

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

**LUIZ ANTÔNIO DA SILVA**

**INTERAÇÃO NO DISCURSO DE SALA DE AULA  
(PROJETO NURC)**

**SÃO PAULO  
1997**

# **UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

**LUIZ ANTÔNIO DA SILVA**

## **INTERAÇÃO NO DISCURSO DE SALA DE AULA PROJETO NURC**

Tese apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, para a obtenção do título de Doutor em Letras (Filologia e Língua Portuguesa), pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

**ORIENTADOR: PROF. DR. DINO PRETI**

**SÃO PAULO  
1997**

## AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dino Preti, pela orientação competente e pelas valiosas observações.

Aos colegas do Departamento de Clássicas e Vernáculas e a todos aqueles que apoiaram, especialmente nas sugestões bibliográficas.

Aos diretores do Colégio Bandeirantes, pelo incentivo ao aperfeiçoamento.

Aos meus pais, que sempre valorizaram a vida intelectual.

Dedico este trabalho à minha  
esposa Rosaura e aos meus filhos  
Luís Filipe e Tiago de quem  
foram roubadas horas preciosas de  
convívio agradável.

---

## **RESUMO**

Atualmente, tem havido grande interesse em pesquisar questões relativas ao ensino/ aprendizagem. Ainda que não se trate de uma pesquisa que vise a aspectos, propriamente, pedagógicos, nosso trabalho tem por objetivo estudar a interação entre professor e aluno(s) no discurso de sala de aula.

Foi nossa preocupação penetrar na intimidade do que acontece dentro das quatro paredes de uma sala de aula, enquanto o professor interage com seus alunos, objetivando levar adiante o processo ensino/ aprendizagem. Dessa forma, delimitamos três aspectos dessa interação:

- **conversação;**
- **preservação das faces;**
- **polifonia.**

Ao tratarmos do primeiro - **conversação** -, analisamos as bases interacionais da comunicação entre professor e aluno. Assim, foi nossa preocupação definir quem são os interlocutores da conversação de sala de aula: professor e aluno. Expusemos também as estratégias de gestão de turno, identificando quem é quem na sala de aula, quem controla a palavra, quem e como se distribuem os turnos, quais as conseqüências de um assalto ao turno. Verificamos que o sistema de perguntas e respostas é muito comum na conversação entre professor e alunos para possibilitar a

interação. Estabelecemos uma tipologia a que denominamos *perguntas didáticas*.

Quando estudamos o segundo aspecto - **preservação da face** - foi nossa preocupação ver até que ponto esse jogo de ameaça e preservação da face interfere na interação entre professor e alunos. Foi possível estudar o importante papel do professor. A ele cabe distribuir os turnos, estimular os alunos a falar ou fazê-los aquietar, verificar o canal de entendimento. Dessa forma, pela própria posição que ocupa no contexto de sala de aula, o professor tem sua face ameaçada e, constantemente, ameaça a face de seus alunos. Estudamos quais os mecanismos utilizados para preservar a face ou para atenuar as ameaças.

O terceiro aspecto - **polifonia** - trata da heterogeneidade do discurso de sala de aula. Verificamos que o discurso do professor não é monológico, embora, por vezes, assim pareça.

Para levar adiante nossos objetivos, utilizamos oito inquéritos do Projeto NURC, de São Paulo e do Rio de Janeiro, do tipo EF (Elocuções Formais). Esse *corpus* engloba aulas gravadas tanto do 2º quanto do 3º grau, em diversas disciplinas.

**PALAVRAS-CHAVE:** interação; discurso de sala de aula; conversação; face; polifonia.

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>1. APRESENTAÇÃO DO MATERIAL DE PESQUISA</b>	<b>7</b>
1.1. Síntese da história do Projeto NURC	9
1.1.1. Início	9
1.1.2. O NURC/SP	15
1.1.3. Resultados práticos	17
1.2. Caracterização do <i>corpus</i>	20
1.2.1. NURC/SP	20
1.2.2. NURC/RJ	21
1.2.3. <i>Corpus</i> utilizado	23
1.3. Transcrição do <i>corpus</i>	24
<b>2. ASPECTOS METODOLÓGICOS</b>	<b>28</b>
2.1. Etnometodologia	30
2.2. Análise da Conversação	38
<b>3. DISCURSO DE SALA DE AULA</b>	<b>45</b>
3.1. Linguagem e interação	45
3.2. Discurso de sala de aula	52
3.3. Interação na sala de aula	62

<b>4. CONVERSAÇÃO</b>	<b>74 ✓</b>
4.1. Conceito de conversação	74 ✓
4.2. Conversação na sala de aula: simetria e assimetria	77 ✓
4.3. Falante e ouvinte	82
4.4. Tomada de turno	91
4.4.1. Conceito de turno	91
4.4.2. Troca de turno na sala de aula	96
4.4.3. Estratégias de gestão de turno na sala de aula	105
4.4.3.1. Troca de falantes	105
4.4.3.2. Sustentação da fala	123
4.5. Perguntas didáticas	130
4.5.1. Quanto à entonação	134
4.5.2. Quanto ao interlocutor	135
4.5.3. Quanto à estrutura	139
4.5.4. Quanto à forma	141
4.5.5. Quanto ao motivo	145
4.5.5.1. Pedido de informação	146
4.5.5.2. Pedido de confirmação	152
4.5.5.3. Pedido de esclarecimento	160
4.5.6. Quanto à função	164
4.5.6.1. Para animar	164
4.5.6.2. Para verificar o canal	167
4.5.6.3. Para desenvolver o tópico	169
<b>5. PRINCÍPIO DE PRESERVAÇÃO DA FACE</b>	<b>179</b>
5.1. Conceito de face em Goffman	179 -
5.2. Face negativa e face positiva em Brown e Levinson	183 -
5.3. Preservação da face na sala de aula	194



