o de reflexão sobre a linguagem.

Diante do exposto, é importante esclarecer que não podemos dizer se os alunos, realmente, aderiram à proposta do professor de escrita do autorretrato, ou se o fizeram devido ao fato de não poderem ir contra uma tarefa dada por alguém superior a eles. No entanto, o importante para a nossa pesquisa é ter constatado que houve espaço para a argumentação do aluno; eles contra-argumentaram, houve “faíscas” e, com isso, a possibilidade de construção do conhecimento sobre a arte de argumentar.

Voltando ao contexto da aula do CIEJA, é possível constatar que o professor não deu importância a esse caminho de diálogo com os alunos. Seus enunciados deixaram claro que o importante era que os alunos dizessem o nome do texto – o que para ele poderia significar que aprenderam sobre o gênero. Caso o professor

tivesse optado pela abertura ao diálogo, abrir-se-ia espaço real para argumentação em relação, por exemplo, às vantagens ou desvantagens de se ler aquele manual de instruções.

Essa escolha do professor reforçaria o que tem sido amplamente pregado pelos órgãos que defendem o ensino de jovens e adultos (MOVA, EJA, CIEJA): "é possível construir educação de qualidade para pessoas jovens e adultas [...] por acreditar que estas pessoas, ao chegar à escola, são possuidoras de saberes [...]"[56]. Considerar o que o aluno tem a dizer também seria um caminho para a constituição do espaço para a argumentação.

Na contramão do que estamos defendendo, nas linhas 251 a 315, ao abordar a situação-problema, o professor insiste que os alunos respondam sobre a necessidade de ler o manual ao comprar um guarda-roupa. Apesar de anotar uma a uma as respostas dos alunos na lousa (que não foram dadas conforme ele esperava), não aceita a posição deles e brinca com o fato de a maioria das alunas responderem que se deveria pagar uma taxa para que o armário fosse montado por um profissional especializado (um montador), sem que se tivesse o trabalho de tentar montar. As brincadeiras do professor, nesse momento da aula, se analisadas apenas com base na superfície linguística, podem ser consideradas como polidez, conforme analisado por nós no subitem 5.3.1; entretanto, ao analisarmos melhor o contexto dado, entendemos que o ato polido serviu para mascarar o conflito que se instaurava na relação professor–aluno.

[56] Revista do CIEJA: diferentes olhares sobre a prática curricular no CIEJA. Ano 1, no 1. São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos DOT-EJA, em parceria com os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: SME/DOT/EJA, 2004. p. 3

O resultado foi que a maioria dos alunos não chegou a dizer e/ou a compreender o nome do texto, conforme idealizado pelo professor. Vejamos um indício disso no fragmento a seguir.

[F11]

225 achava que era... e aí não dava certo.... aí vem uma pergunta pra todos vocês agora.... o que você acha que Antonio deveria ter feito antes de tentar montar? ((professor escreve pergunta na lousa e a lê ao mesmo tempo))... o que Antonio deveria ter feito antes de tentar montar o guarda-roupa? queria saber de todos... isso daí... um minuto pra vocês
230 pensarem.

Aluno o que que ele tinha que fazer? pra montar?

[F12]

550 Prof.1 ahhh
]
Aluna de remédio
Prof.1 você pega a receita... assiste a Maria Braga ((risos)) e enquanto ela passa aquela receitinha você anota tudo... aí você vai fazer.
Aluna é instrução por quê?

Em [F11], após a pergunta do professor, o aluno, confuso, responde com outra pergunta (linha 231). Em [F12], já com o tempo de aula avançado, o professor tenta ainda levar os alunos a dizer o nome do texto e dá exemplo de uma receita. Mesmo assim, a aluna, na linha 554, demonstra que ainda não estava compreendendo. Conforme os dados, não ocorreu uma “adesão racional” por parte dos alunos, de acordo com a teoria perelmaniana; eles ouviram e aceitaram as explicações do professor, mas suas reações são indícios de que não estavam vendo

sentido nas palavras dele, ou não estavam conseguindo relacionar aquele conteúdo à vida real. Além das respostas negativas ao esperado pelo professor, o silêncio dos alunos, após as perguntas dele, apontam ou para a irrelevância do que o professor estava falando (pelo fato de não condizer com o real vivido pelos alunos) ou, ainda, o professor não estava sendo claro em suas perguntas. Nos fragmentos [F13] e [F14], a seguir, há exemplos de turnos nos quais os alunos ficam em silêncio, após as perguntas do professor.

[F13]

	Prof.1	Janilde... então vamo lá... então a Janilde falô que esse texto ai ele é... a função dele é pra que o leitor o quê? interprete LE::is o:u ordens...
165		que nome nós podemos dar agora ao texto que serve né enfim pra ajudar na interpretação de leis ou ordens?
	Alunos	((silêncio))

[F14]

195	Prof.1	é o escre:va... escreva... pessoal... oh... quando nós pegamos aqui... oh... leia... escreva... faça... desenhe... ponha... diga... conte... o que que eu tô fazendo em relação a vocês?
	Alunos	((silêncio))

Ao longo da interação, vamos percebendo que há um interesse do professor em que os alunos saibam o nome do texto — ele insiste pela metalinguagem. Garantir que soubessem o nome, de alguma forma, garantiria que havia sido “ensinado” o gênero chamado “Texto Instrucional” o qual, provavelmente, fazia parte do currículo da série para aquele período letivo.

Uma palavra sobre os *Gêneros do Discurso*:

Tem sido ampla a discussão e interesse sobre como se deve ensinar os gêneros do discurso, em nossas salas de aula. Conforme citação logo a seguir, os PCNs de língua portuguesa indicam o *gênero* como objeto de ensino de leitura e produção de texto, uma vez que o trabalho com o *gênero* permite o foco nas situação de produção e de leitura dos textos estudados.

> Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCNs 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, p. 23).

Para Bakhtin (1992), os gêneros do discurso são formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado. Essas formas são determinadas sócio-historicamente, e só nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio delas. Além disso, conforme o autor, “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável” (p. 279).

Sendo assim, compreendemos que os gêneros devem ser ensinados, em sala de aula, em uma abordagem de uso, fazendo sempre vínculo entre a língua e a vida. É preciso que o contexto de sala de aula torne-se o mais próximo possível da vida real, no sentido de discussões e vivência, considerando-se as diferentes esferas da atividade humana, a fim de se escolher pela prática deste ou daquele gênero do discurso.

Voltando à interação do CIEJA, percebemos que o ensino por meio dos gêneros foi realizado fora de situações de uso. Seguindo o modelo de um livro didático, o professor tornou-se um simples intermediário de uma teoria pronta sobre

as características do gênero “texto instrucional”. O conhecimento, que poderia ser construído junto ao aluno, com base no que ele já vivencia, chega a ele pronto.

Bakhtin (1992) defende que deve haver um “querer-dizer” do locutor seguido da escolha de um gênero do discurso. Depois de escolher o gênero, o locutor, “sem renunciar a sua individualidade e subjetividade” (p. 301), adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido.

Trazendo a teoria dos Gêneros de Discurso para o contexto de sala de aula, recorremos a Geraldi (1997, p. 160), o qual defende que há condições necessárias para a produção de um texto[57], tais quais:

> a) se tenha o que dizer;
> b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
> c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
> d) o locutor se constitui como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas);
> e) se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).

Com base na citação acima, a fim de levar o aluno a “ter o que dizer”, na interação analisada, o estudo daquele gênero específico poderia ter sido iniciado de uma maneira diferente. O professor poderia dizer o nome do texto instrucional aos alunos (o que não é muito importante naquele primeiro momento) e, depois, deixá-los contar sobre as formas de uso daquele tipo de texto, no cotidiano deles. A experiência do próprio aluno passaria a ser objeto de reflexão – o que poderia levar os interlocutores a uma reflexão sobre a linguagem e os modos de dizer, ou seja, haveria argumentação.

Seguindo esse caminho, o professor poderia ajudar o aluno a: a) dominar alguns recursos expressivos que ele ainda não conhece. Deixá-lo falar mais sobre o

[57] Consideramos o conceito mais amplo de texto, incluindo o texto oral.

manual de instrução, pois, apesar de já saber falar, o aluno poderia não dominar o repertório daquele gênero; b) argumentar sobre a importância e validade dos textos instrucionais, conforme sua própria experiência. Eles poderiam ler juntos um manual de montagem de móvel e, por meio de perguntas, o professor poderia conduzi-los a formularem seus próprios argumentos sobre os problemas encontrados naquele texto.

A seguir, passaremos a analisar alguns dados da mesma interação, a fim de identificarmos a existência (ou não) de estratégias de cortesia sendo praticadas pelo locutor.

5.3.3. Estratégias de cortesia

Em meio a situações conflitantes, nas quais se tem a oportunidade de refletir sobre o assunto discutido – o que leva a uma reflexão sobre os recursos linguísticos utilizados – tem-se também a oportunidade de se exercitar estratégias de cortesia. Conforme explicitado ao longo deste trabalho, as estratégias de cortesia advém de uma escolha consciente por parte daquele que detém o poder na interação: a de abrir mão de seu poder para deixar o outro ganhar experiência, em nosso caso, no exercício da argumentação.

Conforme análise de dados realizada no subitem 5.3.1, constatamos que as estratégias de polidez utilizadas pelos interlocutores amenizaram os conflitos, não os deixando aflorar. Os desacordos que poderiam ser trazidos pelos ouvintes foram já "resolvidos" pelo locutor. O resultado disso é que a não exposição de conflitos, mesmo os mais sutis, impediram a prática da argumentação elaborada.[58]

---

[58] Ao citarmos a falta de espaço para a argumentação, estamos nos refirindo a estratégias "planejadas" de argumentação, uma vez que a argumentação é inerente à língua.

Entretanto, ao nos debruçarmos mais na análise dos dados, percebemos que há subentendidos em algumas expressões de alunos, os quais revelam a existência de conflitos implícitos. Isso pode ser percebido, por exemplo, no fragmento a seguir.

[F15]

Prof.1 ele teria conseguido montar o guarda-roupa? então qual é a possibilidade mais vamos dizer viável... pode acontecer realmente... a que vai funcionar?

Aluna ler a instruções

Prof.1 ler-as-instruções... o manual de instruções... olha que importante esse texto que nós passamos ontem pra vocês... tá diretamente relacionado com essa situação... então... que nome nós podemos dar a esse texto que instrui as pessoas... pega essa palavra... que instrui

Aluno manual de instrução

Prof.1 manual de instrução... ou texto ins... ins

Aluna instrutivo

Prof.1 instrutivo... instrucional... tá.. também pode ser né texto instrucional... tá?

Aluno (?)

Prof.1 tá... agora veja bem... porque nem sempre podemos chamar de manual de instrução? porque nem sempre vem algo à parte... separado pra você manusear; às vezes as instruções vem na própria caixa... junto com a caixa... não vem à parte... então não é um manual à parte... então quando não é à parte nós chamamos de texto né é mais fácil chamar de texto instrucional... aqui oh ((professor escreve na lousa e alunos copiam))

Prof.1 agora vou fazer uma pergunta... quem acertar vai ganhar um presente

Aluna ((voz baixa)) vichi... esse presente eu não quero

Profa.1 ((seis cobram hein?))

Prof.1 vamo lá... o que é um texto instrucional? o que tem na cabeça de vocês agora... como é que vocês... como é que alguém chegaria pra vocês...

460 gente vocês saem aqui na esquina... por sorte de vocês aparece alguém.. poxa vida... fala... olha... ouvi falar em texto instrucional... o que é isso? vocês acabaram de ter aula... e aí.

Alunos ((risos))

No fragmento apresentado, é possível perceber a seguinte sequência:

a) O professor insiste em dizer aos alunos que a maneira “que daria mais certo” para se montar o guarda-roupa era por meio da leitura do “texto que instrui as pessoas”. (linhas 440-441).

b) Ao perguntar aos alunos, novamente, qual é o nome desse texto, um aluno responde “manual de instrução” (linha 442), copiando da própria expressão do professor (linha 438).

c) O professor , após muito insistir, não consegue que os alunos respondam, por si só, o nome que ele gostaria que fosse dito. Sendo assim, faz barganha oferecendo-lhes um presente caso acertassem.

d) Uma das alunas diz em voz baixa, na linha 446, que não queria “esse presente”.

O pronome demonstrativo, “esse”, utilizado pela aluna é indício de que ela, certamente, gostaria de receber um presente, mas não aquele oferecido naquelas condições. Sua resposta em voz baixa caracteriza um subentendido: o seu não engajamento no que estava sendo discutido. O discurso do professor parece não alcançar o envolvimento pessoal daquela aluna e, certamente, o de outros alunos.

É importante atentar também ao fato de que a aluna não se expressou em voz alta no turno da linha 446. Isso é indício de que, apesar de haver um ambiente cercado de polidez, há implícita uma estrutura de poder em torno dos diálogos. Esse

poder vem de uma voz que não é diretamente a do professor, mas sim da instituição que dita como se deve ensinar os Gêneros do Discurso.

A fim de explicarmos melhor o que acabamos de afirmar, retomamos aqui a discussão realizada em 5.3.2 sobre o ensino dos Gêneros do Discurso. Uma vez que são instituídos como objeto de ensino de escrita e leitura e incluídos nos currículos das séries do Ensino Básico, os diversos tipos de gêneros têm sido ensinados, obrigatoriamente, em determinado momento do ano letivo. Muitas vezes, o ensino se dá de maneira artificial, privilegiando-se as nomenclaturas, a metalinguagem, criando-se situações fictícias em vez de se esperar um momento legítimo para o ensino deste ou daquele gênero – o que inclui a necessidade real de seu uso. Há, então, uma voz — a da instituição — que dita o que deve ser ensinado e qual o momento de se fazê-lo. O professor-locutor, muitas vezes, fala conforme orientações da “rede” que o controla.

No trecho a seguir, constatamos que o efeito das estratégias usadas pelo locutor não alcança o engajamento de seus ouvintes:

[F16]

	Prof.1	Janilde... então vamo lá... então a Janilde falô que esse texto aí ele é... a função dele é pra que o leitor o quê? interprete LE::is o:u ordens...
165		que nome nós podemos dar agora ao texto que serve né enfim pra ajudar na interpretação de leis ou ordens?
	Alunos	((silêncio))
	Profa.1	nossa tá todo mundo (?)
	Prof.1	(é) o calor que tá fazendo isso? ((risos))
170	Profa.1	tá assando e cozinhando o cérebro de todo mundo... ((risos))

Conforme Silva (2008, p. 185), “um dos mecanismos mais frequentes para se concretizar a cortesia positiva é fazer que o interlocutor sinta-se parte integrante de uma mesma esfera de interesses, desejos ou atividades”. Nos dados apresentados, parece que professor e alunos não têm uma mesma esfera de interesses. Os risos e as brincadeiras da professora, na linha 170, que poderiam ser considerados como polidez positiva, denuncia que a abordagem do professor e a maneira como ele insistia pelo nome do texto não fazia parte do interesse dos alunos.

Consideramos importante refletir também na escolha do locutor por não abrir mão de seu poder, instituído pela instituição escola. Essa escolha revela, ao invés do estilo cortês, o estilo autoritário: ele impõe o ensino do gênero, da maneira como aquela instituição entende que deve ser, sem prestar atenção em seu auditório particular. Cabe, aqui, citar novamente a reflexão de Bourdieu (1983, p. 75-81), em relação aos lugares ocupados por professores e alunos:

> A escola é um mercado dominado pelas exigências imperativas do professor que é legitimado para ensinar o que não deveria ser ensinado se todo mundo tivesse oportunidades iguais para adquirir esta capacidade (...). O professor é uma espécie de juiz de menores em questões lingüísticas: tem o direito de correção e de sanção sobre a linguagem de seus alunos.
> Para que o discurso professoral comum, enunciado e recebido como óbvio, funcione, é preciso uma relação de autoridade-crença, uma relação entre um emissor autorizado e um receptor pronto a receber o que é dito. É preciso que um receptor pronto a receber seja produzido, e não é a situação pedagógica que o produz. (...) É preciso haver uma linguagem legítima.
> (...) Por que em certas condições históricas, em certas situações sociais, ressentimo-nos com angústia ou mal estar, desta demonstração de força que está sempre implícita ao se tomar a palavra em situação de autoridade ou, se quisermos, em situação autorizada, sendo o modelo desta situação a situação pedagógica?

Como explica Bourdieu, para que o discurso produzido pelo professor funcione, é preciso que ele tenha algo a mais do que uma autorização para falar (dada por sua própria posição de professor). É necessário que haja uma linguagem

legítima, ou seja, uma linguagem coerente com as ações praticadas, o que pode “produzir” ouvintes prontos a receber o que foi dito.

É possível perceber, por meio dos dados apresentados, que os alunos consideram o que o professor diz, na maior parte do tempo, sem contradizê-lo. Isso é indício de que aceitam o lugar do professor como autoridade instituída socialmente. Entretanto, a posição de autoridade do professor o impede de conduzir uma interação marcada por suscitações de conflitos naturais no uso da linguagem (que instigariam a contrapalavra dos alunos). Sendo assim, o estilo autoritário não deu lugar às estratégias de cortesia que, aliadas às de polidez, poderiam proteger o espaço interacional no qual os alunos praticariam a construção de argumentos.

Trazemos, neste momento de nossa discussão, mais algumas cenas do filme *Entre os muros da escola*, as quais poderão nos ajudar a compreender um pouco mais sobre a cortesia, no sentido que estamos entendendo.

Primeiramente, é importante reconhecer, por meio dos dados, a existência de ameaças à face do professor naquela interação representada.

[C12] – **cena em 32m09s do filme**

635	**Aluna**	**Acho que só está dizendo isso porque quer que a gente fale e tal, mas não é verdade.**

[C13] – **cena em 51m01s**

		decotes das garotas. Não é pecado. Souleymane, para de se balançar e leia para nós o seu auto-retrato. Estou muito curioso. Aqui não tem "ah, não".
880	**Souleymane**	**Não escrevi nada.**
	Prof.	**Mas ainda há pouco te vi escrevendo.**
	Souleymane	**Não, não escrevi nada.**

Prof. **Escreveu, sim.**

[C14] – **cena em 1h17m40s do filme**

Prof. **Podem falar com calma. Isto não é um concurso de insultos. É um debate. Souleymane, cuidado com a linguagem.**

Esmeralda **Ele está nervosinho!**

1385 **Souleymane** **Pega o seu dedo e enfia naquele lugar!**

Prof. **Pare com essas vulgaridades! Já chega!**

Souleymane **Não estou falando com você!**

Prof. **Mas eu estou falando com você! Isso é maneira de se falar com um professor? Agora já chega! Pegue as**

1390 **suas coisas e venha comigo. Estou falando contigo!**

Em [C12], o conflito existe devido ao fato de os alunos acharem que não há interesse genuíno do professor em conhecer a vida deles, por meio do autorretrato. Ao invés disso, acreditam que o professor está apenas solicitando uma tarefa de escola. Em [C13], o professor enfrenta o aluno Souleymane, que não queria fazer a leitura como os outros alunos. O professor não aceita a recusa e enfrenta o aluno. O fragmento [C14] traz exemplos de momentos na interação em que os alunos ofendem um ao outro usando palavras vulgares; ao ser corrigido pelo professor, um deles o enfrenta, no turno da linha 1387 (*Não estou falando com você!*).

O conflito na interação entre o professor Marin e seus alunos caracteriza ameaça à face de ambos os lados. Nos exemplos apresentados, há explicitamente uma ameaça à face positiva do professor, uma vez que o seu desejo de aprovação e apreciação não está sendo satisfeito. Além disso, ao não seguirem as orientações

do professor, os alunos desrespeitam seu lugar de poder, ameaçando também a face dele.

Diante das situações apresentadas até aqui, entendemos que o professor poderia levar as ameaças para o lado pessoal e agir com autoritarismo no sentido de não mais ouvir o que os alunos tinham a dizer. Tal ação, certamente, impediria a continuidade do ensino. Em vez disso, entendemos que o professor teve de, diversas vezes, abrir mão de seu lugar de poder diante das ameaças, da indisciplina, do desinteresse dos alunos. Vejamos, nos dados, alguns exemplos da cortesia do professor.

[C15] – **cena em 32m32s do filme**

	Prof.	**Talvez esteja exagerando um pouco. Como vocês não concordam comigo, é natural que eu exagere. Mas no**
645		**fundo,estou sendo sincero. Por que é que é um problema tão grande para vocês falarem de suas vidas? Boubacar?**

[C16] – **cena em 53m22s do filme**

	Prof.	**Muito bem dito. Souleymane, se escrevesses essas coisas tão interessantes no papel seria extraordinário.**
940	**Souleymane**	**Também acho.**
	Prof.	**Isto prova que você pode fazer.**

Em [C15], uma vez que os alunos não acreditavam em seu interesse genuíno pelo que seria escrito nos autorretratos, o professor admitiu que estava exagerando “um pouco” e tenta explicar o motivo de seu exagero. O trecho [C16] é referente a uma conversa do professor com o aluno Souleymane, com o qual o professor teve

problemas, conforme demonstrado em [C13] e [C14]. Uma vez que o aluno não respeitara o professor, anteriormente, o incentivo ao mesmo aluno, nesta cena, certamente caracteriza cortesia, no sentido de benevolência.

Entretanto, a seguir, demonstraremos duas cenas por meio das quais podemos constatar que, nem sempre, o professor Marin conseguiu agir com cortesia.

[C17] **– cena em 37m36s do filme**

	Prof.	**Você sabe muito bem por quê. Não, me entregue**
750		**educadamente. Por hora, já chega. Você tem que colocar uma fotografia aqui. Acha normal você se recusar a ler quando um professor lhe pede? Acha normal?**
	Khoumba	**Sim. Havia outros na sala.**
755	**Prof.**	**Mas quando você faz besteiras, não posso olhar para o lado. Não acha? O que aconteceu no Verão? O que aconteceu durante as férias?**
	Khoumba	**Não o vi nas férias.**
	Prof.	**Sim, eu sei. E É por isso que estou intrigado. No**
760		**final do ano passado, em Junho, nos dávamos muito bem, tínhamos nos entendido, você participava nas aulas. Desde Setembro, desde o início do ano, não coopera, estás sempre de tromba, peço que leia, e não o faz... O que está acontecendo?**
765	**Khoumba**	**Não gosto de ler, é só isso. Poderia terminar, por favor?**

Nessa cena, tanto o professor Marin quanto a aluna Khoumba ameaçam a face um do outro. A imagem que o professor parece ter de si é a de quem tem autoridade e, quando solicita algo dos alunos, deve ser obedecido, conforme linhas 752-753; portanto, sua face positiva é ameaçada, uma vez que sua autoridade não

está sendo aprovada. A imagem que a aluna parece ter de si é a de quem tem liberdade para não ler, uma vez que não gosta de fazê-lo (linha 765); Assim, sua face negativa é ameçada pelo professor, pois ele está impondo ações a ela, invadindo o território pessoal.

Diante de ameaças da aluna, o professor decide também ameaçá-la. Ele não ouviu as explicações dela, quais sejam: *Havia outros na sala* / *Não gosto de ler, é só isso..* (linhas 754 e 765).

A cena seguinte também demonstra que a interação é um lugar de constante ameaças à face dos interlocutores e que, nem sempre, se fará uso de estratégias de polidez como aliadas ao estilo cortês, a fim de que a interação se dê em um bom tom.

[C18] **– cena em 1h30m31s do filme**

	Prof.	**Desculpem, mas ao rirem assim pareciam duas vagabundas.**
	Louise	**O quê?**
	Esmeralda	**Está doido? Isso não se diz!**
1495	**Louise**	**Não pode nos tratar disso.**
	Prof.	**Não se diz "tratar de". Diz-se insultar.**
	Esmeralda	**Não pode nos insultar de vagabundas!**
	Prof.	**Não, não. Diz-se "tratar por", ou "insultar". Eu as insultei ou as chamei de vagabundas, mas não os**
1500		**dois ao mesmo tempo.**
	Esmeralda	**Sim, sim, continue falando.**
	Prof.	**Além do mais, Além do mais, não insultei ninguém, nunca disse que eram vagabundas. O que eu disse foi que num determinado momento do conselho de classe**
1505		**vocês tiveram uma atitude de vagabundas. Entenderam?**
	Carl	**Não tente nos enganar, você disse vagabundas.**

Prof. **Não estou enganando vocês. Estou tentando explicar a diferença.**

A cena apresentada é continuação de uma discussão do professor com as alunas Esmeralda e Louise. Por fazerem parte do Conselho de Classe, as alunas participaram de uma reunião com os professores, na qual ouviram o professor referir-se ao aluno Souleymane como sendo um “limitado”. Esse assunto é comentado em aula, e o professor Marin não concorda com o fato de as alunas exporem o que havia sido discutido em reunião de conselho de classe. A cena [C18] traz o momento em que o professor mostra sua indignação em relação à postura das alunas durante aquela reunião: ele refere-se a elas como “vagabundas”.

Constatamos, portanto, que o professor Marin, naquele momento da interação, não conseguiu agir como um ator que não levaria as ofensas para o lado pessoal. Ele utilizou uma palavra não polida, ameaçando a face das alunas, desrespeitando-as. A duas alunas revidam e, com a ajuda de colegas da classe, enfrentam o professor.

Podemos dizer que houve argumentação, pois o professor tentou defender-se. A defesa do professor consistiu em dizer que o enunciado dito na linhas 1491-1492 (*Desculpem, mas ao rirem assim pareciam duas vagabundas*) não significou dizer que as alunas eram vagabundas; elas estavam, sim, segundo ele, parecendo vagabudas nos momentos da reunião. Entretanto, para as alunas, a ofensa estava posta. Elas haviam entendido muito bem a força da palavra usada pelo professor.

Na continuação da discussão [C19], o professor mantém a tentativa de convencer os alunos de que ele não ofendera as meninas.

[C19] – **cena em 1h35m14s do filme**

	Esmeralda	**Sabe o que é que significa vagabunda?**
1550	**Prof.**	**Mas isso não é um problema, porque eu nunca as tratei como vagabundas.**
	Esmeralda	**Tratou, sim. Para mim,vagabunda significa prostituta.**
	Prof.	**Não é isso.**
1555	**Esmeralda**	**Ah é, sim.**
	Prof.	**Não é isso que significa pra mim.Não é nada de grave, é apenas uma garota que se ri como uma estúpida.**
	Esmeralda	**Você aí, para você vagabunda significa prostituta,**
1560		**não é?**
	Aluno	**Claro!**

É possível compreender que o conflito instaurado entre os interlocutores é devido à maneira diferente de se constituir os sentidos da palavra “vagabunda”. No contexto vivido pelas alunas, a palavra utilizada pelo professor caracterizou uma grande ofensa, já que as meninas conviviam de perto com “vagabundas” que, para elas, significava prostitutas.

Foi possível depreender, ainda, por meio da análise desse *corpus*, que, nem sempre, será possível agir com cortesia, em um ambiente desfavorável para aquele que detém o poder. Muitas vezes, esse perderá o controle desejado e levará as ofensas para o lado pessoal, preferindo revidar.

Contudo, o importante, a nosso ver, é que foi aberto espaço para que os alunos se expressassem, trabalhando com a língua, a fim de atuar como defensores de suas ideias. Certamente, há um risco quando se abre espaço para o diálogo por meio da argumentação: o risco inevitável do conflito. O conflito sempre existirá

implícita ou explicitamente, conforme pudemos constatar. O professor das cenas do filme preferiu deixá-lo aflorar – o que proporcionou a abertura para a prática da argumentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> *... nos preguntamos también qué es lo que hay, en nuestro comportamiento verbal que, siendo iguales ante Dios, nos hace tan desiguales ante el prójimo*.
>
> (MURO, 2005, p. 11)

O objetivo desta pesquisa foi averiguar a existência (ou não) de um espaço favorável à prática da argumentação na interação professor–aluno, sendo esse espaço mediado pela linguagem. As análises, portanto, tiveram seu foco no próprio processo de interação face a face.

Foi esclarecido que, a nosso ver, esse espaço favorável à prática da argumentação pode existir quando os interlocutores deixam explícitos os conflitos comuns da interação e, em meio aos conflitos, é feita a escolha, por parte do locutor, pelo estilo cortês. Além disso, o estilo cortês vem acompanhado por estratégias de polidez. Sendo assim, foi esclarecido o sentido de conflito, polidez e cortesia, abordados neste trabalho.

Procuramos deixar claro que houve mudanças em nosso entendimento sobre *conflito*. Enquanto na dissertação apresentada em 2006, no âmbito de Mestrado, defendíamos que *conflito* precisa ser amenizado, a fim de se evitar brigas e desrespeitos, agora, no atual trabalho, mediante nossas leituras e diante dos dados que nos foram apresentados, passamos a compreender que situações de *conflito* devem ser aproveitadas como oportunidade para a prática da arte de argumentar. Além disso, antes, baseamos nossa pesquisa mais na compreensão de *conflito* como algo que “ocorre devido a um acontecimento anterior, que está em desacordo

com o entendimento daquele que faz a interlocução" (Meireles, 1999); porém, atualmente, preferimos a compreensão de que *conflito* ocorre no interior do discurso e é durante a prática dos discursos, na interação face a face, que se procurará por estratégias, a fim de lidar com o *conflito* de maneira assertiva.

Polidez e *cortesia* não foram consideradas como sinônimos. Entendemos que, enquanto a primeira está mais ligada a comportamentos aprovados socialmente, a segunda, para além disso, tem relação com a atitude daquele que mantém o poder, diante de seu interlocutor.

O contexto de pesquisa envolveu a interação professor–aluno em sala de aula. Os resultados das observações, realizadas em escola pública de ensino médio levou-nos às observações em outra instituição escolar, o CIEJA. Escolhemos também trazer cenas do filme francês *Entre os muros da escola*, utilizadas como *corpus* secundário.

Este trabalho não se limitou a descrever as situações de fracasso no uso de estratégias interacionais na relação professor–aluno, mas apontou o aproveitamento de conflitos e o uso das estratégias de polidez e de cortesia como possibilidade de se constituir um espaço real de prática da argumentação. As hipóteses foram: a) O uso de estratégias de polidez pode colaborar para a fluidez do discurso, bem como pode inibir ofensas e desrespeitos; b) Apenas estratégias de polidez não garantem a prática da argumentação, pois podem inibir conflitos naturais e necessários para a produção do conhecimento; e c) A prática do estilo cortês (compreendido como o abrir mão do lugar de poder, por parte daquele que o detém na interação), aliado à polidez, pode ser mais eficaz para a constituição de um ambiente propício à prática da argumentação.

Vale ainda lembrar que esta pesquisa não pretendeu investigar se o processo ensino/aprendizagem teve lugar efetivo em sala de aula, portanto não nos propusemos a analisar o conteúdo dado nas aulas de Língua Portuguesa, nem se a aprendizagem, de fato, ocorreu. Assim, não atentamos ao fato de professores e alunos estarem usando as variações linguísticas tidas como corretas/canônicas ou não. Interessou-nos, apenas, investigar os efeitos produzidos pela língua em uso (durante a conversa sobre o conteúdo da matéria ou sobre assuntos "fora da matéria").

A análise da Escola de Ensino Médio comprovou a existência de conflitos com alto grau de explicitude, naquela interação professor–aluno. A autoridade do professor[59], conforme demonstrado, foi ameaçada pelos alunos, os quais foram indisciplinados, falaram durante a exposição dos professores, não concordaram com regras impostas, reclamaram do horário de término da aula, reclamaram das faltas do professor etc. Da mesma maneira, o professor ameaçou a face dos alunos, pois foi autoritário, não ouviu as reclamações e pedidos, não cumpriu promessas, restringiu a aula à matéria passada na lousa, não deixou os alunos exporem suas opiniões etc. Os dados mostraram que as situações de conflitos, muitas vezes, foram sinônimos de agressividade e geraram desrespeito e insatisfação entre os envolvidos. Parece-nos que, quando os interlocutores não compreendem o conflito como oportunidade de diálogo e aprendizagem, as situações são desperdiçadas e não aproveitadas para que o discurso argumentativo seja praticado.

Já a análise das interações do CIEJA mostrou que não houve conflito explícito em sala de aula — professores e alunos o evitaram. Entretanto, foi possível

[59] A palavra *professor*, neste capítulo de conclusão, refere-se tanto ao professor titular, quanto à eventual ou à segunda professora que porventura esteve em sala de aula.

constatar que, apesar de evitarem o conflito explícito, havia um conflito implícito demonstrado, por exemplo, na fala em voz baixa de uma aluna dizendo que não queria o presente oferecido pelo professor caso acertasse a resposta referente à montagem do guarda-roupa (*Aula 2*, linha 446). Parece que o discordar abertamente da opinião do professor em relação ao conteúdo ensinado também era visto como uma atitude negativa a ser evitada. Alunos não se arriscaram na exposição e defesa de suas opiniões, e professores não os incentivaram a essa prática. Diferentemente do contexto encontrado nas interações averiguadas na Escola de Ensino Médio, as turmas do CIEJA não são caracterizadas pela indisciplina dos alunos. Ao contrário, por meio das observações, presenciamos turmas cujos alunos jovens e adultos pareciam muito interessados em alcançar uma parte desejada do estudo formal. Mesmo assim, professores pareciam não compreender que os conflitos podem ser instigados, no sentido de levarem os alunos a exporem suas opiniões e aprenderem a defendê-las, especialmente quando em desacordo com as opiniões defendidas pelos professores.

O filme francês *Entre os muros da escola* trouxe cenas em que os conflitos foram explícitos. Os alunos enfrentaram o professor, colocando em xeque sua autoridade. Como exemplo, podemos citar o momento em que não aceitaram o ensino do professor sobre o modo subjuntivo do verbo (linhas 216 a 351). Por sua vez, o professor, na mesma cena, não deixou de enfrentar os alunos, corrigindo-os muitas vezes. Diferentemente dos resultados encontrados na Escola de Ensino Médio e no CIEJA, muitas vezes o conflito nas cenas do filme foi tratado de maneira assertiva, isto é, o professor e seus alunos conseguiram ouvir um ao outro e, apesar da diferença de opiniões, deram prosseguimento ao tópico tratado. Entretanto, nem

sempre foi assim: em outras cenas, o conflito culminou em brigas, desrespeitos e não continuação da interação.

Em relação ao uso de recursos linguísticos e de estratégias de polidez, os dados colhidos na Escola de Ensino Médio mostraram que professores e alunos não atentaram a esse uso – o que ocasionou rigidez nos diálogos, em vez de fluidez. Conforme demonstrado por meio dos fragmentos analisados, os atos de fala do professor inibiram muitas vezes a expressão do aluno, pois foram marcados por ordens em um tom autoritário. As estratégias de polidez, que poderiam servir para a constituição de um ambiente de certa harmonia, não foram utilizadas. Assim também, alguns implícitos na fala dos alunos caracterizaram a impolidez, pois colocaram em xeque a posição do professor, causando mal estar.

Nos dados colhidos mais recentemente, no CIEJA, percebemos ações caracterizadas pela polidez, na relação professor–aluno. Poucas foram as vezes em que os alunos discordaram ou questionaram alguma afirmação do professor. O ambiente tornou-se amigável, com brincadeiras e elogios, mesmo em momentos em que algum aluno não acertava alguma resposta em relação ao assunto discutido. Dessa forma, o discurso do professor sempre fluía sem interrupção ou desacordo por parte do aluno – o que evitava sempre conflitos e possíveis ofensas. Tais constatações nos permitiram confirmar a primeira hipótese desta pesquisa, qual seja, o uso de estratégias de polidez pode colaborar para a fluidez do discurso, bem como pode inibir ofensas e desrespeitos.

Finalmente, em algumas cenas do filme francês, *Entre os muros da escola*, professores e alunos, apesar de muitas vezes ameaçarem a face um do outro, fizeram uso mais constante de estratégias de polidez. Como em uma interação real,

do dia a dia, a ficção mostrou que, nem sempre, é possível agir com polidez e, quando isso ocorreu, conflitos tornaram-se mais expostos. Assim, a interação foi marcada ora pela fluidez dos diálogos em um ambiente de certa compreensão entre os interlocutores, ora por brigas e pela necessidade de intervenção do diretor da escola ou do Conselho de Classe.

Na interação observada na Escola de Ensino Médio, a escolha do professor por manter o seu poder a todo custo revelou um sujeito que não adotou o estilo cortês. Aquela interação foi caracterizada pela existência de conflitos explícitos não permeados pela polidez, a qual poderia levar à construção de um ambiente mais harmônico. O professor, diante das ameaças à sua face, não escolheu deixar a sua autoridade de lado, de maneira consciente, o que poderia colaborar para o engajamento dos alunos nas discussões de classe.

Por meio das observações dos dados do CIEJA, não podemos dizer que o professor daquela instituição adotou o estilo cortês. Apesar de fazer uso da polidez, ele manteve um estilo de aula autoritário, ainda que não no sentido canônico. Na maior parte das aulas, trouxe o ensino já pronto, sem contar com a participação ativa dos alunos — o que naturalmente demonstra uma escolha por evitar conflitos.

No filme *Entre os muros da escola*, pudemos constatar momentos em que o professor optou pelo estilo cortês, em meio aos diversos conflitos vivenciados, comuns de ocorrerem na interação de sala de aula. Ele preferiu não levar as ofensas para o lado pessoal, a fim de dar continuidade à interação. Em outros momentos, conforme demonstrado na análise, não lançou mão da cortesia, preferindo ofender os alunos com palavras não polidas, impondo sua posição hierárquica.

O resultado das ações observadas, tanto na Escola de Ensino Médio como no CIEJA, foi a inibição da prática da argumentação. Nas interações ocorridas nas duas escolas, observamos tentativas de negociação, mas que não tiveram sucesso, conforme exemplos a seguir.

Na escola do Ensino Médio, no fragmento [F1], o professor e seus alunos não chegaram a um acordo em relação ao assunto “conversa em sala de aula”. Na verdade, não houve abertura para que os pontos de vista dos alunos continuassem a ser expostos. O professor não continuou a conversa. Os alunos, por sua vez, ficaram reclamando da ordem do professor para que eles não conversassem durante a aula. Foi possível observar, portanto, que professores e alunos, de alguma maneira, argumentaram em sala de aula (eles reclamaram, perguntaram, deram opiniões, responderam). Entretanto, tanto a escolha dos próprios argumentos como a maneira de utilizá-los tornaram-se ameaças à face um do outro.

Nos diálogos desenvolvidos no CIEJA, percebemos a inibição de conflitos — apenas em dois momentos foi possível perceber um comentário de aluno contrário ao dito do professor, bem como uma declaração de aluno de que não estava entendendo a explicação do professor. No restante da interação, há apenas repetição da palavra da professora e respostas às perguntas do professor. Conforme mencionado anteriormente, o uso ao extremo da polidez inibiu a explicitude de conflitos — imprescindíveis para que o discurso argumentativo aconteça. Devido a isso, os alunos tornaram-se passivos na construção do conhecimento. A escolha por não confrontar o aluno, instigando-o a defender suas ideias, inibiu a prática da argumentação. Esse resultado de análise permitiu-nos confirmar a segunda hipótese desta pesquisa, qual seja: apenas estratégias de polidez não garantem a prática da

argumentação, pois podem inibir conflitos naturais e necessários para a produção do conhecimento.

Apesar de ocasionada por situações diferentes, a falta do espaço constituído por meio da linguagem, nas interações das duas instituições (a de Ensino Médio e a do CIEJA), não permitiu que argumentos fossem expostos, acolhidos e, logo depois, aperfeiçoados nos modos de dizer. Conforme as análises procuraram demonstrar, o ambiente favorável à argumentação não chegou a ser constituído.

No filme francês, *Entre os muros da escola*, cujas cenas foram escolhidas para servirem de comparação, como outras possibilidades de ação, foi possível constatar que, mesmo em meio aos conflitos explícitos e à ameaça às faces dos interlocutores, muitas vezes o espaço para a argumentação foi preservado, conforme cena das linhas 216 a 351. Entendemos que foi a escolha pelo estilo cortês que ocasionou a preservação do espaço para a argumentação do aluno. Diante disso, podemos confirmar a terceira hipótese levantada no início de nossa pesquisa: a prática do estilo cortês (compreendido como o abrir mão do lugar de poder, por parte daquele que o detém na interação), aliado à polidez, pode ser mais eficaz para a constituição de um ambiente propício à prática da argumentação.

Entretanto, em outros momentos do filme, a autoridade do professor inibiu a expressão da aluna – e a prática da argumentação –, diante do conflito que ocorreu em alto grau de explicitude e representou ameaça à face dos envolvidos. Essa situação mais negativa também nos ajuda a confirmar a terceira hipótese mencionada no parágrafo anterior, pois a falta de estratégias de polidez e de cortesia não colaborou para a constituição de um espaço propício para a argumentação.

A seguir, passaremos a uma reflexão sobre os impasses que ocorreram e, a nosso ver, inibiram o espaço para a argumentação nas interações apresentadas.

Os professores pareceram não atentos ao contexto mais amplo de produção de seus discursos — o que refletiu diretamente nas imagens que os alunos formaram deles. Na Escola de Ensino Médio, as análises mostraram que a incoerência por parte do professor fez com que sua autoridade não fosse legitimada pelos alunos, apesar de o ser pela escola. Por exemplo, o professor faltou muito (conforme [F3] e [F7]) e não respeitou o direito dos alunos em relação ao término do horário de aula ([F2] e [F5]). A denúncia da aluna, no fragmento [F7], também foi um dos indícios da imagem negativa que os alunos formaram em relação ao seu professor.

No CIEJA, o professor criou um ambiente de aparente harmonia quando escolheu não deixar que os conflitos naturais aparecessem naquela interação. Ele não confrontava os alunos, os quais também não discordavam dele. A imagem que os alunos pareciam fazer do professor é a de quem tinha a palavra da verdade e não devia ser contestado. O silêncio predominante em algumas partes da aula pode significar que os alunos não concordavam com o exposto pelo professor, mas não eram incentivados a expor suas opiniões. Esse silêncio pode advir também do conhecimento implícito que os alunos têm sobre as regras da cultura, na qual a condução de uma aula é feita pelo professor: o professor tem o direito à voz. Por sua vez, a imagem que o professor parecia ter dos alunos é a de que não tinham uma experiência vivida para ajudá-lo a construir os conhecimentos propostos, pois ele, constantemente, trazia informações prontas e induzia os alunos a chegarem às respostas por ele esperadas.

Nas cenas do filme, o espaço para a argumentação foi efetivo em muitos momentos, inclusive em meio aos conflitos que caracterizavam ofensas à face do professor. Contudo, esse espaço não foi constituído, no sentido de os diálogos terem continuação, nos seguintes momentos: a) quando o professor, nas linhas 494 a 532, pediu para a aluna Khoumba ler o livro, quando ninguém, inclusive ela, queria ler. A aluna não aceitou a imposição do professor e o enfrentou. O professor não levou a conversa adiante, dizendo que iria conversar com a aluna mais tarde; b) quando o aluno Soulemayne ofendeu o professor e também uma colega de classe, falando “vulgaridades” (linhas 1381 a 1390) — o que levou o professor a interromper a interação e levar o aluno à diretoria; c) quando o próprio professor ofendeu duas alunas (linhas 1491 a 1534), dizendo que a atitude delas parecia de “vagabundas”; apesar de tentar explicar que não havia chamado as alunas de vagabunda, mas sim se referido à aparência de suas atitudes, o diálogo terminou com a exaltação do aluno Soulemayne, o qual ofendera o professor, machucara a aluna Khoumba e deixara a sala sem autorização do professor; d) quando o professor tentou, mais uma vez, explicar a um grupo de alunos, como fizera antes, que não havia dito que as alunas eram vagabundas; também divergiram sobre o sentido da palavra “vagabunda”; o diálogo não continuou quando um aluno ofendera o professor com palavras indevidas (linhas 1549 a 1594).

Foi possível chegar à conclusão de que tanto o professor do Ensino Médio quanto o do CIEJA e o do filme (nos momentos mencionados no item “d” do parágrafo anterior) não atentaram ao fato de que há um conjunto de fatores que são constitutivos de sentidos e que regem os discursos e as interações em sala de aula. Devido a isso, muitas situações de conflito em sala de aula não são bem-sucedidas,

no sentido de se aproveitar essas situações para se exercitar a argumentação. Esse espaço para a argumentação é conquistado no interior do discurso — vai sendo constituído pela e na linguagem.

Foi importante esclarecer, durante o trabalho, que defender a abertura para o espaço da argumentação não significou defender a possibilidade de se chegar a um acordo sempre. Defendemos, sim, independentemente dos resultados, a importância do processo de exposição e defesa de opiniões, com base no diálogo e na reflexão sobre a língua.

Ressaltamos, ainda, o entendimento de que os alunos já argumentam desde pequenos, uma vez que a argumentação é inerente à linguagem. Entretanto, aproveitando recursos próprios da língua, professores podem levá-los a manejar as palavras de maneira planejada, a fim de ganhar a adesão de seus interlocutores, quando isso não ocorrer naturalmente. Para além disso, é preciso compreender o fato de que o uso da contrapalavra implica reflexão sobre a língua. Como exemplo de uso da contrapalavra, por parte de uma aluna, em relação a uma ofensa do professor, citamos a cena do filme na qual a aluna Esmeralda diz ter lido “A República”. O professor Marin, surpreso, reconhece o quanto era boa aquela leitura da aluna – ao que ela responde (cena em 1h58m, linha 1721): *Eu sei. Não é um livro de vagabunda!* Nessa cena, a aluna demonstra ainda refletir e discordar da palavra usada pelo professor em referência a ela: vagabunda.

Ainda em relação aos impasses existentes na interação para que a prática da argumentação seja efetiva, é importante mencionar que, na Dissertação de Mestrado, defendemos que a falta de exposição de premissas, por parte do professor, não dava condições ao aluno de entender e aderir à proposta trazida pelo

professor. Entretanto, na pesquisa atual, constatamos, nos dados do CIEJA, que o professor, na *Aula 1 – parte 2*, expõe as suas premissas, a fim de construir seus argumentos a favor da escrita do diário de bordo, mas isso não foi o bastante para a prática conjunta do aluno, isto é, o aluno não passou a “imitar” a prática do professor automaticamente. É preciso, para além disso, haver o incentivo e a abertura, por parte do professor, à contrapalavra do aluno. Nessa parte da aula, o professor argumentou sozinho e, para isso, expôs livremente suas premissas.

Esclarecemos, durante este trabalho, nossa compreensão de que o lugar de construção da argumentação é específico, de acordo com os momentos propícios durante a interação. Não é a todo momento da interação professor–aluno que o revide do aluno é cabível. Muitas vezes, haverá momentos de exposição de conteúdo apenas, sem que isso caracterize autoritarismo por parte do professor. Entretanto, os dados mostraram uma prática, tanto na Escola de Ensino Médio como no CIEJA, que caminhou para o outro extremo: a inibição das estratégias de argumentação.

Quanto às reflexões de ordem teórica, primeiramente, gostaríamos de refletir sobre a escolha das teorias utilizadas nas análises. Em relação aos dados que compõem o *corpus* da Escola de Ensino Médio, chamou-nos a atenção, logo no início das observações, que o professor, ao se pronunciar diante de seus alunos, parecia não considerar os efeitos produzidos por sua fala (incluindo o seu tom ameaçador que caracterizou o seu ato específico de ordem). A “teoria dos atos de fala” (AUSTIN, 1962) foi escolhida como base para as análises, justamente por mostrar que há atos por trás do dizer. O não compromisso para com os atos produzidos, bem como com os efeitos produzidos por eles, refletem diretamente na

imagem que os alunos formaram sobre o professor, afetando a interação entre eles – por isso, também, utilizamos como base das análises a teoria sobre as “formações imaginárias” (PÊCHEUX, 1993) e sobre os “mecanismos de controle de discursos” (GERALDI, 1997). As imagens limitam os discursos, que limitam a interação. Dessa forma, o espaço favorável para diálogos produtivos por meio dos quais se poderia praticar os recursos da argumentação é inexistente.

Nos dados do CIEJA, o professor, aparentemente, preocupava-se com as formas de dizer. Há, na superfície de seus enunciados, formas de polidez, de clareza e amenização às ameaças à face do aluno. Esses usos foram o motivo de termos escolhido, como base de análise, as teorias que tratam sobre a clareza na conversação (GRICE, 1982), sobre a polidez na conversação (LAKOFF, 1998), e sobre a face (GOFFMAN, 1970; BROWN e LEVINSON 1978). Os conflitos em sala de aula poderiam ser amenizados devido aos modos de dizer, idealizados por esses autores. Entretanto, a enunciação foi mostrando que as formas de polidez, clareza e preservação da face do aluno utilizadas pelo professor inibiram ao extremo os conflitos naturais da interação professo-aluno, inibindo também a prática da argumentação. A partir dessas primeiras observações, é possível refletir um pouco mais sobre as teorias utilizadas.

Como vimos, a teoria dos Atos de Fala, de Austin (1962), visa a explicitar os atos que um falante procede ao falar – o que é constitutivo dos sentidos produzidos. Atentar ao ato *de dizer algo*, ao ato produzido *ao dizer algo* e aos efeitos produzidos *pelo fato de dizer algo*, parece mostrar um compromisso para com o que se diz e seus efeitos.

Entretanto, conforme as análises demonstraram, torna-se relevante também considerar o contexto mais amplo no qual os discursos são produzidos. Não atentar a isso pode fazer com que o ato ilocutório (ato produzido *ao dizer algo*) seja verdadeiro apenas para o falante. Ao lembrarmo-nos do fragmento 1 [F1], vemos que, quando o professor disse para o aluno mudar de lugar (linha 7), ele o fez, mas essa ação não indica que o aluno aderiu à perspectiva do professor, uma vez que o professor não usou de argumentos que explicasse a sua ordem. Conforme Perelman e Tyteca (1996), ele pode apenas ter sido persuadido momentaneamente. Portanto, para que se considere o ato, de fato, produzido ao dizer algo, é necessário investigar, para além do que foi dito, os acontecimentos que envolvem esse dizer.

Uma outra observação a ser feita a respeito da mesma teoria é a seguinte: conforme Searle (1972), o ato perlocucionário é produzido como consequência do ato ilocucionário (conforme vimos no capítulo 3 — item 3.2.2). Dessa forma, por exemplo, a aluna, em [F1], teria respondido de maneira autoritária ao professor, como consequência do ato produzido por ele — o de ordem — quando este disse: "...SENte-se aqui". Porém, o aluno, no mesmo fragmento, com quem a aluna estava conversando, ao receber a mesma ordem do professor, obedeceu em silêncio.

Assim, parece não haver uma relação direta entre o ato produzido e o efeito causado. Isso parece ter relação com a singularidade do aluno, no caso, e com as escolhas que ele pode fazer nos momentos de conflito, independentemente da ação do outro. No contexto que estamos trazendo para esta atual pesquisa, acreditamos que o professor que adota o estilo cortês age também com singularidade, independente a ação do aluno a qual pode caracterizar ameaça à face do professor.

Assumimos, neste trabalho, o nosso entendimento de que cortesia não é sinônimo de polidez. Procuramos esclarecer que polidez está mais relacionada ao cumprimento do que se espera socialmente, conforme normas da sociedade em que se está inserido, como: boas maneiras, educação, respeito, reverência etc. Por sua vez, o estilo cortês está relacionado a uma atitude mais subjetiva do locutor, em uma relação na qual é superior hierarquicamente: ele decide não impor sua autoridade, a fim de deixar o outro expressar-se, em momentos de conflito.