<b>6. POLIFONIA DO DISCURSO DE SALA DE AULA</b>	<b>234</b>
6.1. Conceito de polifonia	234
6.1.1. Heterogeneidade de Authier-Revuz	240
6.1.2. Teoria polifônica de Ducrot	242
6.2. Polifonia na sala de aula	246
6.2.1. As diferentes marcas de sujeito e as formas de indeterminação	260
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>286</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>290</b>

## INTRODUÇÃO

A preocupação com o rendimento escolar sempre foi objeto de estudo de especialistas da área. Mais particularmente no final da década de 60 e início da década de 70, houve um movimento forte voltado para o ensino. Conseqüência dessa preocupação, foi votada a famosa Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a conhecida 5692/72. Após a administração de Jarbas Passarinho no então Ministério da Educação e Cultura, presenciamos o início da massificação do ensino e a proliferação de faculdades, especialmente aquelas que formavam professores. Com isso, houve uma reconhecida queda de nível do ensino em geral e, em particular, na formação de professores. A partir daí, a preocupação com o ensino tornou-se mais intensa.

Preocupado com questões relativas ao ensino de língua materna, Geraldi (1996:01) fez um levantamento de várias dissertações de mestrado e teses de doutorado cuja preocupação é o ensino:

*"O traço comum de todas as obras, que permite uma interdiscursividade entre elas, constituindo um espécie de 'arquivo' meio heterodoxo, é o fato de que todas tratam da complexa questão do ensino/aprendizagem da língua materna, ou mais especificamente ainda, do ensino de língua portuguesa na escola brasileira, com exceção de apenas um*

*trabalho que, produzido na França, analisa experiência de escola francesa. "*

Correndo os olhos pela bibliografia referente à Lingüística Aplicada, podemos notar o quanto o aspecto ensino/aprendizagem tem sido discutido e pesquisado, conforme Coracini (1995:9):

*"Há uns dez anos aproximadamente, no exterior, e há uns cinco anos mais ou menos no Brasil, as pesquisas, em Lingüística Aplicada, se voltaram para a sala de aula, penetrando na intimidade do que acontece dentro das quatro paredes, lugar onde só era permitida a presença efetiva de alunos e professores (ou, por vezes, - a contragosto, diga-se de passagem - , de um supervisor), ou melhor, a pesquisa se voltou efetivamente para os sujeitos da sala de aula: professores, alunos, a relação entre uns e outros, bem como a relação entre eles e o material didático."*

A sala de aula sempre esteve no centro das preocupações de professores, lingüistas, pedagogos e autores de livros didáticos. Há vinte e dois anos, vimos trabalhando em sala de aula em cursos de Língua Portuguesa, seja em nível de 1º, 2º ou 3º grau. Assim, o ambiente de sala de aula sempre foi um campo de trabalho a ser estudado, de modo formal ou informal.

Creemos que a atuação do professor sempre foi uma atividade de vanguarda em relação ao ensino. Mais que toda e qualquer novidade pedagógica, é a atuação do professor que dita o que vai pelo ensino. Não

adianta argumentar que o salário é baixo; que as novidades pedagógicas são intensas; que o MEC ou a SE estão muito interessadas em reformulações; que a situação do magistério vai melhorar. Importa, antes de tudo, a atuação do professor em sala de aula.

Dessa forma, o tema deste trabalho - interação entre professor e aluno na sala de aula - constitui um núcleo de grande interesse para a pesquisa sobre o ensino, especialmente no que se refere ao desempenho do professor. Com efeito, realizar pesquisas que privilegiem a interação na sala de aula é fundamental para a compreensão de fatores que condicionam o fracasso ou o sucesso escolar, pois há que se conhecer as dinâmicas internas da escola, mais particularmente as da sala de aula.

Carvalho (1993:56 e 60), embora tenha dado um enfoque mais pedagógico à interação na sala de aula, enfatiza a relevância de pesquisas que estudam a relação professor/aluno:

*“As pesquisas sobre interação professor-aluno parecem apontar para a necessidade de se estudar a sala de aula como um complexo universo psicossocial, constituído de vários fatores - biológicos, psíquicos, históricos, sociais, políticos, econômicos, etc. - que não só determina o que se ensina e o que se aprende, mas também produz e reproduz os diversos tipos e modalidades de interrelação pessoal.”*

*“Essa breve revisão bibliográfica nos alerta para a importância de se realizar pesquisas que privilegiem a interação na sala de aula. Há que se procurar compreender como os fatores que condicionam o fracasso escolar são*

*produzidos pela escola, dentro e fora dela. Para tanto, é importante que se conheçam as dinâmicas internas da escola, da sala de aula e, sobretudo, as do ceme do processo educacional: a relação professor-aluno, confrontando-as com toda a dinâmica social na qual estão inseridas.”*

De forma geral, o objetivo deste trabalho é compreender melhor a dinâmica da sala de aula e, mais especificamente, estudar a interação entre professor e aluno . Pretendemos, portanto:

1. estudar como se processa a interação entre professor e aluno na sala de aula;
2. pesquisar as estratégias empregadas pelo professor para promover essa interação;
3. analisar como as estratégias conversacionais favorecem ou impedem a interação;
4. analisar como o jogo das faces interfere negativa ou positivamente nessa interação;
5. trabalhar as diferentes vozes que interferem na interação professor/aluno.

Em linhas gerais, estudaremos três processos de interação no discurso de sala de aula: a conversação; a preservação da face; a polifonia.

Para estudar esses três processos, organizamos a tese em seis capítulos. No primeiro, apresentaremos o material de pesquisa, fazendo uma síntese da história do projeto NURC e caracterizando o *corpus* utilizado.

No segundo capítulo, discutiremos os fundamentos teóricos, desenvolvendo as linhas principais da abordagem adotada. Optamos por uma abordagem sociolinguística de caráter interacional, que incorpora visões diferentes, contudo convergentes no que diz respeito à interação conversacional.

No terceiro capítulo, faremos considerações sobre o discurso de sala de aula, explicitando os conceitos básicos de interação e os papéis representados por professor e alunos.

No quarto capítulo, trataremos dos conceitos de conversação, desenvolvendo as estratégias de gestão de turnos na sala de aula e analisando como se dá a tomada, a entrega e o assalto de turno na interação entre professor e alunos. Procuraremos desenvolver, também, uma tipologia de perguntas e respostas utilizadas pelo professor na interação com seus alunos.

No quinto capítulo, estudaremos a preservação da face, à luz dos recortes teóricos de Goffman e de Brown e Levinson.

O sexto capítulo será dedicado ao estudo da polifonia no discurso de sala de aula, procurando identificar quais as vozes que perpassam o

**discurso e quais as estratégias utilizadas pelo professor para mostrar ou camuflar a heterogeneidade de seu discurso.**

## 1. APRESENTAÇÃO DO MATERIAL DE PESQUISA

Nosso material de pesquisa, num total de 332 minutos de gravação, faz parte do arquivo sonoro do Projeto de Estudo da Norma Lingüística Urbana Culta, da cidade de São Paulo (NURC/SP) e da cidade do Rio de Janeiro (NURC/RJ).

Tivemos a oportunidade de participar da equipe responsável pelas gravações dos inquéritos, durante os anos de 1976 a 1978, em São Paulo. Foi um tempo muito importante na formação científica, pois naquela época, a equipe do NURC/SP se reunia constantemente, a fim de discutir problemas relativos à constituição do *corpus*, ensaios de métodos de transcrição e início de estudos analíticos do *corpus* coletado, tendo como base o **Guia-Questionário**, elaborado pela equipe ibérica do Projeto NURC. Ainda em 1978, houve alguns seminários de estudo do verbo, coordenado pelo Prof. Ataliba Teixeira de Castilho.

Mais tarde, já na Pós-Graduação, integramos, como pesquisadores, a equipe que iniciou o trabalho de transcrição e publicação do material gravado, bem como realizou os primeiros estudos do *corpus* na linha da Análise da Conversação. Como resultado desse trabalho em equipe, publicaram-se os primeiros quatro volumes do Projeto NURC/SP.

Ainda que venhamos a saber das limitações do *corpus* do Projeto NURC, houvermos por bem trabalhar com ele, por algumas razões claras:



- Nos últimos dez anos, o NURC tem-se constituído um dos mais importantes *corpus* para trabalhos com língua falada. Basta fazer um levantamento nas informações bibliográficas das revistas especializadas, nas dissertações de mestrado e nas teses de doutorado;
- O critério científico com que foram realizadas as gravações do NURC é dos mais recomendáveis;
- O *corpus* do NURC abrange uma década de grandes mudanças no que diz respeito ao ensino;
- O material selecionado compreende aulas de professores que promovem intensa interação entre professor e aluno.

Reconhecemos, no entanto, que a lacuna mais evidente do *corpus* selecionado é o fato de ser, apenas, sonoro. Sabemos que um *corpus* em vídeo, provavelmente, pudesse ser mais ilustrativo. Isso, talvez, seja tarefa para um próximo trabalho.

A seguir, procuramos fazer uma síntese da história do Projeto NURC no Brasil e caracterizar o *corpus* selecionado.

## 1.1.SÍNTESE DA HISTÓRIA DO PROJETO NURC

### 1.1.1.INÍCIO

Desde a década de 60, os lingüistas têm dado grande importância à questão das variedades lingüísticas. Nessa direção, nos últimos anos, os estudos sobre língua falada desenvolveram-se bastante nos meios acadêmicos brasileiros. Particularmente em São Paulo, o Projeto NURC foi responsável pelo avanço das pesquisas sobre língua falada.