Justificamos a adoção dessa acepção de cortesia devido à necessidade de se chegar à interpretação dos dados reais encontrados, a fim de alcançar o nosso objetivo de averiguar sobre o espaço constituído para a prática da argumentação. Ao depararmo-nos com os dados do CIEJA, os quais demonstraram um professor que agia com polidez sempre, mas, mesmo assim, não permitia a constituição de um espaço para a argumentação, percebemos que era necessário algo para além da polidez. No decorrer da análise, fomos percebendo uma voz por trás das ações do professor, a qual entendemos como sendo a voz da sua posição superior que, por sua vez, seguia o que era dito pela instituição, em detrimento das necessidades reais do aluno. Naquele contexto específico, o professor conduzia a interação amigavelmente, evitando sempre conflitos — o que inibia a participação ativa dos alunos. Entendemos que ele não abriu mão de sua autoridade representada, predominantemente, por sua tomada de turno em números muito maiores e mais longos do que os turnos dos alunos.

Ao estudarmos mais profundamente sobre cortesia, deparamo-nos com a origem do nome, a qual é acompanhada pelo hábito de se tirar o chapéu e dobrar os joelhos, em sinal de respeito e reverência, a alguém que merece reverência. Logo

em seguida, deparamo-nos com o sentido dado por Muro (2005), ao termo cortesia. Interessou-nos o viés trazido pela autora sobre a cortesia sendo representada por um jogo, cujos participantes decidem jogar conscientemente e, aquele que tem a capacidade de requerer algo de alguém dissimula o seu poder a fim de ganhar indulgências.

Diante dos dados do CIEJA, nos quais enxergamos a necessidade de um adulto capaz de agir com polidez e, para além disso, abrir mão de seu poder, preferimos, em uma direção um pouco diferente daquela exposta por Muro, idealizar situações em sala de aula nas quais a expressão *estilo cortês* ressoe de outra maneira, qual seja: aquela cuja intenção consciente, por parte do professor (aquele que detém o poder na interação), é nada menos do que constituir um ambiente no qual sejam possíveis as manifestações das opiniões /concepções dos alunos, ainda que conflitantes e, em decorrência da constituição desse espaço dialético, haja o crescimento do aluno em direção à prática do discurso argumentativo.

Os dados do filme *Entre os muros da escola* deixaram claro que não podemos dizer que uma pessoa é cortês, mas, sim, que age com cortesia. Isso pode ser comprovado por meio das cenas nas quais ora o mesmo professor agiu com cortesia, ora não. Além disso, os dados do filme provaram que, em determinados momentos, mesmo o professor agindo com cortesia, não foi garantida a prática da argumentação, mas houve, ao invés disso, momentos de desrespeito. O agir com cortesia permitiu, muitas vezes, a fluidez do discurso e da argumentação, mas não sempre. Portanto, entendemos que a escolha pelo estilo cortês é um risco a ser assumido pelo professor — independe da atitude do aluno —; é uma escolha

subjetiva, pessoal e consciente, a fim de deixar o outro expressar-se e agir em direção à argumentação.

Após as análises dos dados do ensino médio e do CIEJA, foi possível constatar que, naqueles contextos específicos de relação professor–aluno, permaneceu, mesmo que inconscientemente, a concepção de que *a linguagem é um código e sua principal função é a comunicação*. Parece que, nas situações de conflito relatadas, os professores tentavam passar suas mensagens (ordens, regras de comportamento, explicações sobre o tema estudado etc.) literalmente, isto é, sem considerar o contexto mais amplo de produção daqueles enunciados e os possíveis desentendimentos. Assim, eles pareciam esperar que sempre haveria receptividade/acordo por parte dos alunos à sua comunicação.

A reflexão sobre as concepções de linguagem torna-se importante, pois uma concepção “adotada” por um professor reflete nas estratégias utilizadas por ele na interação com seus alunos em sala de aula. Vejamos: uma vez que o professor entende que, na interação com seus alunos, a linguagem tem como principal função a de garantir uma boa comunicação de suas mensagens/informações (seja em relação ao conteúdo da matéria ou aos assuntos “fora da matéria”, como regras de comportamento etc.), ele vê como agressão (ou ameaça) o fato de o aluno dizer algo que não está de acordo com a sua expectativa. Quando o aluno discorda de alguma instrução, comando ou mesmo quando ele demonstra um conhecimento diferente do trazido pelo professor, este se vê ameaçado. Em vez de essas situações, as quais chamamos de conflito, levarem ambos a um ambiente no qual se poderia argumentar sobre os diferentes pontos de vista, acabam ocasionando pelo menos três situações: a) o aluno é barrado em suas opiniões e a construção do

conhecimento não tem o seu lugar; b) há a existência de insatisfações e atitudes de desrespeito; e c) o aluno torna-se passivo na construção do conhecimento.

Podemos relembrar aqui algumas situações nas quais os professores evitaram conflitos em sala de aula ou levaram os conflitos para o “campo pessoal”, parecendo ser indício de que esperavam sempre uma comunicação ideal, literal ou sem conflitos:

1. *Ensino médio*, fragmento [F2]: silêncio para evitar o confronto; fragmento [F3]: a expressão “não sei”, para evitar falar a verdade, o que poderia gerar conflito.
2. *CIEJA*: uso de estratégias de polidez para amenizar qualquer conflito.

Conforme Koch (2003, p. 14), a concepção de linguagem que alguém adota nos permite entender, também, como é o sujeito da linguagem. Ela diz:

> A concepção de língua como estrutura corresponde a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de ‘não consciência’. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer lingüístico, quer social.
> (...) ele só diz e faz o que se exige que faça e diga na posição em que se encontra. Isto é, ele está, de fato, inserido numa ideologia, numa instituição da qual é apenas porta-voz: é um discurso anterior que fala através dele.

Isso parece ser uma pista para se concluir algo sobre a atitude do professor do ensino médio quando, por exemplo, ele responde em tom autoritário “*porque eu QUEro que você SENte aQUI*” [F1], em resposta ao enfrentamento da aluna, também em tom desrespeitoso. Ou da atitude do professor do CIEJA quando insistia que os alunos dissessem o nome do gênero textual ensinado, texto instrucional, seguindo, ao que pareceu, o passos ditados pela instituição de como se deve ensinar gêneros do discurso. Ambos os professores falam do lugar que ocupam, e falam do modo como aqueles que ocupam aquele lugar são autorizados a falar.

Preferiram manter o seu lugar, conforme legitimado pela escola, em vez de prestar atenção nos acontecimentos que seus enunciados estavam suscitando.

Caso a concepção fosse a de linguagem como *interação* e, portanto, também um lugar de conflito, certamente se aceitaria melhor as situações de conflito. O "aceitar" não significa, de maneira nenhuma, conformar-se com as situações, deixando, por exemplo, o aluno fazer o que quer, na hora em que quer, e da maneira que quer. Mas, como exposto anteriormente, dar-se-ia espaço para o exercício e possível aprendizado das diversas estratégias de argumentação. Não há como exercitar a argumentação se não houver desacordos, conflitos.

Concluímos, retomando a citação de Muro (2005, p. 11), do início destas *Considerações Finais*:

> ... perguntamos-nos também o que há, em nosso comportamento verbal, que, sendo iguais diante de Deus, nos torna tão desiguais diante do próximo.[60]

Parece-nos que a resposta a essa indagação está no fato de que a linguagem é um lugar de conflito, o qual revela a nossa desigualdade. Contudo, acreditamos que os conflitos tornam-se aliados à riqueza de recursos da própria linguagem e à subjetividade do estilo cortês, a fim de possibilitar a prática da argumentação.

---

[60] No original: *...nos preguntamos también que es lo que hay, en nuestro comportamiento verbal que, siendo iguales ante Dios, nos hace tan desiguales ante el prójimo.*

FONTES e REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. FONTES

Filme

Entre os muros da escola (título original: Entre les Murs) (França, 2008). Direção: Laurent Cantet . Roteiro: Laurent Cantet, François Bégaudeau e Robin Campillo, baseado em livro de François Bégaudeau. Produção: Caroline Benjo, Carole Scotta, Barbara Letellier e Simon Arnal. Fotografia: Pierre Milon, Catherine Pujol e Georgi Lazarevski. Edição: Robin Campillo e Stéphanie Léger. Elenco : François Bégaudeau, Nassim Amrabt, Laura Baquela, Cherif Bounaïdja Rachedi, Juliette Demaille, Dalla Doucoure, Arthur Fogel e Damien Gomes. Site Oficial: http://www.entrelesmurs.ca/

Internet

SAÇASHIMA, Edilson. “Entre os Muros da Escola" expõe a visão francesa do choque de civilizações. Disponível em: http://cinema.uol.com.br/ultnot/2009/03/11/ult4332u1035.jhtm. Acesso em: 05 jul. 2013.

http://blogdociejacampolimpo.blogspot.com.br/. Acesso em: 30 set. 2013.

http://www.legendasdivx.com/modules.php?name=User_Info&username=kneipp&show_all_subs2=true. Acesso em: 30 set. 2013.

2. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

ALMEIDA, G. B. Os limites da presunção no processo penal. In: **Revista Liberdades**. nº 03. Janeiro-abril/2010. ISSN: 2175-5280 São Paulo/SP. Disponível em: http://www.ibccrim.org.br/site/revistaLiberdades/_pdf/03/artigo5.pdf . Acesso em: 22 jun. 2013.

AQUINO, Z. G. O. de. **Conversação e conflito: um estudo das estratégias discursivas em interações polêmicas**. Tese de doutorado em Semiótica e Lingüística Geral pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo/SP, 1997.

ARISTÓTELES [1959]. ***Arte retórica e arte poética***. 15. ed. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Ediouro, 1998.

AUSTIN, J. L. **How to do Things With Words**. Oxford: Oxford University Press, 1962.

BAKHTIN, M. M. (Voloshinov) [1979]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 6. ed. Tradução M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Coleção ensino superior).

BONFIM, E. M. **Curso de processo penal**. São Paulo: Saraiva, 2009.

BOURDIEU, P. O que falar quer dizer. *In*: **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1983, p. 75-81

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30. set. 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio), 2000**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 30 set. 2013.

BRASIL. **Lei no. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2004. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/estatisticas/sinopse_estatistica_2004/Parte-1.pdf. Acesso em: 39. set. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental.– Brasília : MEC/SEF, 1998. 106 p. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf. Acesso em: 25 set. 2013.

BRITTO, L. P. L. **Contra o Consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. **Politeness: some universals in language use**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

CITELLI, A. [1985]. **Linguagem e persuasão**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2007.

CORBETT. E. P. J. "Classical Rhetoric" [1965]. In: ERLICH F. **La interaccion polemica: estudios de las estrategias de oposición en Francés**, 1992, p. 47.

DE PIETRI, E. Lições do tótem: a relação com o legado cultural. In: BARZOTTO, V. H.; RIOLFI, C. R. (Orgs.). **O inferno da escrita**. 1. ed. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras, 2011, p. 47-59

DUCROT, O; TODOROV, T. [1972a]. **Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem**. 3. ed. Trad. Alice K. Miyashiro et. alii. São Paulo: Perspectiva, 2001.

DUCROT, O. [1972b]. **Princípios de Semântica Lingüística (dizer e não dizer)**. 2. ed. Trad. Carlos Vogt et. alii. São Paulo: Cultrix, 1977.

DUCROT, O. "Prefácio" (à Carlos Vogt). **O Intervalo Semântico**. **Contribuição para uma Semântica Argumentativa.** São Paulo: Ática, 1977

DUCROT, O. **Provar e dizer: linguagem e lógica**. São Paulo: Global Editora, 1981.

DUCROT, O. **Dizer e o Dito**. Revisão Técnica da Tradução: Eduardo Guimarães. Campinas/SP: Pontes, 1987.

DUCROT, O. **Polifonía y argumentación**. Cali: Universidade del Valle, 1990.

ELIAS, N. [1939]. **O processo civilizador: formação do estado e civilização**. Tradução do Inglês por Ruy Jugmann; rev. e apres. de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v. 2, 1993.

ELIAS, N. [1939]. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Tradução do Inglês por Ruy Jugmann; rev. e apres. de Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, v.1, 1994.

ERICKSON, F. Prefácio. In: COX, M.I.P. e ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). **Cenas de Sala de Aula**. Campinas: Mercado de Letras, p. 9-17, 2001

ERLICH, F. **La Interaccion Polemica: estúdio de las Estrategias de Oposición em Francés**. Universidade Central de Venezuela. Facultad de Humanidades Y Educacion. Escuela de idiomas modernos: Caracas, 1993.

FÁVERO, L. L. A cortesia nas interações cotidianas. In: PRETI, Dino (Org.). **Cortesia Verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008, p. 305-322. (Projetos Paralelos – NURC/SP; v.9)

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999

FILHO, V. G.; GRECO, A. A prova penal no contexto da dignidade da pessoa humana. *In*: **Revista do Advogado**, nº. 99, setembro de 2008, p. 151.

FOUCAULT, M. [1971]. **A ordem do discurso**. Tradução Sírio Possenti, revisão de Dinarte Belatto e José Crippa. Ijuí: Didene, 1973

FRASER, B. [1975]. ***The concept of politeness***. Paper presented at the 1985 NWAVE Meeting, Georgetown University.

FRASER, B. Conversational mitigation. *In*: ***Journal of Pragmatics***, IV-4, 341-350, 1980.

GALEMBECK, P. de T. Polidez e preservação da face na fala de universitários. In: PRETI, D. (Org). **Cortesia verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008, p.323-353. (Projetos Paralelos – NURC/SP; v.9)

GERALDI, J. W. [1991]. **Portos de Passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOFFMAN, E. **Ritual de la interacción**. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes, 1985.

GRICE, H. P. Lógica e Conversação. In: DASCAL, Marcelo (org). **Fundamentos metodológicos da linguística. Pragmática: problemas, críticas, perspectivas da linguística**. Campinas: UNICAMP, p. 81-103, v.4, 1982.

GUIMARÃES, A. L.; TARCIANO, T. **Ensino Médio no Brasil Ganha Maior Análise já feita em Pesquisa**. Assessoria de Comunicação – Unesco do Brasil, 29/04/03. Disponível em: www.unesco.org.br/notícias2003/ensino_médio.. Acesso em: 30. set. 2013.

HAVERKATE, H. ***La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico***. Madrid: Biblioteca Románica Hispánica, Editorial Gredos, 1994.

HILGERT, J. G. O monitoramento de problemas de compreensão na construção do texto falado. **Cadernos de estudos linguísticos** (homenagem a Ingedore Koch), jan.-jun., (44), 2003, p. 223-238.

HILGERT, J. G. A cortesia no monitoramente de problemas de compreensão da fala. In: PRETI, Dino (Org). **Cortesia verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008, p.125-156. (Projetos Paralelos – NURC/SP; v.9)

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa *on-line***. 1 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Disponível em http://dicionario.graded.br/cgi-bin/houaissnet.exe?Elemento=Ant%F4nimos. Acesso em 15 jun. 2013.

INDURSKY, Freda. Relatório Pinotti: O jogo polifônico das representações no ato de argumentar. In: GUIMARÃES, Eduardo (org.). **História e sentido na linguagem**.Campinas: Pontes, 1989, p. 93-127.

KALIL, G. **Chic[érrimo]: moda e etiqueta em novo regime**. 7 ed. São Paulo: Conex, 2004.

KLINKENBERG, J. Prefacio. In: Mosca (org.). **Retóricas de Ontem e de Hoje**. São Paulo: Humanitas, 1997, p. 11-15.

KOCH, I G. V. MAS Era Primavera. In: GUIMARÃES, E. (org.). **História e Sentido na Linguagem**. Campinas: Pontes, 1989, p. 129-148.

KOCH, I. G. V. ([1992]. **A inter-ação pela linguagem**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, I. G. V. [2002]. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAKOFF, R. La lógica de la cortesía, o acuérdate de dar las gracias. In: JULIO, M. T. e MUÑOZ, R. (Orgs). **Textos Clásicos de Pragmática**. Madrid: Arcos/Libros, 1998, p. 259-278.

LEITE, M. Q. Cortesia e descortesia: a questão da normatividade. In: PRETI, D. (Org). **Cortesia verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008, p.49-88. (Projetos Paralelos – NURC/SP; v.9)

LAUERBACH, G. E. We don't want war, but..., Speech act schemata and inter-schema-interference transfer. In: ***Journal of Pragmatics***, XIII, 1989, 25-51.

LÜDKE, M e ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: Epu, 1986.

MATEUS, M. H. M. et. alii. **Gramática da Língua Portuguesa**. 4. ed. Lisboa: Editora Caminho, 1989.

MARCUSCHI, L. A. [1986]. **Análise da conversação**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, Ataliba T. de. (Org.). **Português culto falado no Brasil**. Campinas, Unicamp, 1989, p. 281-321.

MARCUSCHI, L. A. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, Dino (Org). **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2005, p.45-83. (Projetos Paralelos – NURC/SP; v.7)

MARTIN, E. C. **Español coloquial**. Madrid: Edinumen, 1995.

MATSUMOTO, Y. Reexamination of the universality of face. In: **Journal of Pragmatics 12,** 1988, p. 403-426, North-Holland.

MEIRELES, S. M. **Estratégias para manutenção de uma boa interação**

linguística: dissensão e trabalho da face em diálogos do alemão. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

MELO, L. E. Variação linguística e ensino de língua materna: algumas reflexões. In: *XXI* **Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia Romanza**, Palermo – Itália. Atti del XXI Congresso Internazionale di Linguistica e Filologia romanza. Tübingem: Max Niemeyer Verlag, 1998, p. 285-288.

MOSCA, L. S. Velhas e Novas Retóricas: Convergências e Desdobramentos. In: Mosca (org.). **Retóricas de Ontem e de Hoje**. São Paulo: Humanitas, 1997, p. 17-54.

MURO, A. A. **Cortesía y descortesía: Teoría y praxis de un sistema de significación**. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes, Consejo de Desarollo Científico, Humanistico y Tecnológico, 2005.

NEVES, M. H. M. **Guia de uso do português: confrontando regras e usos**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

NWOYE. O. G. Linguistic politeness and socio-cultural variations of the notion of face. In: **Journal of Pragmatics 18,** 1992, p. 309-328, North-Holland.

ORECCHIONI, C. K. **Análise da Conversação: princípios e métodos**. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editora, 2006.

ORLANDI, E. P. [1992]. **As formas do Silêncio: no movimento dos sentidos**. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

ORLANDI, E. P. A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTTO, Valdir Heitor. **Estado de Leitura**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado das Letras, 1999, p. 47-59.

PÊCHEUX, M. [1969]. Análise Automática do Discurso. In: **Por uma análise automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 2. ed. Tradução Bethânia S Mariani et. alii. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

PERELMAN, C.; TYTECA, L. **Tratado da Argumentação**. A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [orig. **Traité de l`argumentation**. La nouvelle rhétorique. Paris, PUF, 1958]

PRETI, D. (org.) [1993]. **Análise de Textos Orais**. 6. ed. São Paulo: Humanitas, 2003. (Projetos Paralelos: V.1)

RAMOS, R. R. Dissertação de Mestrado. **O espaço para a argumentação em sala de aula: um caminho para as situações de conflito na interação professor–aluno**. São Paulo, 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Disponível em:

http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-05122006-151739/pt-br.php. Acesso em: 19 mai. 2013.

RAMOS, R. R.; RIOLFI, C. R.; ROCHA, A. R. et al. **Ensino de Língua Portuguesa**. São Paulo: Thomson Learning Edições Ltda, 2008. (Coleção: Ideias em Ação).

SÃO PAULO. **Indicação CEE no 09/2000** – CEM – Aprovada em 11-1-2000. Diretrizes para implantação do ensino médio no Sistema de ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 20 set. 2013.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos DOT-EJA. In: Revista do CIEJA. **Diferentes olhares sobre a prática curricular no CIEJA**. Ano 1, no 1. São Paulo: SME/DOT/EJA, 2004.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos** – EJA/Secretaria Municipal de Educação – São Paulo:SME/DOT, 2007. 80p.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação de Jovens e Adultos – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (C.I.E.J.A). **PROJETO**, p. 9, de maio de 2008.

SÃO PAULO. **Subprefeitura Vila Mariana**. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/vila_mariana/historico/index.php?p=416. Acesso em: 25 jul. 2013.

SÃO PAULO. **Comunidade empurra crescimento no Campo Limpo**. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/campo_limpo/historico/index.php?p=131. Acesso em: 19 mai. 2013.

SAUSSURE, F. de. [1913]. **Curso de Lingüística Geral**. 2. ed. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1970

SEARLE, J. R. [1969]. A promessa: um acto completo. In: **Os Actos de Fala**. Livraria Almedina: Coimbra/Portugal, 1981, p. 76-95.

SEARLE, J. R. **Les actes de langage: essai de philosophe du langage**. Tradução francesa Hélene Pauchard. (Orig. *Speech Acts*). Paris: Hermann, 1972.

SEARLE, J. R. **Speech acts: an essay in the philosophy of language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

SILVA, L. A. Cortesia e formas de tratamento. In: PRETI, Dino (Org). **Cortesia verbal**. São Paulo: Humanitas, 2008, p.157-192. (Projetos Paralelos – NURC/SP; v.9)

SMOLKA, A. L. B. [1993]. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 8. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

VOGT, C. **Linguagem, pragmática e ideologia**. São Paulo: Editora Hucitec/Funcamp, 1980.

ZILLIG, W. 'Höflichkeit' und 'Takt' seit Knigges Über den Umgang mit Menschen. Eine begriffsgeschichtliche Untersuchung. Lüger, H. H. (ed.). **Höflichkeitsstile**. Berlin: Peter Lang, 2001.

ANEXO I

Transcrição de fragmentos de aulas da Escola de Ensino Médio

[F1]

((final de uma aula do professor titular: a aluna conversava durante a explicação do professor))

1	Prof.	você vai mudar de lugar... SENte-se aqui
	Aluna	POR QUÊ? exPLIca o porquê
	Prof.	porque eu QUEro que você SENte aQUI
	Aluna	isso não é explicação...
5		((o professor não insistiu com a Aluna e apontou o dedo para o Aluno, com quem ela estava conversando))
	Prof.	então... voCÊ muda de lugar
		((o aluno obedeceu, mudando de lugar; outros alunos reclamaram ainda na mesma aula))
10	Aluno	professor... o senhor não pode dizer que não estamos copiando a matéria SÓ porque estamos conversando um pouco
	Aluna	é impossível ficar a aula toda sem falar nenhuma palavra... o senhor também estava conversando uma hora...
		((não houve continuação do assunto))

[F2]

((final de uma aula de sexta-feira: os alunos, irritados, reclamaram))

1	Aluna	profeSSOR... CHEga... estamos canSAdos... hoje é sexta-feira...
		((o professor não deu atenção e continuou a pedir para alguns alunos conjugarem verbos oralmente)).
	Aluna	QUE isso... professor... que Saco... CHEga... estamos
5		canSAdos...
		((o professor continuou não dando atenção e dispensou os alunos alguns minutos *após* o horário normal de término da aula))

[F3]

((início da aula da professora eventual, na falta do professor titular))

1	Prof.	eu vou ser professora eventual... eventual é diferente de substituta... se o professor X estivesse de licença eu poderia substituir e continuar a matéria dele... eu gostaria que vocês separassem uma parte do caderno porque eu sempre vou
5		continuar a minha matéria... vai ter ponto positivo para somar na nota que o professor X der
	Aluna	mas POR QUÊ ele falta tanto?
	Prof.	não sei
	Aluna	ah... mas assim é difícil... né? trabalhar com dois professores?
10	Prof.	não... eu vou dar dicas para o vestibular
	Aluna	mas não vai ter continuação da aula do X?
	Prof.	eu vou ter continuação... eu vou dar gramática
		((todos os alunos reclamaram))

Aluna qual é o nome da senhora?
15 Prof. Y.

[F4]

((início de uma aula da professora eventual, em uma outra falta do professor titular))
1 Aluno professora... hoje é aniversário do Leonardo... tá liberado prá cantar parabéns prá ele?
Prof. mais tarde eu deixo...
((o texto já estava na lousa - é o mesmo dado para a turma
5 anterior -. A professora não falou para os alunos copiarem, mas eles já sabiam que deviam fazê-lo. Durante o tempo em sala de aula, todos os alunos ficaram copiando o texto e conversando muito))
Aluno hoje é dia de copiar coisa da lousa...
10 ((a professora não fez nenhum comentário sobre a matéria e não deu aula. E assim terminou "a aula". A professora também "não lembrou" de cantar parabéns para o Leonardo))

[F5]

((final de uma aula do professor titular))
1 Aluno professo::r... o sina::l... acabou a aula...
Prof. OPA... perceba o seu papel como aluno... o menos importante é ficar prestando atenção no sinal e o mais importante é prestar atenção na aula

[F6]

((início de uma aula do professor titular; ele iniciou arrumando as carteiras em fileiras e bem espaçadas e disse aos alunos))
Prof. sala de AUla não É aproximação de eVENtos... é lugar de aprendizagem individual... quanto MAis longe cada um estiver do outro... MElhor

[F7]

((frases escritas pelos alunos em uma redação cujo título foi "O Ensino Médio em Escola Pública"))

- Alguns professores ganham para não fazer nada, faltam, faltam e ganham
  tomam o lugar dos recém-formados... (aluna nº 27);
- Os alunos aprontam sim, mas tem os que estudam e esses não têm ouvidos para expor os seus problemas (...). Há professores que deixam o profissionalismo de lado e levam para o lado pessoal, aí quem é prejudicado? Claro que o aluno (aluna nº 47);

ANEXO II

Transcrição das aulas do CIEJA

Aula 1 – Parte 1

((Aula 1, em 22/02/2010, aos alunos do módulo Linguagens e Códigos – Módulo 3 (Complementar). Tempo de gravação: início às 20h30, término às 22h30)).
((O professor1, após cumprimentar os alunos, explica como eles foram separados por módulos)

1	Prof.	(no primeiro dia) nós fizemoss éhhh... nós juntamos os alunos né... de módulos diferente... né... tudo misturado... 1... 2... 3... 4... todo mundo... no segundo dia foi por módulo... módulo 1 ficou numa sala... 2 em outra sala... 3 em outra sala... 4 em outra sala... né... e... a partir de
5		agora... vão ficar só vocês... módulo 3... tem mais uma sala de módulo 3 aqui em cima... no caso de vocês sala 2... e essa (?) aqui oh que tem na porta significa linguagens e códigos... o que que é isso? essa área vai é participar dessa área... né... então eu P. meu nome é P... professor de português... e a professora C que é a professora de Inglês... então
10		quando falar Linguagens e Códigos tá falando Português e Inglês... né? e as outras disciplinas? as outras áreas... né (?) bastante áreas... as outras áreas daqui há quatro semanas... né... vocês irão pra outro lugar e aí (?) daqui vocês provavelmente vão pra Geografia e História... depois vai pra Matemática e Artes e aí vai trocando... tá?
15	Aluno	(a gente) troca de sala ou de professores?
	Prof.	dessa vez os alunos trocarão de sala
	Aluna	ah?
	Prof.	pelo menos
		]
20	Alunos	((comentários))
	Prof.	é a última informação... né... vocês vão passar por todas as salas do módulo né... 3 (quando tem) módulo três e quatro... mas o módulo de vocês é o mesmo
	Aluna	(?)
25	Prof.	é... pra vocês não vai ter mudança nenhuma é como (?)... bom... eh... pra quem já era do CIEJA... alguns já conhecem... né... então todos os dias nós colocamos a rotina... o que é a rotina? rotina é o que vai acontecer... as atividades (que vão sendo) desenvolvidas no decorrer da aula... do encontro... então nós temos ali
30		oh ((professor aponta para as anotação na lousa))... a mensagem do dia... o Diário de Bordo... dinâmicas... combinados... produção de escrita... então... dentro do planejamento... né... a rotina do dia é essa daí... pode acontecer de não fazer uma rotina... por falta de tempo? pode... pode fazer tudo ou pode acontecer de ficá... né... faltando... vai
35		depender do de todo o desenvolvimento das atividades aí (?)... ahhh... outra coisa que todos os dias vocês verão aqui é (?) mensagem... né... sempre haverá a mensagem... agora pode ser que haja uma mudança (em vez) de ter uma mensagem escrita pode ter uma música... pode ser

		que tenha um (?) de texto... né...
40	Aluna	texto
	Prof.	aí pode ser uma poesia... pode ser enfim a mensagem pode ser de diversas formas aí... bom aí então nós temos essas duas coisas aí sempre vai ter aqui na sala... Ahhh... quem daqui poderia começar... pera aí eu tenho uma dificuldade muito grande em guardar nome... né...
45		então já pra eu me acostumar... a professora1 já tem mais facilidade...
	Profa.	((risos))
	Prof.	eu pra guardar nome
	Profa.	Será? (?) alguns dias aí eu consigo guardar
	Prof.	(então) lembrando aqui... tá na lousa meu nome é (?)... ehh... aqui
50		quando formos trabalhar apesar de que Inglês e Português não separam vai ter né... um paralelo ao outro... um junto com o outro né... é só pra vocês terem u uma noção aí de... então vamos lá... (?) você é? ((professor pergunta o nome de cada aluno)) ((dirige-se a mim))
	Eu	Rosana
55	Prof.	Né... a Rosana que tá aqui éhhh não (vai ficar sempre) com a gente não... a Rosana vai tá aqui fazendo aí uns estudos... né... algumas pesquisas aí por algum tempo.
	Profa.	só na observação... né... Rosana?
	Prof.	é... observando e vai participar também ((risos))... bom... então
60		começando... quem (?) gostaria de ler a mensagem do dia? qualquer um... mas boca fechada (?)... oi?
	Aluno	((aluno lê a mensagem)) tudo que é bom dura o tempo necessário para ser inesquecível
	Prof.	e o que vocês entendem dessa mensagem? ((silêncio))
65	Profa.	fala um por vez... não fala todo mundo de uma vez... não
	Prof.	éh... (tem) um suspiro ali que
	Alunos	((risos))
	Profa.	((professora lê novamente a mensagem devagar)) tudo que é bom dura o tempo necessário para ser inesquecível
70	Prof.	tem alguma coisa na vida de vocês que é inesquecível?
	Aluno	um filho
	Prof.	fi-lho... alguma outra coisa?
	Aluno	a mãe
	Prof.	ah
75	Aluno	mãe
	Prof.	a mãe... que mais?
	Aluna	pra mim são os meus filhos
	Prof.	seus filhos... muito bem. ((silêncio))
	Alunos	((comentários))
80	Aluna	casamento
	Prof.	casamento... inesquecível
	Aluna	pelo menos no momento né ((risos))
	Alunos	((comentários))
	Prof.	muito bem... não tem problema ((risos))... inesquecível... ok... agora
85		porque será que tudo que é bom não dura pra sempre?
	Aluno	acho que é porque é bom mesmo... né

	Prof.	como assim?
	Aluno	ah... professor... é difícil uma coisa boa durar pra sempre... sempre acontece alguma coisa né um um amor... por exemplo
90	Prof.	hum
	Aluno	na hora que você tá com a pessoa que você gosta sempre acontece alguma coisa... num lado ou de outro
	Prof.	alguma coisa... o quê?
	Aluno	ah... traiçã:::o... alguma coisa assim
95	Aluna	uma briga por ciúme
	Aluno	uma briga... tem que tá preparado pra acabá com aquilo... mas
	Prof.	ok... nosso amigo Joca... e aí... Joca? que que você acha? por que será que as coisas boas não duram pra sempre?
	Joca	(não duram) as coisas boas não duram? ah... às vezes acontece dum
100		dum é de fazê de tudo (por causa de) inveja... tê inveja quando a pessoa tá se dando bem na vidaa... tá construindo alguma coisa boa na vida... a pessoa faz de tudo pra que derrube a pessoa... assim muita coisa né que... (?)
	Prof.	ok... tem alguma passagem da sua vida que é inesquecível... que
105		pode ser falada?
	Joca	inesquecível?
	Alunos	((comentários))
	Joca	não lembro
	Prof.	não lembra... né?... tudo bem... vamo ver o nosso amigo... Márcio?
110	Aluno	Mariano
	Prof.	Mariano... e aí... Mariano... tem alguma passagem da sua vida que é inesquecível?
	Mariano	como eu falei foi o nascimento da minha filha
	Prof.	nascimento da sua filha... muito bem... e por que é inesquecível?
115	Mariano	por quê? porque eu tive que assistir o parto e sofri bastante
	Prof.	você teve que assistir? não foi voluntário?
	Mariano	ela queria que eu fosse e
	Prof.	ahh
	Mariano	e eu fui e sofri bastante
120	Prof.	então (eles) teve que atender você e sua esposa? ((risos)) muito bem
	Profa.	(você) sofreu... mas foi uma coisa boa
	Mariano	boa
	Profa.	e inesquecível pra você
	Aluno	mas tem coisas ruins que são inesquecível... né?
125	Prof.	ah... vamos chegar lá
	Alunos	((risos))
	Prof.	então veja bem... oh... as coisas boas são inesquecíveis... por que são inesquecíveis? porque tudo que é bom a tendência é guardarmos... e o que é ruim algumas coisas nós guardamos... mas se nós guardarmos...
130		ficarmos guardando... guardando... guardando... guardando... vamos sofrer cada vez mais... por isso que as coisas ruins... já é do ser humano... enfim né tentar tirar... esquecer... apagar... né... não que vai apagar uma coisa que foi muito ruim... mas de alguma forma momentaneamente deixar pra lá como se não existisse pra não continuá

135		sofrer... não reviver aquele momento ruim... já o bom... ele vai ser inesquecível porque a que a todo momento (?) seja uma motivação pra você continuar a viver... seja uma motivação pra você continuá a usufruir da sua vida... e por que será que... no meio das coisas boas... acontece coisas não
140		tão boas assim?
	Alunos	((Silêncio)) ((risos))
	Prof.	onde é que nós aprendemos... quando... principalmente... principalmente? ((silêncio))
	Aluno	eu não entendi a pergunta
145	Profa.	(?) ((risos))
	Prof.	quando... oh... quando é que nós aprendemos... principalmente... não apenas nesse... mas quando é que nós aprendemos?
	Aluno	quando apanhamos
	Prof.	ahh... olha só... né... quando apanhamos... é no ato do sofrimento...
150		no momento do sofrimento... com aquele sofrimento que você tem que se renovar... pra superar aquele problema... olha por que que a vida não é tão boa... porque a vida boa poderia levar vocês a um?
	Aluno	(paraíso)
	Prof.	não
155	Alunos	((comentários))
	Prof.	como se você pegasse seu carro e estacionasse seu carro em plena Vinte e Três de Maio pra você tá bom... esquece dos demais e deixasse lá seu carro de qualquer jeito atravessado no meio da rua... tá bom pra você... né?
160	Aluno	é... nem se incomodava com as outras pessoas
	Prof.	exatamente... a pessoa se acomoda... né na maioria das vezes... o que é bom tá bom... né então... agora... quando o negócio tá feio mesmo... problema... né... seja lá ele qual for... ele aparece e é daquilo ali que você vai se (modificar) por ficar que seja... é aquilo que vai te dar força
165		pra você se reerguer. ((silêncio))
	Prof.	é mais ou menos assim... vamos pegar um exemplo: muitas vezes... (?) não é regra... mas a maioria do ser humano... ele não valoriza as coisas que:: acontecem... não vem pra ele muito facilmente... por que que ele não valoriza?
170	Aluno	acho que porque ele não pensa no amanhã... né?
	Aluna	não sofreu pra conseguir... né?
	Prof.	ahh... não teve o sabor da? conquista... né? e o sabor da conquista é um sabor que o final ele pode ser gostozinho né (depois que chega no estômago)... mas na hora ele (é) um sabor amargo... terrível que dá
175		vontade até de cuspir
	Aluna	(?)
	Prof.	exatamente... (não é assim) o relacionamento? quantas pessoas aí não morrem de amor uma pela outra e a outra não tá nem aí... agora... aquela que não tá nem ligando... né... pra pessoa é a que se acaba por
180		ela... né? Então... por quê? exatamente a questão da valorização... né... quando você tem algo que é muito fácil... não explora o seu conhecimento... né... o seu poder de sedução... encantamento e tudo

		mais não tem graça... na maioria das vezes... então... tudo o que é bom dura o tempo necessário para ser inesquecível... você não precisa de
185		uma coisa boa a vida toda... você vai precisar de coisas ruins... problemas na sua vida... pra você superar e ser um ser cada vez melhor... cada vez mais evoluído em todos os sentidos... ok? alguém tem alguma coisa a comentar... gostaria de falar alguma coisa?
	Alunos	((silêncio))
190	Prof.	o silêncio aqui é o quê? (?)... bom... então aí tá a mensagem do dia... é uma palavrinha que lembra... (pra) fazê a gente pensá um pouco ((professora 1 conversa com um aluno que chegou))
	Prof.	sobre nossas ((continua conversa com o aluno))

Aula 1 – Parte 2

((Continuação da aula do professor1 para a classe do Módulo Linguagens e Códigos. Nesta parte da aula de Língua Portuguesa, o professor tenta convencer os alunos sobre a importância de fazerem o Diário de Bordo – o registro diário de aula))

	Prof.	(?) seja bem-vindo
195	Aluno	obrigado
	Prof.	seu nome é?
	Aluno	João
	Prof.	João é... João... conheci você antes de você me conhecer
	João	é?
200	Prof.	é... Dona E ((comenta algo sobre a diretora... Dona E))
	João	e onde é que eu sento?
	Prof.:	(no) lugar que você quiser (não há lugares determinados)
	João	vou sentá aqui... tá?
	Profa.	(?)
205	Prof.	onde você achar melhor... bom... uma outra coisa aí... OH, (?)... o Diário de Bordo... o que é o Diário de Bordo?
	Alunos	((silêncio)) ((risos))
	Aluno	diário que (?)
	Prof.	mas o que que significa Diário de Bordo?
210	Profa.	(acho) que eles estão traumatizados com o Diário de Bordo
	Alunos	((comentários)) ((risos))
	Aluna	Diário de Bordo é um livro que a gente escreve (?) tudo o que aconteceu durante a aula
	Prof.	hummm... e o que... por exemplo... você pode colocar nesse
215		livro?
	Aluna	bastante coisa... o que aconteceu ((barulho)) o que você aprendeu... o que (aconteceu), todo dia (escreve) uma coisa
	Prof.	então eu escrevo assim, hoje o João chegou um pouquinho atrasado
220	Alunos	((silêncio))
	Prof.	((dirigindo-se a um aluno)) o que foi que você jantou na semana passada?

Aluno até agora nada... ah... a semana passada? não faço nem ideia
Prof. não faz nem ideia
225 Aluno não sei não
Prof. olha só... uma semana e já não lembra mais o que ele jantou... assim como eu também não
Alunos ((risos))
Prof. o que eu quero (dizer) pra vocês é que... se deixar por conta da
230 memó:::ria... corre esse risco
Aluno e:: esqueCE
Prof. e quando vocês registram no Diário de Bordo... fica um registro... um documento... vocês podem esquecer... mas ao bater os olhos vai lembrar das dos momentos
235 Aluna importantes
Prof. daquilo que foi importante na aula... de repente... no dia de hoje... a mensagem você refletiu né é é essa reflexão fez você... trouxe algo de bom pra você... então você vai falar sobre a mensagem... ou você não entendeu sobre aquela mensagem... então você vai colocar que
240 não entendeu a mensagem porque... quando eu pegar esse Diário de Bordo... aí eu vou verificar e retornar a mensagem pra gente poder discutir e você poder entender também... então é um documento ne é um vai ser um uma forma de registro que só vai trazer benefícios pra vocês... tudo que é bom dura o tempo necessário para ser
245 inesquecível... quem começa a fazer Diário de Bordo ele tem um gosto muito amargo e parece que não é fácil
Aluna (lógico)
Prof. mas... quando a pessoa vai né é é é dominando essa questão do Diário de Bordo... nunca mais ela deixa de fazer Diário de Bordo
250 porque é uma forma dela se controlar... de ela se organizar... de organizar a própria vida... olha que coisa legal: se o aluno olha praquilo como castigo... ele vai encarar como uma punição... puxa vida fazer o de hoje... (?) aí ele vai encarar como punição... vai sê ruim mesmo... agora se ele encarar como mais uma atividade que
255 vai favorecer o desenvolvimento do conhecimento dele... só vai trazer benefício... agora vai dar trabalho porque (?) trabalho... todo trabalho vai se se não fosse trabalhoso não seria trabalho... né... então que que acaba acontecendo aí então o Diário de Bordo a ideia que eu quero passar pra vocês é que o Diário de Bordo é um
260 instrumento onde vocês vão utilizar a favor do conhecimento de vocês... não é pro prejuízo de vocês... não... então por isso a importância de fazer o Diário de Bordo... ah... eu não sei... não tem problema... ao longo desses dias aí... nós veremos como é que se faz o Diário de Bordo... quem já sabe vai aprimorar... quem não sabe vai
265 saber... tá... por quê? porque é necessário e interessante... qué vê só um exemplo: na turma no ano: retrasado... teve aluno que saiu daqui e foi fazer ensino médio em outra escola... ao chegar lá... depois de algum tempo... né... alguns dias... ele não percebeu que ele escrevia muito mais do que os outros alunos que tavam (?) aula

270		na outra escola... por quê? ele criou esse hábito que começou no Diário de Bordo e aí registrava (?) na hora de escrever... todo exercício (gera) uma habilidade... por exemplo... eu pergunto a vocês: vocês têm que fazer uma cirurgia vamos supor no coração...
		o que que vocês prefeririam: fazer uma cirurgia com um médico
275		que já tem ah vai 25 anos de experiência no ramo
		já fazendo cirurgia... ou um médico que acabou de sair com um diploma na mão agora?
	Aluno	(o que) tem mais experiência
	Prof.	por quê?
280	Aluno	(por causa que) o risco de errar é bem menos
	Prof.	ah... pelo menos teoricamente... o risco (que) deduz que ele tem mais experiência... o conhecimento dele... a prática né... é maior... pode até ser que aquele que acabou de fa sair da faculdade seja (?) de repente faz cirurgia até melhor que o outro... mas... a possibilidade
285		é maior que o outro porque o outro já passou por vá::rias cirurgias... já errou muitas vezes... né... mais do que o outro que tá começando a agora... então é assim e aqui vai ser assim também... vocês não têm que ter medo de errar não porque aqui não é lugar
		de errar... não existe o erro... na verdade... existe né a tentativa...
290		alguns momentos não vai ser exatamente aquilo... não quer dizer que vocês erraram... mas você vai enxergar que há outras possibilidades muitas vezes de fazer a mesma coisa de uma forma diferente pra conseguir o objetivo de vocês
	Aluna	((fala muito baixo))
295	Prof.	então olha a importância do Diário de Bordo.... tá? alguém tem alguma pergunta sobre o Diário de Bordo? ((silêncio))... ah... mas o que vai acontecer se eu não fizer todo dia? eu vou dizer tudo bem? não... eu vou dizer não pode? também não... acho que cada um sabe
		né do como é a rotina do seu dia... tem dia que na verdade não dá
300		pra fazer o Diário de Bordo... porque foi mui foi tão atarefado né que de repente não sobrou tempo... mas só tomem cuidado pra não acumular atividades... (porque se) você acumular o dia hoje... de amanhã... depois e depois você não vai ter um Diário de Bordo... e outra... vai cair no risco de não lembrá o que aconteceu no começo
305		da semana... e aí como é que você vai fazer o diário de uma coisa que você não sabe... não lembra? então a atividade é que nem o jogador... o jogador de futebol ele não fica melhor no dia em que ele joga? quanto mais ele jogar... melhor ele fica... assim é o hábito
		de ler... o hábito de escrever... é o hábito de (?)... nós temos que
310		praticar isso daí... se não praticar... vai continuar da mesma forma... e pra isso então que eu convido vocês agora pra fazer uma engenharia com essas cadeiras que estão aí oh no centro da sala... pode sentar onde vocês quiserem
	Alunos	((comentários)) ((alunos começam a arrumar as cadeiras que
315		estavam colocadas no centro da sala))
	Prof.	onde quiserem
	Profa.	((pergunta se eu - Rosana - não vou participar))

	Prof.	acho que não... ela vai anotar (risos)
	Profa.	ah... eu queria
320	Prof.	Ah... então vai lá... pode levar as anotações
	Profa.	e depois dá pra anotar
	Alunos	((comentários)) ((barulho))
	Eu	(?) tá bom ((dirijo-me a roda com os outros alunos))
	Prof.	gente... vocês confiam em mim e na professora1?
325	Alunos	confiamos
	Prof.	olha... você viu só... professora1? ((Professor inicia uma dinâmica de grupo com os alunos e encerra a aula))
		((Final da aula))

Aula 2

((Aula 2, do professor1, em 23/02/2010, aos alunos do módulo Linguagens e Códigos – Módulo 3. Tempo de gravação: Início: 20h30 – término: 22h30)).

1	Prof.	tem várias pessoas (que não tem o nome aqui)... eu não se se não (...)... vou esperar vocês copiarem aí a rotina e a mensagem pra gente começar a nossa super noite
		((barulho))
5	Prof.	tem bastante? bom... parece que tem bastante porque eu coloquei a mensagem logo ali embaixo... assim... né?
	Profa.	(?)
	Prof.	a partir de agora eu vo::u escreve::r em letras maiores aí pra não (...) se quiser aproximar mais a mesa não tem problema... não... pode deixar
10		que a nossa vacina está em dia. ((dirigindo-se a duas alunas que estavam colocando a mesa mais para o centro da sala)) ((alunos se organizando... outros entrando))
	Prof.	que silêncio!!
	Profa.	(?)
15	Prof.	opa... formaram o clube do Bolinha hoje?
	Profa.	ah... os três (estão) juntos? (eu acho que) eles ficaram com medo de você... a maioria assim... oh... foi pro cantinho (ficar quietinho aqui que)... eu nem tinha visto a:: ((dirigindo-se a mim)).
	Eu	tudo bem?
20	Profa.	tudo bem... e você? eu cheguei e olhei pra cá e nem olhei pra cá (...)
	Alunos	((barulho))
	Funcionária	oi::... tudo bem? boa noite!
	Todos	boa noite!
	Funcionária	tá bem aqui... hã!? ((barulho))... onde que acende a luz... hein?
25	Profa 1	acho que é aqui
	Funcionária	oh... vê vê se essas duas meninas são com vocês
	Prof.	nomes
	Aluna1	(Valquíria)
		]
	Aluna2	como que é o nome dele?

30	Prof.	((professor repete o nome da aluna)) é aqui mesmo.
	Aluna2	professor... cê pode conferir se o meu nome tá aí... por favor?
	Prof.	posso
	Aluna	é Maíra (?) dos Reis
	Prof.	aqui mesmo
35	Aluna	obrigada.
	Prof.	pois não?
	Aluna	Marcia Ferreira
	Prof.	Marcia Ferreira... Marcia Ferreira... aqui mesmo... Marcia Ferreira
	Prof.2	e você?
40	Aluna	Ivani
	Prof.	Ivani... também... sejam bem-vindas.
	Funcionária	(?) mandam (subir) na sala da S. e no fim é aqui (?)
	Prof.	só uma pergunta... quem aqui deu o nome e não tem certeza (porque) não apareceu na lista... qual que é o seu nome?
45	Aluna	Silvana Rodrigues
	Prof.	Silvana Rodrigues
	Prof.	Silvia.
	Aluna	e o meu nome também... Ivani.
	Prof.	Ivani:?
50	Aluna	é
	Prof.	é... Ivani não tá aqui
	Aluna	tá
	Funcionária	tem que ver se tá lá.
	Prof.	bo::m! vamos começar o que já está:: reiniciado aí ((apontando para
55		lousa)) ... bo:m... OH... mais uma veez... né?... bem-vindo a todos... àqueles que não puderam vir ontem... estão começando hoje... entã::o... hoje a gente vai:: dar continuidade... né... às nossas atividades... não se preocupem com o que foi passado ontem porque::: ao longo da semana as atividades se complementam né e aí... automaticamente... o que é
60		trabalhado é revisto:... e:: e eu falei para os alunos que vieram ontem que todos os dias nós temos o hábito aqui oh de colocar de colocarmos a roti::na... o que é a rotina? é o que vai ser feito hoje em sala de aula... pelo menos o que foi planejado... pode acontecer de uma atividade ou outra de repente não da tempo por vários fatores... mas no nosso
65		planejamento é que seja né... feito isso daí... (aqui) também colocamos a mensagem do dia... tá... e fazemos uma breve (menção) sobre a mensagem... então... pra começar agora... quem poderia ler a mensagem do dia? vamos lá... soltem as:: vozes de locutores e locutoras de rádio aí.
70	Alunos	((comentários))
	Aluna	(vou ler... mas) se começar a gagueja:::r::
	Prof.	se gaguejar eu também vou gaguejar... só pra ficar igual...
	Alunos	((risadas))
	Aluna	Mensagem do dia... a vida é uma peça de teatro que não permite ensaio por isso cante (?) e viva intensamente (?)...
75	Prof.	ok... muito bem... parabéns! ((aplausos de todos))... não gaguejou
	Aluna.	não gaguejei.