Juan Lope Blanch, professor da Universidade Nacional Autônoma do México, foi o autor da proposta de organização de um grande projeto coletivo, a fim de descrever a norma culta no espanhol falado. A proposta foi apresentada durante o II Simpósio do PILEI (Programa Interamericano de Lingüística e Ensino de Idiomas), em agosto de 1964, em Bloomington nos Estados Unidos da América. Assim nascia o "Proyecto de Estudio Coordinado de la Norma Lingüística Culta de las Principales Ciudades de Iberoamérica y de Península Ibérica".

Desde o início, já se pensava em estender o "Proyecto" às comunidades de língua portuguesa. Em janeiro de 1968, por ocasião do IV Simpósio do PILEI no México, o Prof. Néelson Rossi, da Universidade Federal da Bahia apresentou o trabalho "O Projeto de Estudo da Fala Culta e sua Execução no Domínio da Língua Portuguesa". Nesse estudo, o Prof. Néelson Rossi ressaltou que, diferente dos países de língua

espanhola, no Brasil, o "Proyeto" não poderia limitar-se à capital do país nem ao Rio de Janeiro. Ele sugeriu que o "Proyeto" abrangesse as cinco principais capitais com mais de um milhão de habitantes: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre.

Em janeiro de 1969, durante o III Instituto Interamericano de Lingüística, promovido em São Paulo pelo PILEI, o Prof. Nélon Rossi convocou uma reunião para relatar os entendimentos havidos com o PILEI para instalar o "Proyeto" no Brasil, esclarecendo, ainda, os objetivos e os procedimentos a serem tomados. Foi acertado que, para se instalar esse projeto, haveria necessidade de se escolherem os responsáveis pelo trabalho em cada uma das cinco cidades. Cada responsável deveria recrutar pessoal necessário e levantar fundos. Assim nascia o projeto NURC.

Os coordenadores foram escolhidos:

- RECIFE: Prof. José B. Villanova;
- SALVADOR: Prof. Nélon Rossi;
- RIO DE JANEIRO: Prof. Celso Cunha;
- SÃO PAULO: Profs. Isaac N. Salum e Ataliba Teixeira de Castilho;
- PORTO ALEGRE: Prof. Albino de Bem Veiga.

A partir de 1981, o prof. Isaac Nicolau Salum foi substituído pelo Prof. Dino Preti na coordenação conjunta de São Paulo. Nas demais cidades, também houve mudança na coordenação. Por motivo de

falecimento, em Recife, a Prof<sup>ª</sup> Maria da Piedade M. de Sá substituiu o Prof. José Brasileiro Villanova; no Rio de Janeiro, a Prof<sup>ª</sup> Dinah Insensee Callou substituiu o Prof. Celso Cunha pelo mesmo motivo. Por motivo de aposentadoria, o Prof. Néelson Rossi foi substituído pelas Profas. Jacyra Andrade Mota e Suzana Alice Marcellino Cardozo.

O projeto previa três etapas: gravações, transcrição e análise do *corpus*. Inicialmente, eram previstas 400 horas de gravação, selecionando-se 600 informantes (300 do sexo masculino e 300 do sexo feminino) com nível superior de escolaridade, nascidos na cidade sob estudo ou residentes aí desde os cinco anos de idade, filhos de nativos de língua portuguesa, de preferência nascidos na cidade sob pesquisa.

Os informantes foram distribuídos em três faixas etárias:

- 1ª faixa etária: de 25 a 35 anos de idade (30%);
- 2ª faixa etária: de 36 a 55 anos de idade (45%);
- 3ª faixa etária: mais de 56 anos de idade (25%).

Quanto à natureza, as gravações foram divididas em quatro tipos:

- 1º - Gravações secretas de um diálogo espontâneo (GS): 40 horas (10%);
- 2º - Diálogo entre dois informantes (D2): 160 horas (40%);
- 3º - Diálogo entre o informante e o documentador (DID): 160 horas (40%);
- 4º - Elocuções Formais (EF): 40 horas (10%).

Durante a X Reunião Nacional do Projeto NURC, realizada em 1977, no Rio de Janeiro, decidiu-se eliminar as gravações secretas. O momento político da década de 70 não permitia gravações desse tipo, podendo acarretar problemas de ordem política, difíceis de contornar. Assim, o *corpus* ficou reduzido para 300 horas.

Os assuntos abordados foram previamente selecionados e constam de um *Guia-Questionário*, abrangendo as seguintes áreas semânticas: corpo humano, alimentação, vestuário, casa, família, vida social; cidade, transportes e viagens; meios de comunicação e difusão, cinema, televisão, rádio, teatro; comércio exterior e política nacional; sindicatos e cooperativas; profissões e ofícios; dinheiro e finanças; instituições (ensino, igreja); meteorologia, tempo cronológico; terra, vegetais e agricultura, animais.

No Brasil, as próprias exigências do Projeto, somadas às dificuldades naturais de se fazer pesquisa e os obstáculos para se conseguirem os informantes adequados fizeram com que houvesse atraso na conclusão das gravações.

Em 1973, na VI Reunião Nacional, realizada em Porto Alegre, foram definidos os objetivos do Projeto NURC no Brasil:

1. Coletar material que possibilite o estudo da modalidade oral culta da língua portuguesa, em seus aspectos fonético, fonológico, morfossintático, sintático, lexical e estilístico.

2. **Ajustar o ensino da língua portuguesa a uma realidade lingüística concreta, evitando a imposição indiscriminada de uma só norma histórico-literária, por meio de um tratamento menos prescritivo e mais ajustado às diferenças lingüísticas e culturais do país.**
3. **Superar o empirismo na aprendizagem da língua-padrão pelo estabelecimento da norma culta real.**
4. **Basear o ensino em princípios metodológicos apoiados em dados lingüísticos cientificamente estabelecidos.**
5. **Conhecer as normas tradicionais que estão vivas e quais as superadas, a fim de não sobrecarregar o ensino com fatos lingüísticos inoperantes.**
6. **Corrigir distorções do esquema tradicional da educação brasileira, entravado por uma orientação acadêmica e beletrista.**

**Tendo sido concluída a fase inicial de gravação, a situação do projeto no Brasil, em termos de acervo gravado, está registrada no quadro a seguir.**

**QUADRO DO ACERVO DO PROJETO NURC**

<b>CIDADES PESQUISADAS</b>	<b>NÚMERO DE ENTREVISTAS</b>	<b>NÚMERO DE INFORMANTES</b>	<b>HORAS DE GRAVAÇÃO</b>
<b>RECIFE</b>	<b>363</b>	<b>461</b>	<b>307 horas e 20 minutos</b>
<b>SALVADOR</b>	<b>357</b>	<b>456</b>	<b>304 horas</b>
<b>RIO DE JANEIRO</b>	<b>394</b>	<b>493</b>	<b>328 horas e 40 minutos</b>
<b>SÃO PAULO</b>	<b>381</b>	<b>474</b>	<b>316 horas</b>
<b>PORTO ALEGRE</b>	<b>375</b>	<b>472</b>	<b>413 horas e 40 minutos</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1870</b>	<b>2356</b>	<b>1669 horas e 40 minutos</b>

Em 1985, durante a XIII Reunião Nacional do Projeto NURC, realizada em Campinas, decidiu-se que as cidades intercambiariam 18 entrevistas de seu acervo com as demais cidades. Esse acervo constituiu-se o que se convencionou chamar *corpus mínimo*.

### **1.1.2. O NURC/SP**

Duas equipes de documentação trabalharam na constituição do arquivo sonoro do Projeto NURC/SP. A primeira, sob a direção da Prof<sup>a</sup>. Ada Natal Rodrigues, da Universidade de São Paulo, atuou de outubro de 1971 a abril de 1973. A equipe era integrada pelos seguintes pesquisadores: Berenice de Melo Freire, Esmeralda Vailati Negrão, Fernando Luiz Tarallo, Hiriko Chicuta, Maria Helena Vieira Lima e Maria Teresa Lopes Garcia da Silva. A segunda, sob a direção do prof. Dino Preti, da Universidade de São Paulo, atuou de novembro de 1973 até a conclusão das gravações, em 1978. Era integrada pelos seguintes pesquisadores: Alzira C. S. Sene, Elza Gyuru, Janice Yunes, José Iran Miguel, Luiz Antônio da Silva, Marlene Salles, Mônica de Barros Resende, Rosaura Correa da Silva, Rosinda de Castro Guerra e Sônia Abou Adal.

Até meados de 1984, a sala do Projeto ficava no CRUSP (Conjunto Residencial da USP). Ali eram guardados todos os materiais, inclusive o arquivo sonoro. Nesse ano, houve a invasão do conjunto, mas, graças à



dedicação do Prof. Dino Preti, todo o material foi salvo da destruição. Com a construção do prédio de Letras, foi destinada uma sala para o Projeto NURC.

Com a dupla coordenação em São Paulo - Prof. Dino Preti (USP) e Prof. Ataliba Teixeira de Castilho (UNICAMP, hoje na USP) - o Projeto NURC/SP acabou tendo duas sedes, uma na Universidade de São Paulo e outra na Universidade Estadual de Campinas.

A equipe de São Paulo logo se posicionou contra o modelo de análise da equipe hispânica, pois o modelo do *Guia-Questionário* restringia-se aos aspectos da língua escrita. A partir daí, novos rumos foram sendo propostos para a análise dos dados lingüísticos do projeto NURC.

Em 1984, houve na UNICAMP um seminário com o Prof. Dr. Luiz Antônio Marcuschi, da Universidade Federal de Pernambuco, recém chegado da Alemanha, onde havia estado em contato com o importante grupo de Freiburg. Nesse seminário, foram discutidas normas para a transcrição do *corpus* e novas estratégias e perspectivas de análise, considerando aspectos próprios da língua falada. A partir de 1985, o Prof. Dino Preti constituiu um grupo permanente de pesquisadores que passou a estudar livros e artigos referentes à Análise da Conversação e sua aplicação ao material do projeto NURC/SP.

Esse grupo, com pequenas mudanças em seus integrantes, encarregou-se de transcrever o material do Projeto NURC/SP para publicação e posterior análise.