Prof. e aí uma pergunta a vocês... o que vocês podem tirar dessa mensagem aí... como reflexão... como algo importa::nte... interessante?
Alunos ((silêncio))
80 Prof. torcicolo? ((dirigindo a uma aluna))
Aluna (?)
Prof. No::s:a... (se todo) mundo falar ao mesmo tempo não vou entender nada!
Alunos ((risos))
85 Aluno eu entendi professor que a gente tem que aproveitar tudo de bom enquanto a gente tá assim na fase boa né... com saúde (quando) ficá doente e morrer não vai aproveitar mais nada né.. enquanto a gente tá com saú::de (...)
Prof. e o que que é tudo de bom?
90 Aluno bom é passear.. chovê o que mais ... tem tanta coisa né?
Prof. namorar
Aluno namorar... tem tanta coisa... né?
Prof. eu acho
Aluno viaja::r... é a mesma coisa que passear... é a mesma coisa... né?
95 Aluna pra mim tudo de bom é paz... saúde
Aluno ajudar o próximo né... as pessoas que precisam
Prof. então oh... tudo de bom é aquilo que ( ) traz... prazer... felicidade... né... que traz benefícios que não prejudica o outro... isso é tudo de bom... tudo que traz felicidade (?) paz saúde né... o passeio... a partir do
100 momento que não está prejudicando o outro né... isso é tudo de bom... é viver mesmo...viver bem... a vida ela tem que ser vivida mesmo porque boa parte da população não vive... SObrevive... eu pergunto... qual a diferença entre sobreviVER e vi-ver? ((silêncio))
Prof. Mais uma vez... falem um por vez porque (vai dar...?)... qual a
105 diferença?... viver e sobrevivier.?
Aluna ah... sobreviver é que a pessoa tem que lutar muito pra sobreviver ne (...)... agora viver é mais tranquilo
]
Prof. viver mais tranquilo
Aluna é mais tranquilo né... porque pra sobreviver a pessoa tem que enfrentar
110 muitas dificuldades... muitas coisas pra conseguir sobreviver (tem que enfrentar) muitas situações
Aluno e hoje em dia mesmo não tá fácil pra gente assim... a gente (?) sobreviver porque é (luta) de um lado e de outro.
Prof. Ótimo! muito bem parabéns... vocês aí oh... viver é quando você usufrui
115 aquilo que a vida te dá... aquilo que a vida pode te fornecer... e SObreviver é quando você não tem a possibilidade de usufruir.
Aluna você tem que dar pra trabalhar.
Prof. você só faz o mínimo pra continuar vivendo... tá? e a maioria da população nem conhece... nem sabe o que é viver verdadeiramente
120 falando... principalmente a população das grandes cidades... né? não tem conhecimento o suficiente pra entender o porquê da situação... pra lutar contra essa situação... pra reivindicar... pra uma série de coisas aí...

		então tudo isso daí são coisas que as pessoas vão aprendendo.. e quando você aprende você não fica da mesma forma... você se modifica... você
125		não aceita mais essas coisas... então aproveita bastante ((professor lê novamente a mensagem))... isso é algumas das coisas... mas existem outras que também... de repente se você gosta de ler... se você gosta de outras coisas que ajudem aí nesse crescimento... bom... então aí é o nosso primeiro item... alguém tem alguma coisa (a falar) a perguntar..
130		sobre o que o que já fizemos até agora... a mensagem do texto?
	Aluno	hoje tá... tá abafado!
	Prof.	lembra o texto que vocês fizeram ontem... quem estava aqui ontem?
	Profa.	todo mundo acertô?
		]
	Prof.	o texto que foi entregue pra vocês?
135	Aluno	é
	Profa.	todo mundo acertô?
	Aluno	acertô ((rindo))
	Prof.	esse texto aqui
		]
	Aluna	todo mundo errô ((rindo))
140	Prof.	esse texto aqui
		]
	Aluna	todo mundo errô
	Prof.	claro que quem chegou hoje né... não tem... mas vai (?) quem está começando hoje... mas os que vieram ontem peguem esse texto aqui.
	Alunos	((conversas))
145	Prof.	bom aqui (?) não estava aqui ontem... vou entregar pra vocês... vocês vão acompanhar o comentário e a partir do comentário vocês vão acabá revendo isso em casa... né? ((professor entrega uma cópia do texto pra quem não estava na aula no dia anterior))
	Alunos	((alunos conversam))
150	Prof.	todos aqui já:: têm esse papelzinho... bom... só lembrando... queria perguntá a vocês que nome nós podemos dar a um texto como esse aqui... pra quem não estava... lendo o texto aí... que nome a gente pode dar... o que que esse texto... qual a função dele.
	Funcionária	((funcionária interrompe perguntando se alguém tem moto
155		estacionada lá fora.))
	Prof.	então aqui oh... de novo... qual é a função desse texto? (?)
	Aluna	juro professor... eu olhei e reli... e não sei o nome...
	Aluna	serve pra interpretar
	Prof.	perfeito... serve pra interpretar? interpretar o quê?
160	Aluna	lei e ordem
	Prof.	a::h... então olha só... esse texto.. qual é o seu nome?
	Aluna	Janilde.
	Prof.	Janilde... então vamo lá... então a Janilde falô que esse texto aí ele é... a função dele é pra que o leitor o quê? interprete LE::is o:u ordens...
165		que nome nós podemos dar agora ao texto que serve né enfim pra ajudar na interpretação de leis ou ordens?
	Alunos	((silêncio))

	Profa.	nossa tá todo mundo (?)
	Prof.	(é) o calor que tá fazendo isso? ((risos))
170	Profa.	tá assando e cozinhando o cérebro de todo mundo... ((risos))
	Prof.	tá... então vamo mudá a pergunta? é... por favor... quem poderia ler aqui o número um... a primeira palavra... qualquer um pode ler.
	Aluna	leia tudo antes de executar qualquer tarefa
	Prof.	leia... perfeito... número dois
175	Aluna	escreva seu nome na linha logo acima
	Prof.	escreva... número três
	Aluna	escreve a data de hoje na linha três
	Prof.	escreva também... número quatro
	Aluna	coloque um círculo em volta da palavra nome
180	Prof.	ok... cinco
	Aluno	desenhe cinco quadrinhos...
	Prof.	desenhe... número seis
	Aluno	ponha um x dentro de cada quadradinho
	Prof.	ponha... perfeito... número sete... sete
185	Aluno	ah o sete
	Aluno	coloque um x no canto direito (?)
	Prof.	então aí tem uma palavra aí... qual é a palavra mais importante do número sete... que não pode esquecer aí?
	Aluno	título ((professor faz gesto de não com a cabeça))
190	Aluna	o sim ((professor faz gesto de não com a cabeça))
	Aluno	sim ((professor faz gesto de não com a cabeça))
	Aluno	(?) ((professor faz gesto de não com a cabeça))
	Aluna	abaixo... não? ((professor faz gesto de não com a cabeça))
	Aluna	é o título? ((professor faz gesto de não com a cabeça))
195	Prof.	é o escre:va... escreva... pessoal... oh... quando nós pegamos aqui... oh... leia... escreva... faça... desenhe... ponha... diga... conte... o que que eu tô fazendo em relação a vocês?
	Alunos	((silêncio))
	Prof.	faça a lição sem reclamar ((expressão de riso no professor))... preste
200		atenção no que eu estou fazendo.
	Profa.	aí oh... pessoal
	Prof.	saia da sala
	Aluno	tá pedindo hein!
	Prof.	depois que acabar a aula ((risos))... e aí?
205	Aluno	tá dando uma ordem.
	Prof.	Ah::::! então aqui são? ORDENS... então tem um nome específico né... a esse texto que tem ordens a serem seguidas... alguém tentaria acertar o nome desse texto? pra (um tipo) de um texto desse? ((silêncio))... o texto que tem ordens que você deve seguir é chamado
210		DE? ((silêncio))... tá então se vocês não responderam vamos então pra outra situação então vamos pegar o seguinte a seguinte situação pegar a seguinte situação pra gente pensar de forma diferente ((professor escreve um título na lousa))... vamos lá leiam o que está escrito aqui.
	Alunos	situação-problema
215	Prof.	situação-problema... é uma situação onde você tem um problema pra

		ser resolvido daí o nome situação-problema... então vamo lá... ((professor escreve pequeno texto na lousa))
	Aluno	professor... a gente precisa copiar?
	Prof.	isso daqui? é bom... né? então olha a situação ((professor lê e explica
220		o texto da lousa)). Antônio comprou um guarda-roupa pra não pagar a taxa de montagem pra loja... ele tentou montá-lo sozinho... mas não conseguiu... por que que não conseguiu? ora sobravam peças... ora parecia que faltavam peças. ué como é que pode parece faltar peças? ao invés dele montar de um jeito tava montando de um jeito néque ele
225		achava que era... e aí não dava certo.... aí vem uma pergunta pra todos vocês agora.... o que você acha que Antonio deveria ter feito antes de tentar montar? ((professor escreve pergunta na lousa e a lê ao mesmo tempo))... o que Antonio deveria ter feito antes de tentar montar o guarda-roupa? queria saber de todos... isso daí... um minuto pra vocês
230		pensarem.
	Aluno	o que que ele tinha que fazer? pra montar?
	Prof.	é... por enquanto... por enquanto pensa
	Aluno	((tenta responder))
		]
	Prof.	não... não... não... não... só pensa... só pensa... pensa e escreve no seu
235		caderno aí... a resposta
	Alunos	((conversas em voz baixa enquanto professor passeia pela classe olhando o caderno de cada aluno))
	Prof.	vocês viram que o meu relógio é especial... né? um minuto é mais demorado... bom... todo mundo para o que estava fazendo agora...
240		todo mundo para... paro... paro... todo mundo agora atenção aqui oh... ah (e agora se eu) não copiei... não tem problema... vai sobrar tempo pra vocês copiarem ok vocês não podem perder o racio:cínio... tá? quem não copiou ainda... vai prestar atenção no que a Beth vai falar ((risos)) ((Entra uma pessoa para dar recado sobre curso oferecido à
245		comunidade))
	Prof.	bom... então voltando aqui... oh... oh... Antonio comprou um guarda-roupa... ele não queria pagar a taxa que a montadora cobrava... pra não pagar a taxa ele resolveu montar o guarda-roupa sozinho... só que e: não conseguiu montar o guarda-roupa... o que que ele deveria ter
250		feito antes... antes de montar o guarda-roupa?
	Aluna	ler o manual
	Prof.	ler o manual de instrução? ((professor aponta para uma outra aluna))
	Aluna	eu?
	Prof.	é
255	Aluna	coloquei contar as peças.
	Prof.	contar as peças? ((risos))... vamo ver... vamo ver se dá certo... calma aí... vamo ver se vai dar certo... né? ((professor escreve na lousa e lê ao mesmo tempo))
	Prof.	contar as peças...
		]
260	Aluna	coloquei pedir orientação... né?
	Prof.	é:::... você colocou o quê? solicitar orientação?

	Aluna	é tem que consultar um profissional... né?
	Prof.	pedir orientação de um profissional ((escreve na lousa))..... vamos lá vamos ver a sua... você...
265	Aluna	pagar a taxa
	Prof.	Ah::::: ele deveria ter pago a taxa... né... que isso?
	Alunos	((falas))
	Prof.	deveria ter pago a taxa... vamo... vamos ver outras possibilidades aí... vamo lá
270	Aluna	a mesma coisa também... deveria pagar a taxa
	Prof.	pagar a taxa também... vamo lá... pagar a taxa mais um item aí mais uma pessoa... vamo lá
	Aluna	a mesma pessoa
	Prof.	a mesma pés:?
275	Aluna	pagar a taxa
	Prof.	a taxa também? vamos lá... essa mulherada tá mesmo preguiçosa hein... olha... olha... vamo lá
	Aluna	(a minha é) contar as peça também
	Prof.	contar as peças
280	Aluno	acho que é porque (tem) que contar as peças pra ver (?)
	Prof.	vamo lá
	Aluna	(?) lê o manual de instruções
	Prof.	ah... ler o manual de instruções... mais uma aqui ((professora auxiliar coloca uma marca ao lado do item manual de instruções... já escrito
285		na lousa))... vamo lê... já falou?
	Aluna	(a minha) ela já falou então não sei... né?
	Prof.	tudo bem? (?)
	Aluna	ah... é ler o manual
	Prof.	ler o manual de instrução... vamos ver... né... de repente.. vou colocar
290		esse pra cá ((escreve em outro espaço da lousa))... vamo lá.
	Aluno	lê o manual
	Prof.	lê o manual... veremos se é isso mesmo
	Aluno	mais um
	Prof.	mais um? opa... oh... tô achando que virou como é que fala eleição
295		aqui hein... tô contando quem tá ganhando
	Aluno	ler o manual ou então pedir ajudar pra algum profissional
		Não.. ou não ou um ou outro... não vale querer me enganar
	Aluno	ler o manual
	Prof.	não vale dar várias opções não... tem que ser uma... vamo lá... (a
300		senhora)... já falou?
	Aluna	devia aguardar é a ajuda do montador
	Prof.	Ah... deveria esperar o montador... vou colocar aqui. Esperar o montador ((professor escreve na lousa e fala ao mesmo tempo)).
	Aluno	(mas) tem que pagar a taxa primeiro
305	Aluna	tem que pagar a taxa
	Alunos	((vários comentários ao mesmo tempo))
	Aluna	devia ter tirado as medidas
	Prof.	ah... deveria ter tirado as medidas anteriormente
	Aluna	não deveria montar?

310 Prof. sim... mas antes de tentar montar que que se acha que ele deveria ter feito?
Aluna paga a taxa
Prof. paga a taxa; eh mulherada preguiçosa... hein? ((risos))
Aluna pagar a taxa
315 Prof. pagar a taxa.
Aluna eu não sei montar vou fazer o que com o guarda-roupa?
Prof. bom... olha só isso né é o que ele deveria ter feito antes de começar a montar? algumas pessoas disseram ler o manual de instrução... por que ler o manual de instrução?
320 Aluno senão vai acontecer igual o que aconteceu com isso daqui oh (mostrou o texto instrucional dado pelo professor no dia anterior))
Prof. ah... olha o que o (Sergio) tá falando... ele tá comparando o texto de ontem com essa situação... olha só...esse texto aí ele tá comparando né com essa situação-problema porque muitos deles aqui quem veio
325 ontem respondeu algumas coisas que quando chegou ao final percebeu que não era pra responder porque não obedeceu as ordens que estavam escritas ali então ou seja manual de instrução serve para
Aluno ler
Prof. é?
330 Aluno (?)
Aluna instruir
Prof. oh... instrução vem de ins-tru-ir... fornecer informações para que você possa executar né determinadas ações... bom... alguém falou contar as peças... vamos supor que chegou um móvel aqui.... eu vou e começo a
335 contar as peças... vai resolver esse problema?
Aluna não
Prof. se eu achar que tem duzentas peças ou achar que tem cento e noventa... vai fazer diferença?
Aluna vai porque (as vezes) sempre vem a mais ou a menos dentro do saco
340 Prof. ahhh... olha outro problema; é outro problema... eu vou querer colocar todas as peças e normalmente
]
Aluna às vez falta
]
Prof. vem alguma sobrando
]
Aluna às vez falta né
345 Prof. normalmente
]
Aluno tem de reserva
Prof. vem algumas reservas aí né? (se tiver) algum defeito... algum problema. (mas não posso querer) colocar tudo... aí bagunçou tudo
Aluna (?)
350 Prof. então olha só... a primeira coisa... não é contar as peças... não pode contar as peças... porque eu não sei quantas que vão sobrar ou quantas estão de reserva... ou se é mesmo que tem reserva... se não tá faltando

		mesmo (?)... então eu não posso começar e contar as peças... ler o manual tudo bem... porque no manual... aí no manual vai estar escrito
355		quantas são as peças... depois de ler o manual aí eu vou contar as peças pra ver se (confirma) o que está no manual... perfeito? mas o primeiro passo não pode ser contar as peças... tem que ler o manual... ler o texto todo como a atividade de ontem... todo mundo entendeu aí? bom... pedir a orientação de um profissional.
360	Alunos	((comentários))
	Prof.	vamo ver aqui. o que se acha? o que que vai acontecer comigo se eu pedir a orientação pra um profissional? vamos supor que ele não é meu amigo... ele não é conhecido... não é nada? o que se acha que ele vai falar pra mim?
365	Aluno	(vai) cobrar
	Prof.	vai cobrar? por quê?
	Aluno	porque ele é um profissional... ele precisa:: ganhar
	Aluna	(?) eu deixo de graça
	Prof.	nada mais justo do que ele cobrar as informações que faz parte do
370		conhecimento da profissão dele.... você chega num advogado e vai fazer uma consulta... claro que dependendo hoje muitos não cobram né a consulta... mas tem alguns né... quanto mais famoso... mais ele vai te cobrar... olha se se sentar na minha cadeirinha pra eu poder dar algumas informações pra você se vai me pagar tanto.
375	Alunos	((comentários))
	Prof.	um médico... pra você poder fazer uma consulta... né? eu não digo no AMA... não... digo no posto
		]
	Aluna	mas no hospital particular
	Prof.	mas no hospital particular se você vai fazer uma consulta se não tiver
380		convênio... você vai ter que pagar porque ele não vai falar ele vai falar o quê? primeira coisa se só vai chegar na sala do médico se (?) pagar.
	Aluno	(?) local.
	Prof.	tem esse detalhe
	Aluno	mais um problema aí de buscar um profissional e: pedir ajuda no caso
385	Prof.	ah?
	Aluno	mesmo ele sendo um profissional e se apresentar algum problema no guarda-roupa... ela vai ter que levar a garantia... a loja que comprou não vai aceitar (?)
	Aluno	a partir da hora que você (?) perdeu a garantia
390	Prof.	mas tudo bem... mas aí... nesse momento... não estamos nem discutindo a que:stão da garantia... a garantia é o que menos importa nesse momento... né... o que importa é pensar na montagem... mas perfeito o pensamento de vocês... já é um outro problema... essa situação já gerou um novo problema.. mas aí é outra:: discussão...
395		vamos nos concentrar nessa questão da montagem... e aí como é que fica essa situação aí... se pedir orientação
	Aluna	tem que pagar
	Prof.	raramente a pessoa vai encontrar de graça.. a eu tenho um colega... sorte sua... mas né sorte sua... é capaz de você pedir orientação e ele

dizer assim... ah... sabe o que acontece? é que eu tô com tanto serviço que não dá pra eu ir até a sua casa... quando der tempo eu vou ligar... de fato... gente... isso não é nem maldade... ele pode tar tão atarefado... que de repende

Aluno: as vezes ele também nem tá né... mas como eu convido ele pra fazer o serviço fala ah não não dá (?)

Prof.: ah... (?) pros outros... né... (trabalhar) de graça

Alunos: ((risos))

Prof.: então fica bem confuso pedir orientação bem no começo... próximo... deveria pagar a taxa... às vezes parece brincadeira... né? (fala) ah podia pagar a taxa que... mas às vezes (tem vezes) que de repente não tem nenhum real no bolso... como é que se vai pensar em pagar a taxa... às vezes ele comprou aquele guarda-roupa... só Deus sabe em quantas prestações porque ele foi comprar à vista ou até comprou a vista faz a conta certa porque o guarda-roupa (é) o que e-e-ele quer e não estava guardando mais nada...
]

Aluna: (?)

Prof.: então (?) necessidade... então... a taxa é uma possibilidade... mas aqui no
]

Alunos: ((conversas))

Prof.: próprio TEX-TO diz que ele não queria pagar a taxa... então (também) ele é mão de vaca mesmo... é outra questão também mas (?) tá.... esperar o montador... ele vai ter que fazer duas coisas... ele vai ter que preparar bastante (?) ele vai ter que se ajoelhar e orar e rezar... sei lá o que ((risos)) e mais até aparecer um montador do nada... um milagre ((risos))... porque se ele não pagar como é que vai aparecer um montador?

Aluna: só se cair do céu né

Prof.: só se for enviado mesmo... quem sabe... né... não duvido (?) mas... é uma possibilidade remota né... remota porque haja fé... né... bom... tirado as medidas... ah ele não tirou as medidas... mesmo se ele tivesse tirado as medidas... o guarda-roupa encaixasse no lugar ali... ia adiantar?

Aluna: não

Prof.: ele teria conseguido montar o guarda-roupa? então qual é a possibilidade mais vamos dizer viável... pode acontecer realmente... a que vai funcionar?

Aluna: ler a instruções

Prof.: ler-as-instruções... o manual de instruções... olha que importante esse texto que nós passamos ontem pra vocês... tá diretamente relacionado com essa situação... então... que nome nós podemos dar a esse texto que instrui as pessoas... pega essa palavra... que instrui

Aluno: manual de instrução

Prof.: manual de instrução... ou texto ins... ins

Aluna: instrutivo

Prof.: instrutivo... instrucional... tá.. também pode ser né texto instrucional...

tá?
Aluno (?)
Prof. tá... agora veja bem... porque nem sempre podemos chamar de manual de instrução? porque nem sempre vem algo à parte... separado pra você manusear; às vezes as instruções vem na própria caixa... junto com a caixa... não vem à parte... então não é um manual à parte... então quando não é à parte nós chamamos de texto né é mais fácil chamar de texto instrucional... aqui oh ((professor escreve na lousa e alunos copiam))
Prof. agora vou fazer uma pergunta... quem acertar vai ganhar um presente
Aluna ((voz baixa)) vichi... esse presente eu não quero
Profa. ((seis cobram hein?))
Prof. vamo lá... o que é um texto instrucional? o que tem na cabeça de vocês agora... como é que vocês... como é que alguém chegaria pra vocês... gente vocês saem aqui na esquina... por sorte de vocês aparece alguém... poxa vida... fala... olha... ouvi falar em texto instrucional... o que é isso? vocês acabaram de ter aula... e aí.
Alunos ((risos))
Prof. oh começou bem... ((olha pra uma aluna))... já começa com um sorriso... esse sorriso é que sabe... esse sorriso é que sabe... pelo sorriso aí (?) li na sua testa... e aí?
Alunos ((comentários))
Prof. e aí... que cês falariam? ((silêncio))... fale um por vez... mais uma vez se me deixarem ((surdo)) cês vão ver... hein.
Profa. eu preciso de um texto instrucional. (?) é o que cês vão falar pra ele... pra ele... né?
Prof. é::... o que que é um texto instrucional? você tem filho... filha? ((pergunta a uma aluna))
Aluna de 10 e de 8
Prof. o de 10 fala... mãe... a professora falou que eu tenho que ler um texto instrucional... mas o que que é um texto instrucional? o que você falaria pra ele?
Aluna vou ter que levar um texto instrucional pra escola.
Prof. como é que você vai se virar pra ele levar esse texto instrucional?
Aluna ué... é um texto que vai ensinar você a montar alguma coisa.
Prof. ah... um texto que vai me ensinar... né talvez não montar... pode ser várias coisas... o evento aqui foi montar... mas vai me ensinar... vai dar?
Alunos instrução... ordens
Prof. instruções... ordens... pra você? segui-las... pra você? cumpri-las à risca... tá? pra funcionar... pra chegar ao objetivo do texto... se você fugir daquelas regras... pode acontecer de não atingir o objetivo... agora vamos ver a memória vocês... que outro tipo de texto funciona deste jeito... é uma ordem pra você seguir? se você não seguir do jeitinho que está ali dá errado. ((silêncio))
Prof. eu vou dormir... ((risos))... vou me jogar daqui e vocês vão ser responsáveis ((professor brinca que vai pular da janela)).
Alunos ((comentários e risos))
Aluno o professor

		]
	Prof.	(?)
495	Aluno	é tudo que tenha ordem... né?
	Prof.	é
	Aluno	é tudo que tem aquela ordem.
	Prof.	isso
	Aluno	o horário que a gente tem anotado
500	Prof.	ah
	Aluno	é uma ordem.
	Prof.	onde que tá o texto? quero saber
		]
	Aluno	você tem
		]
	Prof.	o exemplo... quero saber o exemplo
		]
505	Aluno	você tem que obedecer
	Prof.	tem que obedecer.
	Aluno	então se você chegar atrasado.
	Prof.	mas aonde que tá escrito isso? quero saber.
	Aluna	num contrato de trabalho
510	Prof.	ah... contrato de trabalho... dentro do contrato de trabalho vai ter uma parte que pode ser... dependendo do contrato... vai tá escrito lá... e não vai tá assim é-é-é pedindo pra você fazer a gentileza de chegar no horário tal
	Aluna	não
515	Prof.	é ordem... tá... perfeito.. outro exemplo? porque que eu to perguntando... pra vocês saberem que não é só montando móveis... não é só (?) instruções dentro do texto... acontece na nossa vida constantemente... o que mais? contrato de trabalho... o que mais que aparece
		]
520	Aluno	relógio de ponto
	Prof.	relógio de ponto.. como assim?
	Aluno	é porque relógio de ponto determina que cê tenha quatro batidas durante o dia de trabalho... entrada... saída pro almoço... entrada pro almoço... saída pra casa... quatro batidas durante
525	Prof.	tá
	Aluno	no meu caso... se eu não bater eu não recebo
	Prof.	perfeito... mas tá no cartão de ponto?
	Aluno	tá no no contrato
	Prof.	tá no contrato... então não no cartão de ponto... nem no relógio... tá no
530		contrato
	Aluno	não mas se eu não der essas quatro batidas vão pensar que (?)
	Prof.	mas não tem problema
		]
	Aluna	é uma instrução (um pouco impaciente)
	Prof.	mas não que está no cartão... você vai ter que bater quatro vezes... o

535		problema é seu... se passar e não bater o azar é seu ((risos))... no contrato tá que você é obriga:do: a né... a cumprir os horários e ao sair ou chegar né
	Aluna	(?)
	Prof.	que outros exemplos além do contrato de trabalho?
540	Profa.	que outros tipos de texto dá instruções pra vocês...
	Prof.	vamos pensar
	Profa.	tem bastante exemplos
	Prof.	te::m:... se bobiar na bolsa tá cheio.
	Aluno	conta de telefone... conta de gás
545	Aluna	receita que dá instrução
	Prof.	ah:::... receita de quê?
	Aluna	pode ser de bolo.
	Prof.	receita de bolo?
	Aluna	isso
550	Prof.	ahhh
		]
	Aluna	de remédio
	Prof.	você pega a receita... assiste a Maria Braga ((risos)) e enquanto ela passa aquela receitinha você anota tudo... aí você vai fazer.
	Aluna	é instrução por quê?
		]
555	Prof.	não seguiu a instrução correta... não seguiu a ordem ali oh...
	Aluna	não dá certo
	Profa.	deu errado
	Prof.	o bolo sai todo
	Aluna	todo errado
560	Prof.	todo errado ((comentários))... no lugar de bolo sai uma gororoba ((risos))... não é verdade? quem já tentou fazer um bolo igualzinho alguém muito experiente e não deu certo?
	Alunos	((risos))
	Prof.	eu acho que a maioria das pessoas... né?
565	Aluna	oh ((assentindo com a cabeça))
	Prof.	não todos... mas acho que a maioria.
	Profa.	minha mãe faz um bolo que todo mundo gosta e eu já tentei fazer um bolo igual o dela e achei que fiz tudo igualzinho... mas não saiu
	Prof.	parece... mas em algum momento faltou um detalhezi:::nho... né... o::u
570		faltou alguma instrução (?)
	Aluna	(?)
	Prof.	éh.
	Aluna	faltou alguma coisa (colocou a mais ou a menos)
	Prof.	ou usou os ingredientes corretamente... só que faltou mais uma
575		instrução... talvez né:: que fez você que fez o bolo não dá certo. Bom... receita médica. Você tá morrendo... ela falou receita médica... receita né... (?) receita médica... receita culinária e receita médica. Se vai lá receber a receita... o que que o médico escreve por exemplo... quem já pegou receita na mão... todo mundo
580	Aluna	eu já vi... os horários de dar o remédio de oito em oito horas