### **1.1.3. RESULTADOS PRÁTICOS**

Além de inspirar várias dissertações de mestrado e inúmeras teses de doutorado, o Projeto NURC motivou várias publicações específicas:

1. CASTILHO, Ataliba T. de & PRETI, Dino (Orgs.) (1986). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo.** São Paulo, TA. Queirós/Fapesp, vol. I - Elocuções Formais (EF).
2. CASTILHO, Ataliba T. de & PRETI, Dino (Orgs.) (1987). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo.** São Paulo, TA. Queirós/Fapesp, vol. II - Diálogos entre dois informantes (D2).

3. PRETI, Dino & URBANO, Hudinilson (Orgs.) (1988). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo.** São Paulo, TA.Queirós/Fapesp, vol. III - Entrevistas (DID).
4. PRETI, Dino & URBANO, Hudinilson (Orgs.) (1990). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo.** São Paulo, TA.Queirós/Fapesp, vol. IV - Estudos.
5. CASTILHO, Ataliba T. de (Org.) (1990). **Gramática do português falado.** Campinas, Unicamp/Fapesp, vol. I - A Ordem.
6. CALLOU, Dinah (Org.) (1991). **A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro: materiais para seu estudo.** Rio de Janeiro, UFRJ/Faculdade de Letras, vol. I - Elocuções Formais (EF).
7. PRETI, Dino (1991). **A linguagem dos Idosos.** São Paulo, Contexto.
8. ILARI, Rodolfo (Org.) (1992). **Gramática do português falado.** Campinas, Unicamp, vol. II - Níveis de Análise Lingüística.
9. PRETI, Dino (org.) (1993). **Análise de textos orais.** São Paulo, FFLCH/USP.
10. CASTILHO, Ataliba T. de (Org.) (1993). **Gramática do português falado.** Campinas, Unicamp/Fapesp, vol. III - As Abordagens.

11. CALLOU, Dinah (Org.) (1993). **A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro: materiais para seu estudo**. Rio de Janeiro, UFRJ/CAPES, vol. II - Diálogos entre informante e documentador (DID).
  
12. MOTTA, Jacyra & ROLLEMBERG, Vera (Org.) (1994). **A linguagem falada culta na cidade de Salvador: materiais para seu estudo**. Salvador, Instituto de Letras da UFBA, vol. I - Diálogos entre dois informantes (D2).
  
13. CASTILHO, Ataliba T. de & BASÍLIO, Margarida (Orgs.) (1996). **Gramática do português falado**. Campinas, Unicamp/Fapesp, vol. IV - Estudos Descritivos.
  
14. KATO, Mary A (Org.) (1996). **Gramática do português falado**. Campinas, Unicamp/Fapesp, vol. V - Convergências.

## **1.2. CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS**

### **1.2.1. NURC/SP**

Trabalhamos com quatro inquéritos do Projeto NURC/SP, constantes em Castilho e Preti (1986), de número 124, 377, 405 e 488.

#### **INQUÉRITO 124**

Trata-se de uma aula universitária sobre o tema "Influência da língua na personalidade do indivíduo". O professor é um homem de 51 anos (2ª faixa etária), casado, filho de pais paulistanos. Duração: 45 minutos.

#### **INQUÉRITO 377**

Este inquérito focaliza uma aula universitária, cujo tema é "Os instrumentos da vida intelectual", ministrada por uma mulher de

32 anos de idade (1ª faixa etária), solteira, paulistana, pai nascido em Santos e mãe em São Paulo. Duração: 32 minutos.

### **INQUÉRITO 388**

Trata-se de uma aula universitária, cujo tema é “A demanda de moeda”, ministrada por um homem de 31 anos de idade (1ª faixa etária), casado, paulistano, pai nascido em São João da Boa Vista e mãe em São Paulo. Duração: 45 minutos.

### **INQUÉRITO 405**

Trata-se de uma aula de História no 2º grau, sobre o tema “A arte pré-histórica: o paleolítico”, dada por uma mulher de 36 anos de idade (2ª faixa etária), paulistana, desquitada, filha de pais brasileiros. Duração: 35 minutos.

## **1.2.2. NURC/RJ**

Trabalhamos com quatro inquéritos do Projeto NURC/RJ, constantes em Callou (1991).

**INQUÉRITO 251**

Trata-se de uma aula de Química para a 3ª série do 2º grau, dada por um homem de 31 anos de idade (1ª faixa etária), carioca. Duração: 40 minutos.

**INQUÉRITO 364**

Aula universitária, sobre o tema "A empresa", dada por um homem de 41 anos de idade (2ª faixa etária), carioca, filho de pais cariocas. Duração: 55 minutos.

**INQUÉRITO 379**

Este inquérito focaliza uma aula universitária sobre o tema "Industrialização japonesa", ministrada por uma mulher de 39 anos (2ª faixa etária), carioca, filha de pais cariocas. Duração: 35 minutos.

**INQUÉRITO 382**

Aula de História no 2º grau, cujo tema é "A Revolução Francesa". A professora é uma mulher de 56 anos de idade (3ª faixa etária), carioca, pai cearense e mãe fluminense. Duração: 45 minutos.