]
Prof. horário
Aluna tem que dar certinho... se você não dá o remédio não (?)
Prof. (?) a quantidade... um horário... o que mais?
Aluna os dias
585 Prof. ah o período que você vai utilizar aquele remédio... o que mais? ((silêncio))... e a própria ordem
Aluna a quantidade do remédio
Prof. tome:::... por exemplo tome Dipirona sódica de seis em seis horas por um período de cinco dias
590 Aluna tantas gotas
Prof. cinquenta gotas... aí já dorme já
Aluna tem gente que toma logo (?)
Prof.2 ((entra professor para perguntar algo e conversa em inglês com a professora de inglês – clima descontraído))
595 Prof. bom... então olha só... e além de receita... receita médica... que outra coisa ((professor procura um papel dentro de sua bolsa))
Alunos ((comentários))
Profa. o que que Jesus agora? ((risos))
Prof. olha aqui oh... olha aqui essa (frase) olha o jeito que eu vô lê... prefira
600 equipamentos com o selo Procel... prefira
Aluna é uma ordem
Prof. é uma ordem... separe corretamente o lixo para reciclagem.
Alunos é uma ordem.
Prof. é uma ordem... então percebeu oh... esse aqui é um texto... boletim
605 ambiental da Aviação Campo Belo aí e aqui é um texto informativo que mostra o que que você deve fazer para diminuir o impacto negativo no meio?
Aluna ambiente.
Prof. ambiente ou ao meio ambiente... ok? (?) oh lá... que outra coisa pode
610 ser chamada de texto instrucional também? vamo lá vamo vê... pensa aí
Alunos ((comentários))
Prof. vamo lá.
Aluna incorretamente (?)
Prof. quem aqui é mãe pela primeira vez? ((silêncio))... tá... ou lembrando a
615 primeira vez que foi mãe ((risos))... lembrando a primeira vez
Aluna ah.. ela aqui... oh é de primeira viagem... oh
Prof. então eu vou perguntar o seguinte... quando o filho ou a filha deixou de né tomar o leite materno e passou a tomar o outro leite... qual foi a primeira preocupação de vocês quando comprou o leite.
620 Aluna saber a quantidade que ia dar pra criança (?)
Prof. e aonde foi que você foi buscar isso?
Aluna no pediatra
Aluna (?)
Aluna na própria lata tem rótulo de instrução
625 Prof. ah... na própria lata tem... no pediatra também ele é capaz de fornecer de instruir... mas na própria lata já vem o texto? instrucional... a medida correta... então olha só... só por curiosidade... no meu segundo filho o

que que aconteceu? ah... ele nu-num ele não pode né usufruir da amamentação do leite materno... e aí... desesperados fomos lá...
compramos o leite né na-na drogaria no caso nem lembro bem... só que não lemos as instruções.
Aluna (?)
Prof. então... ele não ele não parava de chorar... ele não parava de chorar... dava uns cinco minutos chorava feito um desesperado porque
estávamos fazendo muito?
Aluna fraco
Prof. fraco... não sustentava... pra nós parecia que era forte... pra ele estava sendo fraco não estava sustentando né e a todo momento ele estava com fome... mas não descobrirmos isso porque não li as? instruções. nÉ
estava colocando muito pouca quantidade de leite... né?
Alunos ((Comentários))
Prof. ((risos)) coitado... passando uma fome danada
Alunos ((comentários))
Prof. (?) mas foi falta de experiência esse daí... bom... uh? queria falar uma
coisa? alguém ameaçou falar alguma coisa aqui ((dirigindo às alunas do seu lado direito))... bom... que outro exemplo nós podemos (?)
Aluna quando eu acordo de manhã... dô ordem pro meu filho e dou as instruções pra ele
Prof. ah! apesar de ser oral... olha... a mãe vai trabalhar... levante... escove os
dentes
Aluna tome café
]
Prof. tome café... se troque direitinho... guarde o material... tudo isso daí se transforma em texto? ins
]
Alunos instrucional
Prof. instrucional... uma ordem que você tá dando... que mais? ((silêncio)).
Profa. (?)
Prof. alguém já teve um problema na vida?
Aluna quem não tem?
Prof. alguém já procurou um amigo ou uma amiga pra tenta ajuda? tentar dar
uma opinião... quando essa pessoa vai dar uma opinião... formula também um texto? instrucional... tá... esse conselho não deixa de ser instrucional também... não faça isso... vai ser ruim pra você... olha... faça assim. Isso é um conselho... não é uma ordem... é um conselho... mas também é instrucional... (?) momentos da nossa vida nós estamos
ali utilizando o texto instrucional ou ele aparece escrito ou nós utilizamos através da fala... você vai pro metrô o que que acontece antes de subir a escada?
Profa. nada... eles não pegam metrô... pegam ônibus.
Prof. ah é? ((risos)).
Profa. tô brincando
Aluna tem que lê lá... tem que ver em qual estação você vai descer né?
Prof. a antes
Aluna antes?

Prof. tem que subi a escada... cê tá subindo a escada
675 Aluno tem que comprar o bilhete e pagar (?)
Prof. comprar o bilhete... com certeza ((risos))
Aluna qual escada? escada rolante?
Prof. escada rolante (?)
Profa. (?)
680 Prof. é aí? que que tá escrito ali? na escada rolante ali?
Aluno utilize o corrimão.
Prof. utilize o corrimão... não tá sugerindo... tá ordenando pra sua segurança... utilize o corrimão... se segure no corrimão e o risco de acidente vai reduzir bastante.
685 Aluno ?
Prof. que outra coisa também tá escrito... tanto na escada rolante como na plataforma tem em uma faixa amarela?
Aluna não ultrapasse a amarela
]
Prof. ahhh... não ultrapasse a faixa amarela... por que? vai tá correndo um
690 grande risco... no metrô... acidentes... tudo mais... olhem quantas coisas nós temos aí no texto instrucional... no ônibus... no ônibus... o que que tá escrito perto da janelinha... normalmente aparece na cor laranja ou na cor vermelha... assim... em caso de
Aluna em caso de acidente... né?
695 Prof. em caso de incêndio... de acidente
Aluna em caso de acidente... você vai
]
Prof. ahhh
Aluna em caso de acidente você vai na alavanca e puxa... senão
Prof. puxe a alavanca ou levante a lavanca e empurre as janelas... mas janelas
700 (?) lado de fora... não é isso... olha texto instrucional.
Aluna porque aí se acontece alguma coisa cê não vai saber como passar aí vai abrir qualquer uma e ficar desesperado.
Prof. e:
Aluna aí você vai já direto ali... né?
710 Prof. exatamente... o que mais? quando você compra um remédio
Aluno ler a bula.
Prof. ah... tem bula? o que é a bula? um texto? instrucional... que vai instruir como você deve tomar o? medicamento... ah mais o meu médico já falou. perfeito... mas às vezes quando você já conhece o remédio você
715 vai direto comprar na farmácia... não passa pelo médico... e na dúvida o que é que você faz?
Aluno ler
Prof. ler a bula... qual é a quantidade que você deve tomar daquele remédio por dia... quer ver um exemplo que eu soube de pessoas que ficaram
720 cegas porque usou o Viagra de forma indevida
Alunos ((risos))
Aluna sério... Viagra.
Prof. o Viagra cega ((risos))... olha... (?) mas é verdade... o princípio ativo... o que faz né funcionar

		]
725	Aluna	que nojo
		]
	Prof.	o que acaba acontecendo? tem uma reação... se você ultrapassa aquela dosagem que vai fazer você perder a sua visão.
	Aluno	se tiver mal do coração morre também
	Prof.	se tiver problemas cardíacos também tem problema... né... pode
730		acontecer... pode acontecer... então olha só que coisa interessante... às vezes a pessoa fala: se eu tomar um vai ser assim... então eu vou tomar o dobro ((risos)) vai ser o dobro ((risos)) então eu vou aumentar... só que nessa de aumentar o que acontece?
	Aluna	coloca em risco a saúde
735	Prof.	colocando em risco a saúde... e olha que coisa curiosa que os médicos estão apontando aí... boa parte dos jovens tão tendo problemas sérios por causa desse pensamento... sem ter a necessidade de tomar... tomam
	Aluna	tomam também
	Prof.	tomam porque acham que vai ser melhor e aí o organismo o que que
740		acontece? ele começa a entender que tem que tomar o remédio.
	Aluna	Ave Maria... acostuma né?
	Prof.	acostuma... né... o organismo entende isso aí... e aí o organismo deixa de produzir justamente o o como é que se diz... justamente o o o né é
	Aluno	(?) ((risos))
745	Prof.	não... não (?) vamos chamar assim... o que é necessário... né... que na verdade substituiria o remédio e é uma coisa natural do próprio corpo... então isso é uma coisa muito séria... (?) se você começa utilizar... quando a pessoa tá com o nariz congestionado... o que ela costuma colocar?
750	Aluna	ri-nos-so-ro
	Prof.	rinossoro... é risnossoro principalmente aí... o que que acontece quando se coloca rinossoro... uma vez... duas vezes... mas chega uma hora que o organismo começa a entender que ele precisa do por rinossoro pra poder ficar bem... pode acontecer
755	Aluna	meu filho é assim... meu filho toda noite tem que usar... porque ele tá com problema de rinite aí eu tive que estar usando nele constantemente e hoje em dia se não colocar ele fica todo entupido.
	Aluna	olha só
	Aluna	tem que sempre tá colocando
760	Prof.	é terrível... e aí trás Outro problema... bom... mas o que eu quero mostrar a vocês é que nós usamos mais do que pensamos esse tal de texto instrucional... o que era uma brincadeira no final da aula de ontem se transformou em algo muito sério... tá... o que era uma brincadeira ontem se transformou em algo sério e esse algo é chamado de texto:::?
765	Alunos	instrucional

ANEXO III

Transcrição do filme *Entre os muros da escola*

Sequência de cenas nas quais ocorre interação professor–aluno

1	Prof.	Arthur, o boné. Bom dia! Acalmem-se! Você aí, que ainda não parou! Comece tirando o capuz, fazendo o favor. Vocês dois aí atrás, há um lugar aqui.Um de vocês venha aqui para a frente.
5	Aluno	Mas há lugares aqui também.
	Prof.	Vamos já esclarecer uma coisa... Perderam 5 minutos fazendo fila lá fora, 5 entrando e 5 para se acomodandarem. Perdemos 15 minutos de uma hora. Têm noção do que significa perder quinze minutos de uma
10		hora? Em 25 horas por semana e quase 30 semanas por ano,são milhares de minutos que perdemos.Há escolas em que trabalham durante uma hora inteira. Vejam a vantagem que levam sobre vocês. E depois vocês se surpreendem!
15	Aluna	Mas nunca tivemos uma hora de aula!
	Prof.	Levante a mão para falar. O que foi?
	Aluna	Nunca tivemos uma hora de aula.Foi o professor que disse.Os professores dizem isso,mas nunca temos uma hora de aula.Começamos às 8:30 e terminamos às
20		9:25. Isso não chega a uma hora.
	Prof.	Sim, é verdade, são 55 minutos.Obrigado. O detalhe é muito importante.
	Aluna	Pare de dizer que as outras escolas têm uma hora de aula.
25	Prof.	Só estou dizendo que perdemos tempo. Como agora. Para começar, peguem vocês devem dobrá-la ao meio e colocar em cima das carteira,para que fiquem visíveis,e vão escrever em letras maiúsculas o seu nome e sobrenome.
30	Khoumba	Porque é que temos que escrever os nossos nomes?
	Prof.	Para eu saber quem são vocês
	Esmeralda	Mas você já nos conhece! Tivemos aulas com você no ano passado.
	Prof.	Esmeralda, não sei se reparou,mas a metade da turma
35		é nova! Devia ficar contente, as pessoas vão ficar sabendo o seu nome!
	Esmeralda	Tudo bem, mas eu não vou fazer isso. Só se o professor escrever também.
	Prof.	Muito justo. Para aqueles que não me conhecem, sou
40		o senhor Marin.
	Esmeralda	Sra. Marin.
	Aluno	O professor é marinheiro?
	Prof.	Que engraçadinho.
	Aluno	Que palhaçada!
45	Aluno	Vai fazer besteira, professor!
	Prof.	Não podemos perder tanto tempo com isso! Precisam ser mais rápidos.
	Prof.	Demoraram 5 minutos para escrever seus nomes. Não pode ser.

((interrupção da interação professor-aluno para cena na sala de professores))

50	Prof.	"Espiritual". É uma palavra que vamos tentar entender mais à frente. Há mais palavras que não entendem nesse texto? Burak.
	Burak	A palavra "condescendência".
	Prof.	Sim, é uma palavra bastante complicada. Faz alguma
55		ideia do que pode significar?
	Burak	Sim, mas não tenho certeza.
	Prof.	Não tem certeza? Bom, vamos falar dela mais tarde. Sim, Damien?
	Damien	"Argentaria" (Prataria).
60	Prof.	"Argentaria". O que é que significa "argentaria"?
	Damien	São os... habitantes da Argentina.
	Prof.	Exatamente,são os habitantes da Argentina. Claro que não é isso. Damien, que nome se dá aos habitantes da Argentina?
65	Damien	São os "Argentários".
	Prof.	Você sabe bem, você vê futebol na TV... Os jogadores da Argentina são...
	Damien	"Futebolistas" (Jogadores).
	Prof.	Prosseguindo... Há mais alguma outra palavra
70		difícil nesse texto? Henriette? Há alguma palavra nesse texto que você não compreendeu?
	Henriette	"Doravante".
	Prof.	Obrigado pela ajuda, Samantha. Acho que por agora chega. Vamos dar uma olhada nessas palavras. Muito
75		bem. "Austríaco". Foi o Wey quem escolheu a palavra "Austríaco". Sim, Esmeralda?
	Esmeralda	Toda mundo sabe o que significa "Austríaco". São os habitantes da Áustria.
	Prof.	Sim, só que o Wey não sabe e...
80	Esmeralda	Tudo bem, mas é o único aqui que não sabe.
	Prof.	Certo, já entendemos. Mas ainda há pouco não sabia o que significava "enganador", nessse caso acho que você não pode falar muito.
	Esmeralda	Sim, mas "Austríaco" todo mundo sabe o que
85		significa.
	Prof.	Tem sempre algúm imbecil...
	Esmeralda	Imbecil é você!
	Prof.	"Austríaco" não é uma palavra muito importante, Wey. Refere-se aos habitantes da Áustria,que é um
90		país muito pequeno. Vamos além do significado desse termo. Alguém sabe me dizer o nome de um austríaco célebre?
	Boubacar	Mozart. "Wolfang" Amadeus Mozart.
	Prof.	Como é que ele chama?
95	Boubacar	"Wolfang" Amadeus Mozart.
	Prof.	"Wolfang" talvez, se fosse inglês,mas o Mozart é austríaco. Em todo caso, há outros austríacos

		famosos? A rigor, se a Áustria desaparecesse ninguém se daria conta. Agora sério, é um país que
100		fica ao sul da Alemanha. Tem que olhar no mapa, Wey. Você vai ver onde fica. Souleymane, porque não está anotando as palavras? Esqueci minhas coisas. Alguém poderia Ihe emprestar uma folha?
	Souleymane	Eu posso copiar depois em casa.
105	Prof.	Você vai copiar em casa. Claro, imagino que sim. Então essa a sua estratégia. Não faz nada na aula, mas faz tudo em casa.
	Souleymane	Estou falando sério.
	Prof.	Se pudesse ter certeza que você realmente trabalha
110		em casa...
	Souleymane	Não se preocupe.
	Prof.	...eu concordaria.
	Souleymane	Obrigado.
	Prof.	Bem, vamos passar a "suculento". É uma palavra que
115		eu gostaria que vocês tentassem adivinhar o significado. O que há em "suculento"?
	Boubacar	Suco...
	Khoumba	Sugar.
	Prof.	Muito engraçado, Boubacar. Muito espirituoso. Vou
220		escrever uma frase com a palavra "suculento". O Bill está comendo... um suculento... ...cheeseburger.
	Cherif	Cheeseburger é uma porcaria.
	Prof.	Quem disse isso?
225	Cherif	Fui eu. Por quê um cheeseburger?
	Prof.	Se você acha que os cheeseburgers são uma porcaria é porque para você os cheeseburgers não são suculentos.
	Cherif	Tudo bem, mas são uma porcaria.
230	Prof.	Para que imaginem o que é "suculento" o que acabei de dizer devia tê-los deixado com a pulga atrás da orelha.
	Aluna	O que isso quer dizer?
	Prof.	O quê?
235	Aluna	A coisa da pulga...
	Prof.	"Pulga atrás da orelha". Ninguém conhece essa expressão? "Ficar com a pulga atrás da orelha" significa ter uma desconfiança. Quando digo que para Cherif os cheeseburgers são uma porcaria,que
240		não são suculentos, isso deveria ajudá-los a entender o que significa "suculento".
	Khoumba	E porque é que não para de dizer Bills?
	Prof.	Que Bills?
	Khoumba	Bill, o nome. Você sempre usa nomes estranhos.
245	Prof.	Não é nada estranho. É o nome de um presidente americano recente.
	Khoumba	Mas porque é que não usa Aïiïssata ou Rachid ou Ahmed ou...
	Esmeralda	Usa sempre nomes de "patos" (idiotas)
250	Prof.	Nomes o quê?

	Esmeralda	De "babtou" (branquelos).
	Prof.	O que é um "babtou"?
	Esmeralda	"babtou", franceses, caras de papel higiênico...
	Prof.	E você não é francesa?
255	Esmeralda	Não, não sou francesa.
	Prof.	Ah não? Não sabia.
	Esmeralda	Sou, mas não tenho orgulho nisso.
	Prof.	Ah, tudo bem, claro, eu também não.
	Aluno	Se ferrou!
260	Khoumba	Mas então porque é que você usa sempre esse tipo de nome?
	Prof.	Khoumba, se começar a escolher os nomes em função das diferentes origens aqui da sala, isso não vai acabar nunca.
265	Khoumba	Então varie um pouco.
	Prof.	E o que é que propõe?
	Esmeralda	Aïiïssata.
	Khoumba	Fatou...
	Khoumba	Não, Aïiïssata!

((interrupção da interação professor-aluno para cena na sala de professores))

270	Prof.	Vou corrigir em 20 segundos.
	Aluno	Não, professor, por favor! Ainda não acabamos.
	Prof.	Não podemos ficar duas horas só com o imperfeito. Dalla, você pode perguntar as horas diretamenta pra mim.
275	Aluno	Professor, a minha caneta estourou. É uma porcaria.
	Prof.	Quem é que tem um lenço...
	Rabah	Eu!
	Prof.	Rabah... Peça para se levantar, certo?
	Rabah	Posso levantar?
280	Prof.	Sim. Com calma, certo!
	Boubacar	Que pervertido!Tocou nos petos dela!
	Prof.	And, entregue o lenço. Dispensamos comentários,Boubacar.
	Aluno	Seu pedófilo! Porco!
285	Prof.	Já chega!
	Esmeralda	Professor... Porque imperfeito do indicativo?
	Prof.	Parem com isso!
	Esmeralda	Por que é que não é só imperfeito?
	Prof.	Já chega, Souleymane. Boa pergunta, Esmeralda, por
290		que é que dizemos do indicativo?
	Esmeralda	Se eu soubesse, não tava perguntando
	Prof.	Sim, tem razão. Alguém sabe porque especificamos imperfeito do indicativo? E por que não apenas imperfeito? Nassim
295	Nassim	Posso ir lavar as mãos?
	Prof.	Sim, está bem, vai lavar as mãos e nós vamos continuando. Mas rápido! Rapidamente!
	Aluno	Ele vai demorar uma semana!

	Aluno	Eu vou com ele
300	Prof.	Com calma. Se dizemos imperfeito do indicativo é para distinguir de outro imperfeito. que imperfeito é esse? Agam?
	Agam	É o imperfeito do subjuntivo
	Prof.	Exatamente. O imperfeito do subjuntivo! Alguém pode
305		me dar um exemplo do imperfeito do subjuntivo?
	Prof.	Não posso acreditar,Khoumba, mas quero escutar.
	Khoumba	Posso estar enganada...
	Prof.	Eu acho que é bem possível
	Khoumba	Eu estivesse
310	Prof.	Eu estivesse, muito bem. Do verbo "estiver"? não sei
	Khoumba	Eu estivava. Eu estivesse, nós estivéssemos, tu estivesses...
	Prof.	Não está mal, mas não está utilizando o verbo
315		corretamente. Tem alguma vaga lembrança do imperfeito do subjuntivo. Imaginem que eu digo... "É necessário... que eu esteja... em forma". O que é este "esteja" aqui? Eva?
	Eva	É o presente do subjuntivo
320	Prof.	Muito bem. É o presente do subjuntivo. Se quisermos construir no imperfeito do subjuntivo, temos que fazer a concordância dos tempos. Vou colocar aqui no passado: "Era necessário"... "Era preciso que eu"... Khoumba?
325	Khoumba	Estivesse.
	Esmeralda	Você acha mesmo que vou dizer pra minha mãe: "Era necessário que eu estivera!?
	Prof.	Não é "que eu estivera". Aprenda primeiro a conjugar
330	Aluna	"Era necessário que eu estivesse em forma". Ninguém diz isso!
	Khumba	Eu tinha razão! Eu tinha razão. Era "que eu estivesse"!
	Prof.	Posso responder à pergunta que me fizeram? Se é que
335		estão interessados mesmo?
	Esmeralda	Sim, eu autorizo
	Prof.	É que antes mesmo de saberem conjugar o imperfeito do subjuntivo, já estão me dizendo que ele não vai servir para nada. Comecem aprendendo a
340		conjugar, e depois questionem o uso dele.
	Aluna	Professor, fala sério?
	Aluna	Eles têm razão, porque as pessoas não falam assim hoje em dia. Nem mesmo minha avó fala assim
	Boubacar	Nem o seu bisavô!Isso é da Idade MÉdia!
345	Prof.	Não é nada da Idade Média
	Boubacar	Claro que é!
	Khoumba	É burguês!
	Aluna	Qual foi a última vez que ouviu alguém falar assim?
	Prof.	Ontem, entre amigos, usamos o imperfeito do
350		subjuntivo...
	Boubacar	Não, alguém normal!

	Prof.	Tudo bem, tudo bem... Eu posso responder?
	Boubacar	Sim
	Prof.	É bom muito bom o debate, mas com calma. De fato,
355		nem todas as pessoas falam assim e são raras as pessoas que o fazem. Diria mesmo que só as pessoas snobs usam o imperfeito do subjuntivo.
	Aluna	O que quer dizer snob?
	Prof.	Snobs são pessoas são pessoas um pouco afetadas,
360		Com menei::rismos... que falam cheias de mani:as
	Boubacar	São os homossexuaiS?
	Prof.	Não, não são os homossexuais. Podemos ser afetados e refinados e não sermos homossexuais, Boubacar. De qualquer forma, é verdade que este registro pode
365		parecer formal e um pouco afetado, e até aburguesados. Mas o imporTante é perceber que existem diferentes registros, como tenho dito repetidamente, todos os dias, para vocês, e saber alternar entre eles: o familiar, o coloquial, o
370		formal, o oral e o escrito, em suma, saber viajar entre todos e dominá-los. Sim, Lucie?
	Lucie	Mas como sabemos qual é o da escrita e qual é o oral?
	Prof.	Como é que sabemos que a palavra se adequa melhor a
375		um dos registros? Normalmente, isso é uma coisa que se aprende com a prática. É preciso saber utilizar a intuição.
	Aluno	O que significa "intuição"?
	Prof.	A intuição é quando não utilizamos a razão. Quando
380		não podemos, não é tanto uma questão de saber ou não saber, mas de sentir as coisas. A intuição é quando sentimos as coisas
	Aluno	E se não sentirmos?
	Prof.	Se não sentimos, bom... A intuição adquire-se
385		praticando muito a língua. É assim que aprendemos a distinguir quase automaticamente entre o oral e o escrito
	Boubacar	ProfeSSOR?... O Souleymane quer dizer uma coisa
	Souleymane	Cala a boca!
390	Prof.	O que ele quer me dizer?
	Aluno	Fala aí!
	Souleymane	Você é um linguarudo!
	Prof.	O que é que tem que me dizer? Parem com isso! Nada de brigas!
395	Souleymane	Você merece umas porradas!
	Boubacar	Vá em frente, meu irmão!
	Prof.	Souleymane, o que é que há? Boubacar, vira para a frente... BoubaCAR... vira para a frente... O que é que ia dizer?
400	Souleymane	Nada
	Prof.	Não nada, aparentemente.
	Boubacar	Não mande ele para a direção
	Souleymane	Se eu disser, vai me mandar é pra Guantánamo!
	Alunos	Guantánamo! Guantáamo!

Souleymane Ainda me ferro, deixa estar
Prof. Não se ferra nada
Souleymane Não, não...
Prof. Mas você tem alguma pergunta?
Souleymane Tenho...
Prof. Então, pergunte
Souleymane É muito mau
Prof. Não é nada
Souleymane É muito embaraçoso pra você.
Prof. Diga lá de uma vez
Souleymane Tenho a sua palavra?
Prof. Diga logo!
Souleymane Isso foi o que eu ouvi... Não fui eu que disse, mas ouvi dizer... que o professor gostava de homens. Não fui eu que disse!
Prof. Quem é que disse isso?
Alunos As pessoas. Todo mundo diz que o professor Marin gosta de homens.
Prof. São os outros que dizem, mas você não? Isso não te interessa?
Souleymane Não estou nem aí!
Prof. Então porque é que perguntou?
Souleymane por causa dos outros. Sou um porta-voz.
Prof. Mas essa questão não te interessa?
Souleymane Se gosta de homens... é com você. Exatamente. Mas é verdade?
Prof. Mesmo assim você pergunta!
Souleymane Homossexual não é um insulto... professor!
Prof. Está dizendo que não é um insulto, mas parece que isso é um problema para você. Não é evidente que haja homens que gostem de homens
Souleymane Talvez seja, não sei. Mas é verdade ou não?
Prof. Não, não é verdade. Satisfeito?
Soyleymane Ah, sim? Tudo bem
Prof. Desculpe se te desapontei.
Prof. Se o Souleymane não se importar, agora que já resolveu seus problemas psicológicos, vamos voltar ao imperfeito do indicativo.

((interrupção da interação professor-aluno para cena no pátio))

Khoumba Ela se enganou ali. Começou pelo verbo "crer". Não, é o verbo "crescer".
Aluna Eu "creço".
Aluna Justine...É "cremos".
Prof. Justine, faça pela sua cabeça.
Khoumba "Querermos". É melhor,é uma mistura dos dois.
Boubacar É "criamos"!
Rabah Ela escreveu "eles credem"!

	Prof.	Muito bem, obrigado...
	Aluno	Experimenta "creiem"!
	Prof.	Pode ir para o seu lugar. Vamos ver...
	Rabah	Ela não sabe escrever!
455	Prof.	Ela não sabe escrever? E você sabe, Rabah?
	Rabah	Claro que sim!
	Prof.	Então, vá! Corrija o que ela fez mal.
	Rabah	Para começar antes do "i" tem um "t".
	Prof.	Não. Continue. Parem com isso!
460	Rabah	Não, é um "Tu" com um "t".
	Prof.	Também não.
	Aluno	Você deveria manter a boca fechada, cara!
	Rabah	Estou brincando. A 1ª e a 2ª pessoa do plural não se escrevem assim.
465	Prof.	Então como é?
	Rabah	CRO...Não é com I.
	Prof.	Pois, bem.
	Rabah	Não é com I.
	Prof.	Francamente, Rabah, porque é que implicou com a
470		Justine,se não sabe mais que ela?
	Rabah	Mas eu sei mais que ela!
	Prof.	A Justine pelo menos nos três primeiros...Agora já chega!
	Prof.	Você são incapazes de se concentrar por mais de 20
475		segundos, parecem crianças de 3 anos. Se vocês se comportassem como pessoas de 13, 14 ou 15 anos responderiam à pergunta num minuto e não se falava mais nisto.
	Khoumba	Está pegando muito pesado com essa brincadeira!
480	Prof.	Não acho.
	Khoumba	Todo mundo acha isso.
	Esmeralda	Estou com ela.
	Khoumba	Todo mundo pensa,
	Prof.	ou só você que pensa?
485	Khoumba	Não, todo mundo! Todo mundo pensa e eu também acho que você está abusando.
	Prof.	Se eu deixar vocês em paz,nunca irão a lugar nenhum!
	Khoumba	Mas isso não é motivo para gozar da gente!
490	Prof.	Foi exatamente pelo motivo que acabei de dizer!

((interrupção da interação professor-aluno para cena na sala de professores))

	Prof.	Não era muito complicado ler um capítulo para hoje. Ninguém leu? Estamos perdendo tempo. Vamos ler novamente. Quem quer ler? Mas que bom... Que belo ambiente de trabalho temos hoje. Khoumba, pode
495		começar.
	Khoumba	Não quero ler.

	Prof.	Por que não?
	Khoumba	Não tenho vontade.
	Prof.	E desde quando a sua vontade prevalece?
500	Khoumba	Não tenho vontade!
	Prof.	E eu com isso? O que foi isso que Khoumba acabou de fazer? Wey?
	Wey	Escárnio.
	Prof.	Refiro-me à atitude. O que é que ela demonstrou?
505	Boubacar	Insolência.
	Prof.	Exatamente,você é um especialista.
	Khoumba	Você parece que "venera", que adora ficar implicando comigo! E o que é isso? Isso não é verdade.
510	Prof.	Mas experimenta falar em francês coloquial. Eu Estou o quê?
	Khoumba	"Venera".
	Prof.	Diga em francês coloquial.
	Khoumba	Tem alguma coisa contra mim.
515	Prof.	Agora sim, é francês coloquial. Eu só pedi que você lesse, só isso. Acho que tenho o direito de lhe pedir para ler. Não concorda?
	Khoumba	Não. Ninguém leu o livro e é comigo que o professor implica.
520	Prof.	Não é verdade. Só quero que trabalhemos e escolhi você, como é meu direito.
	Khoumba	Tá bom, deixe estar!
	Prof.	Cale-se agora. Comece a ler.
	Khoumba	Não. Primeiro você diz para eu me calar e depois
525		manda eu ler. É o quê isso?
	Prof.	O que é o quê?
	Khoumba	Decida-se! Pense um pouco.
	Prof.	No final da aula conversamos. Garanto que não vai ser nada bonito.
530	Khoumba	Tudo bem.
	Prof.	Sim, tudo bem, mas logo não vai ser tão bem para você. Esmeralda, também está em greve como a sua colega ou pode ler para nós?
	Esmeralda	A vida é dela.Não quero saber.
535	Prof.	Nesse caso, pode ler para nós?
	Esmeralda	Com muito, muito prazer.
	Prof.	Muito bem, Esmeralda,estamos lhe ouvindo.
	Esmeralda	"Querida Kitty, sou conhecida por ser cheia de contradições.” "Como já várias vezes te disse”,"a
540		minha alma está dividida em duas.""De um lado,a minha exuberante alegria,""o meu olhar irônico sobre tudo, o meu prazer de viver,""e, sobretudo,a minha forma leve de encarar as coisas. ""Com isto, quero dizer que não vejo problema na sedução,""em
545		dar um beijo ou abraçar alguém,""ou dizer uma piada de mau gosto. ""Este lado é bastante mais aguçado e esconde o outro lado" "que é mais belo, mais puro e mais profundo. ""A verdade é que ninguém conhece o lado mais bonito da Anne" "e é por isso que a

550 maioria das pessoas não me suporta. " "Posso ser uma palhaça divertida durante a tarde,""mas já em seguida todos já tiveram uma cota suficiente de mim. ""Em sociedade, nunca ninguém" "viu a doce Anne. ""Mas na solidão,ela sempre aparece. ""Tua,
555 Anne Frank. Aqui termina o diário de Anne Frank. "

Prof. Aqui termina o diário de Anne Frank. Por quê? Porque a polícia apareceu nos quartos onde se escondia a família dela e foram todos deportados. E Anne Frank morreu pouco tempo depois. Como já
600 havia dito para vocês. Quando leio isso, descubro coisas sobre a Anne Frank ela fala sobre seus sentimentos, sobre sua personalidade e isso permite que eu a conheça. Quando peço para vocês escreveren seu auto-retrato, espero a mesma coisa: que me
605 revelem coisas, que exprimam sentimentos, sensações, que me contem histórias que me permita conhecê-los melhor. Lucie?

Lucie Sim, mas aquilo que escrevermos não vai ser tão apaixonante...como o que a Anne Frank escreveu. As
610 nossas vidas não são tão apaixonantes.

Prof. Entendo...Juliette?

Juliette Isso seria compreensível para uma pessoa de 70 anos, mas aos 13 anos não temos nada para contar.

Prof. Aos 14, 15, até mesmo 13 anos,já tiveram
615 experiências.

Juliette Mas menos que uma pessoa de 70,que já viveu muito mais.

Prof. Sim.

Juliette Ela sabe muito mais sobre a vida.

620 Prof. O engraçado é que vocês não acham as suas vidas interessantes.

Aluna Mas nós só vamos à escola, voltamos para casa, comemos e dormimos.

Prof. Vão à escola, comem e dormem.Se só olharmos para os
625 fatos, as nossas vidas são chatas. Mas aquilo que sentem é interessante.

Aluna Mas isso é privado.

Prof. Sim, mas eu digo que me interessa.

Aluna Mas com você é diferente.

630 Prof. Por que é que é diferente?

Aluna Porque é o professor.

Prof. Mas não é o professor que está falando.

Esmeralda É o seu trabalho.

Aluna É o ser humano.

635 Aluna Acho que só está dizendo isso porque quer que a gente fale e tal, mas não é verdade.

Prof. Ah, sim? O que é que não é verdade?

Aluna O fato de estar interessado em saber isso tudo.

Prof. Você acha, então, que estou mentindo, que não e
640 interesso por vocês,e que estou forçando um pouco para convencê-los de que é interessante?

Aluna Não tanto quanto está dizendo.

	Prof.	Talvez esteja exagerando um pouco. Como vocês não concordam comigo, é natural que eu exagere. Mas no
645		fundo,estou sendo sincero. Por que é que é um problema tão grande para vocês falarem de suas vidas? Boubacar?
	Boubacar	Bom, porque há coisas que... Há coisas que são privadas.
650	Prof.	Claro que sim. O que é que pode ser difícil contar sobre a sua vida privada? Burak?
	Burak	Podemos ter vergonha de contar certas coisas.
	Prof.	É isso, claro, é uma questão de vergonha. São coisas difíceis de dizer e ainda mais de escrever.
655		Nas suas vidas privadas, quando é que sentem vergonha?
	Boubacar	Podemos ter vergonha da mãe de um amigo.
	Prof.	Porquê? Porque a acham feia?
	Boubacar	Não. Por exemplo,quando fui a casa do Rabah... A
660		mãe dele me convidou para almoçar mas eu recusei, porque tinha vergonha.
	Prof.	Teve vergonha de comer com a mãe do Rabah? Porquê? Não a achava digna de você?
	Boubacar	Não é isso! Não compreendo. Me explique.
665	Prof.	Tenho vergonha de comer com ela porque a respeito. Nunca come com pessoas que você respeita?
	Boubacar	Não, não é isso! Ela não é minha namorada!
	Prof.	Você só come com a sua namorada? Ou com uma amiga? Vamos, me explique melhor, Boubacar. Isso me
670		interessa.
	Boubacar	Não sei como explicar. O que importa,é que fico envergonhado...O Rabah é meu amigo, estou sempre com ele,e por isso respeito a mãe dele. Não como com ela, e pronto.
675	Prof.	Portanto, se o Boubacar não comer com a gente é porque não nos respeita.
	Boubacar	Não, não é isso! Você não entende.
	Prof.	Eu não entendo, não sou suficientemente inteligente?
680	Boubacar	Não é isso. É que o senhor não entende.
	Prof.	Rabah?
	Rabah	Outro dia fui numa festa onde só havia "pães com manteiga".
	Prof.	"Pães com manteiga"?
685	Rabah	Sim, como o professor.
	Prof.	Explique o que é um "pão com manteiga"?
	Rabah	São pessoas que não gostam de queijo.
	Prof.	Então você foi a uma festa onde ninguém gostava de queijo?
690	Rabah	Estavam todos de terno e gravata. Eu ia de calças largas e todos me olhavam de lado.
	Prof.	E você teve vergonha?
	Rabah	Isso. Por causa daqueles olhares estranhos.
	Prof.	Portanto, eles tiveram vergonha de você, e você
695		teve vergonha deles.

	Rabah	Eles não estavam envergonhados. Olhavam para mim como se eu fosse um extra-terrestre.
	Aluno	Mas você é um extra-terrestre!
	Rabah	"Porque é que este árabe está aqui?"
700	Prof.	Ah, então era uma questão de raça.
	Rabah	Não sei, não sei. Mas as batatas fritas tinham sabor de bacon.
	Prof.	E então?
	Rabah	Tive que me abster.
705	Prof.	Ah, certo. Bacon, presunto... já entendi. Wey?
	Wey	Os jovens de hoje não têm vergonha.
	Prof.	Os jovens de hoje? Como você, por exemplo?
	Esmeralda	Baixe as calcinhas!
	Wey	Eles não têm vergonha. Mas é normal. Sempre é tudo
710		normal.
	Prof.	E você, Wey, é como eles?
	Wey	Não, eu não sou como eles.
	Prof.	Você tem vergonha, às vezes?
	Prof.	Sim, vergonha por eles mesmo.
715	Aluno	Olha que acabo com você!
	Prof.	Todos podem falar,mas sejam educados! Wey, você pode explicar porque sente vergonha por eles?
	Wey	Porque eles não têm vergonha. Gritam, se magoam. Fazem piadas, chateiam as pessoas. Não têm
720		vergonha.
	Prof.	Wey, você não estaria confundindo a vergonha com a disciplina? Você acha que todos os outros não são disciplinados e educados.
	Wey	Mas também pode ser vergonhoso.
725	Prof.	Louise?
	Louise	Podemos ter vergonha da nossa aparência.
	Prof.	Claro que sim, podemos ter vergonha de nossa aparência.
	Prof.	Diga-me, Louise, do que você sente vergonha na sua
730		aparência?
	Louise	Das minhas orelhas.
	Prof.	Das suas orelhas? Podemos ver? Você tem vergonha de suas orelhas? O que é que elas têm de mal?
	Louise	São orelhas de abano.
735	Prof.	Você acha que tem orelhas de abano.
	Aluno	As minhas também.
	Prof.	Acho que já vimos todas as questões, e que já têm tudo o que precisam para passar à ação. Peguem seus cadernos. E vão anotar o trabalho de casa para a
740		próxima 5ª-feira. É muito simples: "Escreva o seu auto-retrato". Devo lembrá-los que um auto-retrato não é uma autobiografia. Não quero que me contem as suas vidas. Quero que me descrevam quem são, sobre a sua personalidade. Vamos lê-los na aula e depois
745		veremos o que fazer com eles. Não se esqueçam. Khoumba!Você sabe que quero falar com você. Me dê a sua caderneta.
	Khoumba	Porquê?

	Prof.	Você sabe muito bem por quê. Não, me entregue
750		educadamente. Por hora, já chega. Você tem que colocar uma fotografia aqui. Acha normal você se recusar a ler quando um professor lhe pede? Acha normal?
	Khoumba	Sim. Havia outros na sala.
755	Prof.	Mas quando você faz besteiras, não posso olhar para o lado. Não acha? O que aconteceu no Verão? O que aconteceu durante as férias?
	Khoumba	Não o vi nas férias.
	Prof.	Sim, eu sei. E É por isso que estou intrigado. No
760		final do ano passado, em Junho, nos dávamos muito bem, tínhamos nos entendido, você participava nas aulas. Desde Setembro, desde o início do ano, não coopera, estás sempre de tromba, peço que leia, e não o faz... O que está acontecendo?
765	Khoumba	Não gosto de ler, é só isso. Poderia terminar, por favor?
	Prof.	Não terminei ainda! Me explique. Porque é que de repente as coisas mudaram?
	Khoumba	Não posso ser uma garotinha para sempre.
770	Prof.	Então, cooperar é coisa de garotinhas? Então, é isso.
	Khoumba	Há outras pessoas na turma.
	Prof.	Claro, quando você trabalha, isso é... Ainda não terminamos.
775	Khoumba	Estou com pressa. A minha mãe está me esperando.
	Prof.	Mas primeiro quero que peça desculpas. Quero que se desculpe pelo que fez há pouco. "Peço desculpas, professor,por ter sido insolente com você".
	Khoumba	Desculpe. Tá bom?
780	Prof.	Não, "desculpe" não. Peço desculpa, professor, por ter sido insolente com você". Estou esperando.
	Khoumba	Desculpe ter sido insolente...
	Prof.	Não, "Peço desculpas, professor, por ter sido insolente com você".
785	Prof.	Mas diga sinceramente. Quero que seja um pedido de desculpa verdadeiro.
	Khoumba	Pode terminar com isso, por favor? A minha mãe está esperando...
	Prof.	Peça desculpas. Você sabe falar, tá vendo? Quero
790		ouvir a frase, quero que seja sincera e que se mantenha assim até o final do ano. Porque não podemos continuar assim.
	Khoumba	Peço desculpa por ter sido insolente... com você.
	Prof.	Com mais convicção.
795	Khoumba	Não vou repetir isso 50 vezes!
	Prof.	Vocês duas! O que é que estão fazendo aí?
	Alunas	Estamos esperando.
	Khoumba	Posso?
	Prof.	Ande, estou esperando!
800	Khoumba	Peço desculpa por ter sido insolente com você. Posso ir embora agora, por favor?

Prof. **Parem com isso!**
Khoumba **Não fui sincera.**

((interrupção da interação professor-aluno para cena na sala de professores))

Prof. **O que é isso?**
Rabah **É um segredo.**
Prof. **Um segredo? Não vai ser segredo durante muito mais tempo. Esmeralda, por que você trocou de lugar?**
Esmeralda **Por nada. Tive vontade.**
Prof. **Há algum problema?**
Esmeralda **Não, nenhum. Problema nenhum. Quis mudar de ares.**
Prof. **Pronto, acho que já chega. Vamos trabalhar.**
Boubacar **Não, professor, por favor! Por favor, professor!**
Prof. **Estão só copiando o que tinham feito em casa. Já tiveram muito tempo. Esmeralda...Queremos Ihe ouvir.**
Esmeralda **Sou obrigada?**
Prof. **Sim, absolutamente.**
Esmeralda **Eu me chamo Esmeralda Ouertani, tenho 14 anos, vivo na avenida Père Julien Dhuit, número 20, com meus pais e com meus três irmãos e irmãs. Daqui a uns anos, quero ser policial. porque as pessoas dizem que só há polícias maus e por isso precisamos de bons. Se não, gostaria de ser rapper e sou fã de Bakar, Médine, Younes, Marvin and Mafiak'1 Fry. Por outro lado, gosto de comer, dormir e andar pelo "gueto".**
Prof. **Ou então?**
Esmeralda **Bairro.**
Prof. **Porque é que não diz diretamente já que sabe? Quando escrevemos, usamos o registro corrente. Não espere que Ihe corrija. Wey, agora você.**
Wey **Chamo-me Wey, sou chinês,tenho 15 anos, duas irmãs,sou o mais novo da família.**
Wey **Adoro jogos de vídeo,e posso jogar durante 4 horas. Tenho dificuldade em usar o francês corretamente. É tão difícil me expressar que os outros não me compreendem. Essa é uma das razões porque não me comunico tanto com os outros. Quase nunca saio. Quase nada me interessa lá fora. O ambiente não é bom para mim porque sou alérgico mas não sei "do" quê.**
Esmeralda **É alérgico a você mesmo, é isso o que é.**
Prof. **Muito bem, Wey. Sinto que Ihe conheço melhor agora que ouvi o seu auto-retrato. Era esse o objetivo: Contar coisas.**
Rabah **Tinha que ser ele.Quando é ele está bom. Quando somos nós, nunca está bom.**

Prof. Isso não é verdade. Quando o Wey faz as coisas bem eu Ihe dou os parabéns, e se vocês fizerem as
850 coisas bem,serei o primeiro a felicitá-los. Rabah, leia para nós o seu auto-retrato.
Rabah Não.
Prof. Como posso lhe felicitar se você não lê?
Rabah Não preciso disso.
855 Prof. Se decida! Estamos esperando.
Rabah Eu me chamo Rabah, tenho 14 anos, ouço rap. Adoro a minha aldeia na Cabília e vou lá todos os anos. Gosto de músic rap e o slan. Tenho dois irmãos mas não gosto da escola. Não gosto de vagabundas. Gosto
860 do Zidane, gosto de falar e gosto dos vídeos Psy 4 de la Rime. Vamos Marselha!
Prof. Podemos passar sem o Marselha.
Aluno Vamos Paris Saint-Germain!
Prof. Não precisamos disso num auto-retrato.
865 Boubacar Ele não leu tudo! Pulou duas linhas!
Prof. Parem com isso!
Rabah Devolva, cara!
Boubacar Gosto de fazer amor.
Rabah Nunca escrevi isso!
870 Boubacar Gosto de me arranjar para elas,e gosto muito do verão para poder ver as garotas de decote.
Prof. Porque não, Rabah?
Rabah Nunca escrevi isso!
Prof. Parece a sua letra.
875 Rabah Acha que é a minha letra? Não, não é.
Prof. Não é vergonha nenhuma gostar do verão para ver os decotes das garotas. Não é pecado. Souleymane, para de se balançar e leia para nós o seu auto-retrato. Estou muito curioso. Aqui não tem "ah, não".
880 Souleymane Não escrevi nada.
Prof. Mas ainda há pouco te vi escrevendo.
Souleymane Não, não escrevi nada.
Prof. Escreveu, sim.
Souleymane Não fiz nada.
885 Prof. Estamos esperando.
Souleymane Eu me chamo Souleymane. Não tenho nada a dizer sobre mim porque só eu é que me conheço.
Prof. Já chega, já chega. Muito bem. Talvez um pouco longo demais. Porque é que não se esforçou como os
890 outros?
Souleymane Não gosto de falar da minha vida, só isso.
Prof. E porque é que os outros se esforçaram para contar as suas vidas e você...
Souleymane Isso é problema deles. Não gosto de falar da minha
895 vida.
Esmeralda Ele não sabe é escrever, é isso!
Souleymane Porque não cala a boca, oh polícia? Você está falando comigo, polícia? Culpada, culpada!
Esmeralda Já chega!
900 Souleymane Vá prender pessoas, em vez de falar comigo. Já tem

as algemas?
Esmeralda É bom que você fique calado!
Souleymane Você tem mau hálito.
Esmeralda É melhor calar a boca!
905 Souleymane Já ouviu falar em Aquafresh?
Prof. Souleymane,não vale a pena ofender.
Souleymane Quer que eu Ihe empreste a minha escova de dentes?
Prof. Você é muito melhor no insulto oral do que na escrita.
910 Esmeralda Ele nem sabe escrever o seu próprio nome!
Souleymane Fica calada aí! O que é que está escrito aqui?
Esmeralda Nos poupe de seu Corão.
Souleymane Cala a boca. Qual é o problema do Corão?
Esmeralda Vou prender você numa cela até se acalmar! E isso é
915 o Corão, alguma vez?
Prof. Menos barulho!
Souleymane É o Corão, cala a boca.
Prof. Que tatuagem é essa, Souleymane? Porque é que a está mostrando?
920 Esmeralda Diz que é o Corão.
Prof. Que tatuagem é essa? Porque é que a está mostrando?
Boubacar Significa cala a boca!
Souleymane Não quer dizer nada disso!
Prof. Então nos dê a tradução certa. Vá lá, nos diga.
925 Souleymane Não quero.
Prof. Está mostrando na minha sala de aula, por isso nos diga o que quer dizer.
Souleymane Lembrem-se bem do que está escrito aqui: "Se o que tem a dizer é menos importante que o silêncio,
930 cale-se. "
Boubacar Foi o que eu disse!
Souleymane Não foi nada!
Boubacar Foi sim! Eu disse.
Souleymane Não foi nada.
935 Prof. Porque é que não é a mesma coisa que ele disse?
Souleymane É diferente. E acho que é mais bonito.
Prof. Muito bem dito. Souleymane, se escrevesses essas coisas tão interessantes no papel seria extraordinário.
940 Souleymane Também acho.
Prof. Isto prova que você pode fazer.
Aluna Ele é um incapaz!
Prof. Agora que lemos alguns auto-retratos, gostaria que vocês os reescrevessem e os aperfeiçoassem,
945 assegurando que responderam às perguntas que fizemos no início da aula: o que gosto e o que não gosto,as minhas qualidades e as minhas falhas,o que é que gostaria de ser...Entre!
Diretor Bom dia. Levantem-se, por favor. Isso também é para
950 os que estão lá atrás. Vamos lá, levantem-se. Chérif, não ouviu o que eu disse? Todos têm que se levantar. Lembrem-se que é esta a forma de cumprimentar um adulto. Não é um sinal de submissão

ou humilhação. Muito bem. Podem se sentar. Vim
955 apresentar a vocês um novo aluno. Chama-se Carl. Espero que façam com que ele se sinta bem-vindo nessa turma até ao final do ano. Obrigado.

Prof. Carl... Sente-se na 3ª fila,naquele lugar livre. Khoumba, por favor, tire as suas coisas daí. Pegue
960 uma folha e uma caneta e tente acompanhar o resto da turma. Conversamos depois. Não se esqueçam do trabalho que têm que entregar na 2ª feira sem falta,para acabarmos com isto. Até logo. Carl, fique aqui mais um minuto.

965 Aluna Até logo.

Aluno Adios, señor!

Prof. Bem-vindo.

Carl Obrigado.

Prof. Não sei se te disseram mas sou o senhor Marin,
970 professor de Francês e diretor de turma. Se tiver algum problema,venha falar comigo. Sei quem você é... Ou melhor, sei porque está aqui. O diretor me contou, mas para mim não tem importância. Vamos começar do zero. Acho que vai correr tudo bem. Bem,
975 como viu... Estamos escrevendo auto-retratos que têm que ser entregues na 2ª. Seria bom se conseguisse fazer um também. Sabe quando é a próxima aula?

Carl 2ª feira, às 9.30.

980 Prof. Muito bem. Gosta de Francês?

Carl Como todo mundo.

Prof. Isso não quer dizer grande coisa. Vá, pode ir.

Carl Até logo.

Prof. Sabe o que é um auto-retrato?

985 Carl Sim.

Prof. Tem certeza?

Carl Sim. Bom dia para você

((interrupção da interação professor-aluno para cena da reunião de pais))

Aluno É a sua mãe?

Souleymane Claro que sim.

990 Aluno Cara, que feia!

Souleymane A sua velha é que é feia, e você também.

Aluno Ela está de cara feia ou quê?

Souleymane Não, não gosta é de ser fotografada. Eu e o meu irmão chateamos ela.

1000 Prof. Vamos entrar!

Boubacar Professor! O Souleymane trouxe fotos para o auto-retrato dele.

Souleymane Para com isso, as minhas fotos não valem nada.

Prof. Isso é uma boa idéia.