### 1.2.3. CORPUS UTILIZADO

Podemos resumir o *corpus* utilizado no quadro seguinte.

#### QUADRO DO CORPUS UTILIZADO

Nº INQ.	CIDADE	DURAÇÃO	SEXO	GRAU
124	SP	45 minutos	masculino	3º
251	RJ	40 minutos	masculino	2º
364	RJ	55 minutos	masculino	3º
377	SP	32 minutos	feminino	3º
379	RJ	35 minutos	feminino	3º
382	RJ	45 minutos	feminino	2º
388	SP	45 minutos	masculino	3º
405	SP	35 minutos	masculino	2º



### 1.3. TRANSCRIÇÃO DO CORPUS

Transcrever o texto falado é passá-lo de um meio acústico para um meio ótico (Rath, apud Hilgert, 1989). Embora a audição seja indispensável para qualquer trabalho com um *corpus* de língua falada, a transcrição é imprescindível, segundo Hilgert (1989:69), “para dar tratamento científico aos dados e possibilitar a sua divulgação”.

Stubbs (1987:34) deixa claro que, em comparação com um texto escrito, o texto resultado da transcrição pode parecer caótico, contudo a conversação é ordenada e coerente. Diz, ainda, que o resultado da transcrição nos parece estranho quando lemos, contudo são normais, isto é, coerentes e lógicos, quando ouvimos a conversação que está transcrita.

Garfinkel (1967:38) deixa-nos claro que transcrever uma conversação é um mecanismo útil para demonstrar aspectos complexos da coerência conversacional que não percebemos quando nos envolvemos numa atividade de fala.

Marcuschi (1993: 26-27) lembra que a própria transcrição já deve atender às necessidades de quem analisa um texto falado:

*“É importante não esquecer que toda transcrição, por mais fiel que seja, será sempre uma interpretação prévia. Além disso, será inevitável que na transcrição se siga algum tipo de influência da escrita que permanece como modelo básico. A melhor transcrição é sempre aquela que dá conta das questões que se pretende analisar. Não existe uma transcrição ideal, mas existem transcrições mais ou menos adequadas.”*

Não podemos afirmar que existe uma transcrição ideal. É importante que a transcrição atenda as necessidades do analista. Se a análise estiver fundamentada não apenas nos recursos verbais, é fundamental que a transcrição privilegie os recursos entonacionais, paralingüísticos e outros. Assim se manifesta Marcuschi (1986:09) a respeito desse assunto:

*“Não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados.*

A equipe do projeto NURC de São Paulo adotou um critério específico para a transcrição dos inquéritos. As “normas para a transcrição” constam nos quatro volumes da série **A linguagem falada**

**culta na cidade de São Paulo.** A equipe do Rio de Janeiro também adotou essas normas. Em nosso trabalho, no geral, seguimos essas normas de transcrição, porém fizemos algumas modificações para enfatizar determinados aspectos. Por exemplo, a transcrição do Projeto NURC privilegia o informante, isto é, o professor. Para nossa análise, também é importante a participação dos alunos, por isso, quando a transcrição dizia “intervenção de um locutor acidental”, fomos ouvir a fita para, na medida do possível, deixar claro o que era essa “intervenção de um locutor acidental”. Além disso, substituímos “informante” por professor e “locutor acidental” por aluno.

Na página seguinte, reproduzimos as normas de transcrição adotadas pelas equipes de São Paulo e do Rio de Janeiro nas séries **A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo** e **A Linguagem Falada Culta na Cidade do Rio de Janeiro**.

## QUADRO DAS NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda... ( ) nível de renda...
Hipótese do que se ouviu	(Hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúsculas	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s,r)	:: podendo aumentar para:::ou mais	ao emprestarem os... éh:::... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))

## **2. ASPECTOS METODOLÓGICOS**

As diretrizes de nosso estudo estão centradas em uma perspectiva de análise interacional que inclui elementos de ordem lingüística e social.

Como já ficou claro, o objetivo precípua deste trabalho é fazer uma abordagem interacional do discurso de sala de aula. Dessa forma, procuraremos focalizar não apenas aquilo que está dito mas também as formas dessa maneira de dizer entre professor e aluno na sala de aula. Para isso, vários campos do conhecimento, alguns nem sempre teoricamente semelhantes, apresentam contribuições importantes. É o caso da Etnometodologia, da Análise da Conversação, da Sociolingüística Interacional, da Análise do Discurso.

Dessa forma, do ponto de vista teórico, esta pesquisa insere-se em uma abordagem sociolingüística de caráter interacional, que incorpora visões diferentes, mas convergentes no que diz respeito à interação conversacional. Assim, justificam-se recortes teóricos diferentes como as noções de conversação, de preservação das faces e de polifonia.

Como o ponto central de nosso trabalho é a conversação em sala de aula, daremos ênfase aos aspectos teóricos da Análise da Conversação de linha etnometodológica, pois empregamos técnicas empíricas,

metodologia indutiva e a pressuposição básica de que a conversação tem uma estrutura organizada.

No presente capítulo, estaremos dando algumas noções básicas a respeito de Etnometodologia e Análise da Conversação.