1005 Souleymane Arranja uma para você!

Prof. Os pintores fazem auto-retratos. Os fotógrafos também.
Souleymane Não sou pintor.
Prof. Sim, isso eu sei.
Prof. Vamos entrar. Os bonés, por favor. Bom dia.
Aluna Nos meus tempos livres toco guitarra.
Prof . Se ainda estão escrevendo se apressem para terminar para deixar os outros colegas escreverem o seu auto-retrato. Souleymane, não faça isso explodir!
Souleymane Está tudo bem.
Prof. Sabe o que está fazendo? Já que é um gênio da informática, depois volte a colocar tudo no lugar.
Souleymane Não se preocupe.
Prof. Estou contando contigo. Está tudo bem, Carl?
Carl Sim, professor.
Prof. Não posso ver?
Carl Não, ainda não.
Esmeralda Professor? Como se escreve Lafayette?
Prof. O que é que quer dizer?
Esmeralda Como em Galerias Lafayette.
Prof. Porque é que quer falar nisso?
Esmeralda Porque vou lá muitas vezes e queria acrescentá-lo ao meu texto.
Prof. Que estranho! Isso fica a 4 estações de metro. Para quem não sai do bairro, isso é um grande salto.
Esmeralda Não somos bobas!
Khoumba Somos garotas da cidade!
Prof. Costumam passear nos bairros do centro de Paris?
Khoumba Vou a todos. Ao 1 °, 5°, 20°, 12°, 19°...
Prof. O que é que vai fazer no 5°?
Khoumba No 5°, vou visitar os meus amigos do liceu. Ao pé do Luxemburgo.
Prof . Vai aos Jardins do Luxemburgo?
Khoumba Aos jardins não, ao Luxemburgo.
Prof. O país?
Khoumba Não, a estação de metrô do Luxemburgo!
Esmeralda Então, afinal sempre saem! Já vi que fizeram as pazes.
Khoumba Isso é com a gente. Não tem nada a ver com isso. Como é que se escreve Lafayette, então?
Prof. Lafayette escreve-se L- A-F-A-Y-E-T-T-E. Com maiúscula no início.
Boubacar Está muito melhor!
Souleymane Muito melhor.
Prof. É verdade, é uma boa foto. Podia acrescentar uma legenda.
Souleymane O que é uma legenda?
Boubacar É tipo uma história ou um conto.
Prof. Não é bem isso. É um pequeno texto que acompanha as fotos nos jornais.
Souleymane Como no Le Parisien?
Prof. Como por exemplo no Le Parisien, sim. O que é que você podia escrever aqui? Quem é essa mulher?

Souleymane É a minha velha.
1240 Prof. O que é que isso significa?
Souleymane A minha mãe.
Prof. Pode dizer que é a sua mãe. Depois pode explicar porque é que ela está a fazendo esse gesto de refutação ao fotógrafo.
1245 Boubacar Porque ele e o irmão a chatearam.
Souleymane Não vou escrever isso!
Prof. Porque é que ela está fazendo esse gesto?
Souleymane Ela não gosta de ser fotografada.
Prof. Então escreve isso. "A minha mãe detesta ser
1250 fotografada". Isso é que é uma legenda. Entendeu? Faça o mesmo com as outras fotos e está safo. Já imprimiu todas?
Souleymane Sim, já acabei.
Prof. Estão ótimas.
1255 Souleymane O que está fazendo, professor?
Prof. Como vê, estou afixando as suas fotos para ter uma visão de conjunto. Os outros leram os auto-retratos em público, e você vai afixar publicamente o seu auto-retrato.
1260 Souleymane Mas as minhas fotos não prestam.
Prof. Não é verdade. São muito boas.
Souleymane ah, vai...
Prof. Se um aluno faz um bom trabalho, gosto que toda a turma veja.
1265 Souleymane Só pode estar gozando de mim.
Prof. Não, só brinco contigo se você achar que pode fazer melhor. Mas isto é bom.
Souleymane Tá de brincadeira!
Prof. Se já acabaram, venham aqui ver a obra-prima do
1270 Souleymane.
Prof. Com calma. Vou endireitá-las.
Aluna Olha a tatuagem!
Carl Gosto de jogar bola.Gosto de jogos de computador. Gosto de brincar com garotas bonitas. Gosto de
1275 passar férias nas Antilhas. Gosto de batatas fritas,de música zouk e dancehall.Gosto de ver a MTV Base e gosto dos meus pais e do meu irmão.Gosto dos meus amigos e de fazer bagunça.Gosto da série sobre comércio de escravos. Gosto do meu bairro.
1280 Gosto da série "Estado em Alerta". Gosto de comer em restaurantes e de fazer loucuras. Não gosto de pessoas que choram por tudo e por nada. Não gosto de techno e de tectonic. Não gosto de garotos e garotas que se armam. Não gosto de visitar o meu
1285 irmão na prisão. Não gosto do ídolos e do "Chuva de Estrelas". Não gosto de políticos,da guerra no Iraque, de góticos e de skaters. Não gosto de profs muito rígidos. Não gosto de matemática,de racistas, e não gosto do Materazzi. Não gostei de andar no
1290 liceu Paul Éluard e gosto de estar aqui.

((interrupção da interação professor-aluno para cena na sala de professores e depois no pátio))

Prof. Fique aqui. Vai falar alto para todos te ouvirem e tente convencê-los. Pode começar.

Nassim A Taça das Nações Africanas está quase começando. Estou contente porque o Marrocos vai participar.É a melhor equipe do mundo, na minha opinião. O que me chateia é que os meus amigos do Mali não vão jogar. É uma pena para eles. O nível deles era fraco e não conseguiram se classificar. Marrocos até podia tê-los deixado fazer um jogo mais amigável,mas 4-0 é duro.

Prof. 4-0 como?

Nassim Quando o Mali jogou contra o Marrocos, eles levaram 4-0. Mas o que é esquisito é que quando o Mali não joga é como se todos os africanos que estão aqui deixassem de ser africanos. Sempre que há uma Taça Africana ficam completamente doidos, mas quando o Mali não joga quase nem sentem falta eles.

Prof. É muito estranho. Então, em função do Mali jogar ou não jogar na Taça Africana, os africanos da turma podem sentir-se mais ou menos africanos. Obrigado, Nassim.Tenho a sensação que a sua opinião se dirige ao seu colega, Souleymane.

Souleymane A esse marroquino idiota nem me dou ao trabalho.

Prof. Arthur, você é o próximo. Já vi que trouxe anotações, como um político.

Arthur Exatamente.

Prof. Muito bem. Fale alto, Arthur. Esmeralda, deixe ele falar primeiro.

Arthur Quero defender o meu visual, porque há muita gente que o detesta. Eu não falo sobre suas roupas, por isso não podem falar das minhas. A roupa é uma liberdade de expressão, por isso me visto como quiser, e vocês se vestem como quiserem. Me visto assim para ser diferente e não seguir os outros, como um carneiro.

Aluno Eu acho que você é que é um carneiro!

Arthur Sinto-me melhor sendo eu mesmo e não igual a todos os outros. Mas também acho que se houvesse aqui 22 góticos e apenas um como vocês,ficariam calados. Não é esse o caso.

Prof. Arthur, acho que há uma contradição no seu discurso. Você diz que quer ser você mesmo. Mas essas roupas correspondem a você? É que essas roupas são utilizadas por inúmeras pessoas.

Arthur A maioria das pessoas que se veste assim é melancólica no interior, por isso somos todos parecidos.

Prof. Se são todos parecidos e melancólicos, então não é você.
Arthur Tentamos ser diferentes.
Prof. São diferentes e parecidos. Obrigado por ter tomado uma posição e pela coragem que teve. Boubacar, vai lá.
Aluno Boubacar, meu amigo!
Prof. Vamos ouvi-lo.
Boubacar Venho aqui responder ao Nassim. Ele disse que como o Mali não se classificou para a Taça das Nações Africanas,os Africanos negros não têm uma equipe para apoiar. Mas ele está se esquecendo da Costa do Marfim, que tem um jogador que é um símbolo, o Didier Drogba. O Didier Drogba é mais forte que todos os marroquinos. O Didier Drogba joga no Chelsea. Que marroquino é que joga em Inglaterra? Jogam todos na França e ainda querem falar! Já terminei.
Prof Obrigado, Boubacar. Acho que essa correção era realmente... ...indispensável. Quem segue? Carl, é a sua vez.
Carl Na verdade, queria dizer que eles não param de nos chatear com a Taça de África. Já no recreio não se calavam com a sua taça. E ainda nem sequer começou...
Boubacar Carl, fui muito educado com você. Desculpa interrompê-lo, mas qual é a sua seleção?
Carl A França.
Boubacar Então por que você diz que é caribenho, em vez de francês?
Carl Mas nós somos franceses! É uma região francesa!
Boubacar Então por que é que não diz sempre que é francês, mas caribenho?
Carl É a mesma coisa.
Boubacar Eu não acho.
Carl Olha para os nossos jogadores: Thierry Henri, Wiltord, Abidal, Thuram...
Souleymane E o Diarra, onde é que joga?
Carl Não joga no Mali, meu irmão,não é assim tão louco.
Souleymane Cala a boca, cara, que eu não sou teu irmão! Um macaco como você, idiota...
Prof. Isso não é para se irritarem.
Souleymane Acabou de chegar e já acha que é o maioral.
Prof. Podem falar com calma. Isto não é um concurso de insultos. É um debate. Souleymane, cuidado com a linguagem.
Esmeralda Ele está nervosinho!
Souleymane Pega o seu dedo e enfia naquele lugar!
Prof. Pare com essas vulgaridades! Já chega!
Souleymane Não estou falando com você!
Prof. Mas eu estou falando com você! Isso é maneira de se falar com um professor? Agora já chega! Pegue as suas coisas e venha comigo. Estou falando contigo!

Souleymane Não grite comigo, certo? Te pego lá fora, sua bichinha!
Prof. Não sabem falar normalmente? Fiquem quietos. Pode se apressar? Ande!
Souleymane Não me toque!
Prof. Você não se cansa de se meter em confusão como um bobo? Sim?

((interrupção da interação professor-aluno para cena da sala do diretor e depois na sala de professores))

Prof. Três versos numa estrofe? Que nome damos a isso? Wey?
Wey Um terceto.
Prof. Um terceto. Muito bem. E se tivesse quatro versos, Wey, que nome teria?
Wey Uma quadra.
Prof. Uma quadra. É fácil. O nome é parecido. Terceto, três versos. Quadra, quatro versos. E os versos têm quantas sílabas? Quem é que sabe responder? Khoumba?
Khoumba Eu sei que aqui há 10.
Prof. Você sabe que há 10?
Khoumba Quer que Ihe mostre?[pausa para conta] São 10.
Prof. você diz... "Noir-dans-la-nei-ge... " "et-dans-la-bru-me. " Tem duas sílabas a mais porque está contando os "e" mudos. Não pode contá-los, pois são mudos. "Noir-dans-la-nei-ge et-dans-la-bru-me." São 8. Vamos sublinhar todas as sílabas. Em "ils-é-cou-tent." Depois volto a essa. Dois octossílabose um verso de quatro sílabas. o que há?
Rabah 11,47 dá...11,5?
Prof. 11,47 é o número de sílabas?
Rabah Não, é a minha média. Desceu!
Prof. E o que é que isso tem a ver com a poesia? Baixaram a minha média! 11,47 é 11,5.
Prof. Quem é que te disse a sua média? Ainda não devia tê-la.
Rabah Foi a Esmeralda que me disse.
Prof. Afinal as delegadas de turma até trabalharam. Deram as suas médias.
Louise Está brincando? Me cansei de fazer anotações!
Prof. Fiquei com a impressão de que não estavam muito atentas na reunião. Louise, estou impressionado. Fizeram um ótimo trabalho de transmissão de informação. Vou continuar com a poesia, se não se importarem. A regra é contar quando há uma consoante, e não contar...
Souleymane Tenho uma pergunta.
Prof. O que foi?

Souleymane Ouvi dizer que ontem na reunião o professor me perseguiu.
Prof. Mais outro comentário sobre a poesia.
Souleymane Não estou falando de poesia.
Prof. Bem, vejo que você não fala de poesia. O que quer dizer com "perseguiu"?
Souleymane Não sei, mas me "perseguiram".
Prof. Houve pessoas, não eu, que disseram que se continuasse assim... Alguns professores disseram que continuando assim você terá problemas. Não se tratou de "perseguirem" você.
Souleymane Mas isso é vingança. Não compreendo. Os professores querem se vingar de mim?
Prof. O que é que isso tem a ver com vingança?
Souleymane Se dizem que eu vou arranjar problemas, isso é vingança, ou não?
Prof. Não tem nada a ver com vingança.
Souleymane Como não?
Prof. Claro que não!Não estamos na rua. Estamos Ihe prevenindo. Não estamos aqui para nos vingar, mas para impor a disciplina. Percebe a diferença?
Souleymane Não.
Prof. Quando um juiz condena uma pessoa,não é para se vingar dela. É simplesmente para fazer com que a sociedade funcione.
Souleymane O professor quer vingar-se. Tem qualquer coisa contra mim.
Prof. Acha que não tenho mais nada para fazer além de me vingar de você? Acha que acordo de manhã e digo: Vou vingar-me do Souleymane?
Esmeralda Você diz que não tem nada para fazer, mas ontem você se cansou de me insultar. Souleymane, ele ontem te insultou muito! O que é que ele disse, Louise?
Louise Ele disse que era limitado. Até sublinhei, porque fiquei chocada.
Souleymane Eu? Limitado?
Prof. Muito bem, muito bem...Louise, Esmeralda, qual é exatamente o seu papel de delegadas? É representar os alunos para assegurar o bom funcionamento da turma, ou que isso aqui vire um bordel entre eu e seus colegas?
Louise Só fizemos o nosso trabalho.
Esmeralda Relatamos o que aconteceu no conselho de classe.
Prof. Com certeza. Não foi essa a impressão que tive. Quando vi vocês aos risinhos na reunião, senti vergonha. Vergonha por vocês.Não era a hora nem o lugar para fazerem aquilo. Não me pareceu muito sério.
Esmeralda Ninguém mais se incomodou.
Prof. Está enganada!
Esmeralda Só você que se incomodou.
Prof. Não, incomodou a mim e incomodou aos outros também.

Esmeralda Não, não... Só você que se incomodou.
Prof. Desculpem, mas ao rirem assim pareciam duas vagabundas.
Louise O quê?
Esmeralda Está doido? Isso não se diz!
Louise Não pode nos tratar disso.
Prof. Não se diz "tratar de". Diz-se insultar.
Esmeralda Não pode nos insultar de vagabundas!
Prof. Não, não. Diz-se "tratar por", ou "insultar". Eu as insultei ou as chamei de vagabundas, mas não os dois ao mesmo tempo.
Esmeralda Sim, sim, continue falando.
Prof. Além do mais, Além do mais, não insultei ninguém, nunca disse que eram vagabundas. O que eu disse foi que num determinado momento do conselho de classe vocês tiveram uma atitude de vagabundas. Entenderam?
Carl Não tente nos enganar, você disse vagabundas.
Prof. Não estou enganando vocês. Estou tentando explicar a diferença.
Souleymane Professor, não se fala assim com as garotas!
Prof. Olha quem fala! Está sempre insultando todo mundo!
Souleymane O professor agora desconta nas garotas!
Prof. Esse número do nobre cavaleiro que vem em socorro das duas damas não cola!
Souleymane Não fale comigo assim!
Prof. Pare de faltar a respeito dos seus professores!
Souleymane Eu falo quando eu quiser!
Prof. Se continuar assim, vai arranjar problemas graves!
Souleymane Você acha que é durão?
Prof. Não é uma questão de força, mas de disciplina!
Souleymane Quando quiser apanhar, é só dizer! Pare de se fazer de bom!
Khoumba Acalme-se!
Souleymane Não se metam!
Khoumba Souleymane, para com isso!
Souleymane Não me toque!
Prof. O que está fazendo?
Souleymane Vou vazar!
Prof. Não pode sair da sala assim! Está louco?
Carl Acalme-se!
Souleymane Me larga!
Prof. Vai parar com isso! Já chega! Onde vai?
Souleymane Me deixa, seu viado!
Prof. Que tristeza...
((interrupção da interação professor-aluno para cena na sala de professores, na sala do diretor e na escada))

Prof. Vocês duas. Fizeram queixa de mim. Muito obrigado! De nada. Podiam ter vindo falar comigo.

	Esmeralda	Se os professores podem se queixar no conselho de classe, nós também, certo?
	Prof.	Não, não funciona da mesma maneira. E esperam o quê
1540		com isso?
	Esmeralda	Que o professor seja punido, como nós.
	Prof.	Que eu seja punido?
	Esmeralda	Sim.
	Prof.	Então, quer me punir?
1545	Esmeralda	Nos insultou, merece uma punição.
	Prof.	E o que é que você vai ganhar com isso?
	Esmeralda	Pelo menos, eu disse!
	Prof.	Boa, vai Ihe servir muito.
	Esmeralda	Sabe o que é que significa vagabunda?
1550	Prof.	Mas isso não é um problema, porque eu nunca as tratei como vagabundas.
	Esmeralda	Tratou, sim. Para mim,vagabunda significa prostituta.
	Prof.	Não é isso.
1555	Esmeralda	Ah é, sim.
	Prof.	Não é isso que significa pra mim.Não é nada de grave, é apenas uma garota que se ri como uma estúpida.
	Esmeralda	Você aí, para você vagabunda significa prostituta,
1560		não é?
	Aluno	Claro!
	Khoumba	O Souleymane vai ser expulso?
	Prof.	Não sabemos...
	Khoumba	Vai ter que ir ao conselho disciplinar?
1565	Prof.	Ainda não sabemos. É uma possibilidade. Parem de arranjar confusão antes de haver uma decisão.
	Khoumba	Nós sabemos que já está tudo decidido.
	Prof.	Porque diz isso?
	Khoumba	Porque é sempre a mesma coisa!
1570	Prof.	Você não pode falar nada! Não esqueça que foi você que saiu ferida.
	Khoumba	Mas ele não fez de propósito.A mochila tinha uma coisa de metal.
	Prof.	Seja como for, o fato é que ele perdeu a cabeça e
1575		isso é grave.
	Carl	Professor, qualquer um pode perder a cabeça.
	Prof.	Claro, mas depois temos que nos acalmar.
	Carl	Não necessariamente.
	Prof.	Você se acalmou.
1580	Carl	Não!
	Prof.	Você agora está mais calmo.
	Carl	Não, não estou.
	Carl	O professor não me conhece!
	Prof.	Todos os professores dizem que o seu comportamento
1585		agora é ótimo.
	Carl	Pensam o quê, que me amoleceram?
	Prof.	Não. Mas o fato de ter sido mandado pra cá te ajudou a perceber certas as coisas.
	Carl	Não me ajudou nada. Não concordo em nada com vocês!

1590	Prof.	Ao tomarem essa decisão, os seus antigos professores queriam Ihe ajudar e se fizermos o mesmo com o Souleymane também será para ajudá-lo.
	Carl	Desculpe, mas os profs que expulsam os alunos, são uns "filhos da puta"!
1595	Prof.	Repete?
	Carl	São uns "filhos da mãe"!
	Prof.	É incrível, digo uma palavrinhade nada e ficam todos nervosinhos. Você diz "filho da mãe" e eu não posso dizer nada?
1600	Carl	Mas eles são "filhos da mãe" mesmo!
	Prof.	Já chega, não acha?
	Carl	Você diz vagabunda, nós dizemos "filho da mãe". É a mesma coisa!
	Prof.	Não é a mesma coisa! Vocês precisam entender que eu
1605		sou professor e posso dizer certas coisas e os alunos não! E é assim mesmo! Vocês estão sempre falando! Nunca se calam!
	Carl	Sempre que nós falamos,o professor grita. O que é isso?
1610	Prof.	Já chega, foi o suficiente.
	Khoumba	Professor...
	Prof.	O que foi?
	Khoumba	Agora é sério, o Souleymane vai ao conselho disciplinar?
1615	Prof.	Pare com isso! Até parece que quer que ele vá. Fica feliz com isso?
	Khoumba	Não. Sabe o que vai acontecer se ele for expulso?
	Prof.	Terá que ir para outra escola.
	Khoumba	Não, não vai para outra escola.
1620	Prof.	É automático. Somos obrigados a isso. E vai ser assim com o Souleymane.
	Khoumba	Você conhece o pai dele?
	Prof.	Eu o vi uma ou duas vezes.
	Khoumba	Se o Souleymane for expulso, o pai manda ele de
1625		volta para a aldeia deles.
	Prof.	Deixe de fantasias.
	Khoumba	Ele vai voltar ao Mali.
	Prof.	Acho que o melhor é mantermos a cabeça fria. Não se preocupe.

((interrupção da interação professor-aluno para a cena no restaurante da escola, na sala de professores e na sala do diretor))

1630	Louise	As proporções, em Matemática.
	Prof.	Esse ano, você aprendeu as proporções em Matemática.
	Aluno	Eu gostei de Ciências.
	Prof.	Perguntei o que você aprendeu e não o que gostou.
1635		Mas se gostou é porque aprendeu. E o que é que

		você aprendeu em Ciências?
	Aluno	Tudo sobre vulcões,tremores de terra,placas tectônicas... A convergência e o afastamento da placa terrestre... Foi fascinante.
1640	Prof.	Se interessou de verdade?
	Aluno	Sim.
	Prof.	muito bem.
	Boubacar	Em Matemática,a trigonometria, o teorema de Pitágoras e o teorema de Tales.
1645	Prof.	Tenho que pedir que pare. Não pode ficar por aí só Se gabando porque aprendeu o Teorema de Pitágoras. Terá que enunciá-lo para nós.
	Boubacar	Se, num triângulo...os dois...os dois lados forem iguais ao seu...Se a raiz... Se o quadrado dos dois
1650		lados for igual ao quadrado...ao quadrado da hipotenusa... então é um triângulo retângulo.
	Prof.	É mais ou menos isso.
	Boubacar	Não é mais ou menos. É exatamente isso.
	Prof.	Se é você que diz, eu acredito.
1655	Aluna	Em História, aprendio comércio triangular. Havia barcos que partiam da Europa com produtos manufaturados que levavam para África para trocarem por homens que se tornavam escravos, e que eram levados para a América para trabalhar. Depois
1660		levavam para a Europa o dinheiro que ganhavam. Isso é o comércio triangular.
	Carl	Química.
	Prof.	O quê em Química?
	Carl	A combustão.
1665	Prof.	Sim, o que é isso?
	Carl	É quando se mistura solução de Fehling e glicose.
	Prof.	E o que é que acontece?
	Carl	O tubo de ensaio aquece e muda de cor.
	Prof.	E qual é o interesse disso?
1670	Carl	O interesse? Sei lá. Se os professores ensinam é porque tem interesse.
	Aluno	A reprodução.
	Prof.	O que é que aprendeu sobre a reprodução humana?
	Aluno	A reprodução humana...Bem, o esperma entra
1675		no óvulo, depois esperamos 9 meses,fazemos uma ultrassonografia e depois ele sai.
	Prof.	O que é que sai? O esperma?
	Aluno	Não, o bebê. O ser humano que estava no interior.
	Prof.	OK.
1680	Prof.	Khoumba?
	Khoumba	Eu?
	Prof.	Sim. É esse o seu nome, não é?
	Khoumba	Sim. Em Música, aprendi a tocar flauta contralto... ...e em Espanhol.
1685	Prof.	Aprendeu a tocar flauta em Espanhol?
	Khoumba	Não! Não é isso. Em música, aprendi a tocar flauta. E aprendi outras coisas em Espanhol.
	Prof.	Muito bem. Poderia nos dizer uma frase em espanhol?

Khoumba Llegan las.....vacaciones.
1690 Prof. E o que é que isso significa?
Khoumba As férias estão chegando ou as férias chegaram.
Esmeralda Eu não aprendi nada.
Prof. Não se passa 9 meses na escola sem aprender nada.
Esmeralda Se passa sim. Sou a prova disso.
1695 Prof. Nos livros que lemos deve ter aprendido alguma coisa.
Esmeralda Os seus livros são uma droga.
Prof. São o quê?
Esmeralda Inúteis.
1700 Prof. E um livro que você tenha lido por sua iniciativa, por exemplo?
Esmeralda Livros que eu li? Sim, "A República".
Prof. O livro "A República". "A República de Platão?
Esmeralda Sim...
1705 Prof. Você leu isso? Como é que leu isso?
Esmeralda Era da minha irmã mais velha.
Prof. Ela estuda Filosofia?
Esmeralda Não, Direito.
Prof. Então, fale pra gente. Que livro é esse?
1710 Esmeralda Há um cara...Como se chama?
Prof. Chama-se Sócrates.
Esmeralda É isso, Sócrates. Ele aparece, pára as pessoas no meio da rua e pergunta: "Tens a certeza que pensas aquilo que pensas?" "Tens a certeza que fazes o que
1715 fazes?" E por aí vai. Depois, as pessoas ficam confusas. E fazem perguntas. Ele é muito forte.
Prof. Que tipo de perguntas ele faz? Sobre que assuntos?
Esmeralda Sobre tudo: sobre amor, religião, Deus, sobre as pessoas, sobre tudo.
1720 Prof. É muito bom que tenha lido isso.
Esmeralda Eu sei. Não é um livro de vagabunda!
Prof. Esperem! Esperem!Antes de saírem, queria entregar os seus auto-retratos. Um a um. Depois de receberem o seu, podem sair.
1725 Aluno É muito legal da sua parte.
Aluno O que é isso?
Prof. São os auto-retratos que escreveram e que encadernamos com a fotografia da turma. Ainda não tem o seu?
1730 Aluno Porque é que pôs isso aqui?
Aluno Olha como está bonito.
Aluno Pare com isso.
Aluno Olhe, você parece um líder.
Aluna Adeus, professor.
1735 Prof. Adeus. Boas férias.
Aluno Para você também.
Henriette Professor?
Prof. O que houve?
Henriette Eu não aprendi nada.
1740 Prof. Porque está dizendo isso? Não é verdade.
Henriette Agora há pouco, todo mundo disse que tinha

		aprendido alguma coisa. Comparando com eles,não aprendi nada.
	Prof.	Aprendeu tanto quanto eles. Também tiveram que se
1745		lembrar. Não é fácil nos lembrar do que aprendemos.
	Henriette	Mas eu não compreendo.
	Prof.	O que quer dizer com isso?
	Henriette	Não compreendo o que fazemos.
	Prof.	Em Francês?
1750	Henriette	Em tudo.
	Prof.	Não pode dizer que não aprendeu nada em nenhuma disciplina. Isso não é verdade.
	Henriette	Não quero ir para um curso profissional.
	Prof.	Mas não vale a pena pensar nisso agora. Agora você
1755		vai passar para o 9° ano. Você ainda tem muito tempo para pensar no que vai fazer no futuro. Não é evidente que você tenha que ir para um curso profissional... Isso vai depender dos seus resultados no próximo ano.
1760	Henriette	Mas eu não quero.

((interrupção da cena de interação professor-aluno para imagens da última cena no pátio e da sala de aula vazia))