## 2.1. ETNOMETODOLOGIA

A Etnometodologia surgiu na década de 60 com os trabalhos do sociólogo americano Harold Garfinkel, em oposição à Sociologia tradicional.

Em 1967, Garfinkel publica sua clássica obra **Studies in Ethnometodology**. Nessa obra, o autor deixa evidente que, enquanto a Sociologia tradicional deseja tratar os fenômenos sociais como situações já realizadas, definidas e preexistente ao sujeito que as estuda, a Etnometodologia procura tratar as circunstâncias práticas de modo empírico. Coulon (1995b:17), ao comentar os objetivos da Etnometodologia, afirma:

*"O objetivo da Etnometodologia é a busca empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, construir suas ações cotidianas: comunicar, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a Sociologia será, portanto, o estudo dessas atividades de todos os dias, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria Sociologia deve ser apreciada como uma atividade cotidiana habitual."*

Para Garfinkel (1967:VII), a verdadeira tarefa do sociólogo está voltada para os acontecimentos cotidianos:

*"Os estudos etnometodológicos analisam as atividades de todos os dias como se fossem métodos que os membros utilizam para tomar essas atividades, visivelmente, racionais e referenciáveis a qualquer objetivo prático, isto é, descritíveis. Contrariamente a certas formulações de Durkheim, que nos ensina que a realidade objetiva dos fatos sociais é o princípio fundamental da Sociologia, iremos postular, a título de programa de pesquisa, que, para os membros que fazem sociologia, o fenômeno fundamental é a realidade objetiva dos fatos sociais, enquanto realização contínua das atividades combinadas da vida cotidiana dos membros que utilizam, considerando-os como conhecidos e evidentes, processos ordinários e engenhosos, para essa realização."*

Isso reafirma o caráter empírico da Etnometodologia em contraste com a Sociologia tradicional.

Coulon (1995a:50) relata como Garfinkel encontrou o termo **etnometodologia**. Parece que foi por acaso, quando Garfinkel estava trabalhando com jurados:

*"Eu estava trabalhando com o fichário das áreas transculturais de Yale. Folheei por acaso o catálogo sem a intenção de encontrar essa palavra. Fui percorrendo os títulos e cheguei à seção etnobotânica, etnofisiologia e etnofísica. Ora, eu estava pesquisando jurados que aplicavam uma metodologia... Mas como dar um nome a essa habilidade,*



*mesmo que fosse apenas para me recordar de sua substância? E foi assim que a palavra etnometodologia foi usada no início. Etno sugeria de uma forma ou de outra que um membro dispõe do saber de senso comum de sua sociedade enquanto saber do que seja. Se se tratasse de etnobotânica, estaríamos lidando, de uma maneira ou de outra, com o conhecimento e com a compreensão que os membros têm daquilo que, para eles, constituem métodos adequados para abordar questões de Botânica. É tão simples assim e a noção de etnometodologia ou o termo etnometodologia eram tomados neste sentido".*

Marcuschi (1986:8) lembra que a Etnometodologia preocupa-se com a constituição da realidade no mundo do dia-a-dia e investiga a forma de as pessoas se apropriarem do conhecimento social e das ações (daí o uso do radical *etno*); além disso, diz respeito à forma metódica de como os membros de uma sociedade aplicam aquele seu saber sociocultural (daí o radical *metodologia*)."

Em sua obra já citada, Garfinkel (1967:1), ao explicar os objetivos principais da Etnometodologia, afirma que seus estudos pretendem "abordar as atividades práticas, as circunstâncias práticas e o raciocínio sociológico prático como temas de estudo empírico, concedendo às atividades mais comuns da vida cotidiana a mesma atenção, habitualmente, concedida aos acontecimentos extraordinários. Esses estudos procuram tratar desses acontecimentos e atividades enquanto fenômenos em si mesmos. A recomendação central desses estudos é que

as atividades, por meio das quais as pessoas organizam e geram as situações de sua vida cotidiana, são idênticas aos procedimentos utilizados para tornar tais situações observáveis e relatáveis (*accountability*)".

Assim sendo, podemos afirmar que a Etnometodologia apresenta três aspectos básicos: estuda as atividades práticas do cotidiano; apresenta caráter empírico; apresenta um princípio de organização.

De modo geral, a Etnometodologia de Garfinkel teve três fontes de influência: Talcott Parsons, com sua teoria da ação, segundo a qual a realidade jamais está pronta, mas é, constantemente, elaborada pelos membros do grupo social por meio das interações; o sociólogo alemão Alfred Schütz, com sua fenomenologia social, segundo a qual, para realizar pesquisas científicas sobre a realidade social, é necessário proceder à análise exata da realidade, tal qual ela se manifesta nas interações e nas experiências dos membros de uma sociedade; o interacionismo simbólico da "Escola de Chicago", cujos principais expoentes foram Robert Park, Ernest Burgess e William Tomas. A "Escola de Chicago" popularizou o uso dos métodos qualitativos na pesquisa de campo, métodos esses adequados para estudar a realidade social.

Há alguns conceitos básicos para se entender as mudanças provocadas por Garfinkel na Sociologia: prática-realização; indicialidade; reflexividade; *accountability*.

O primeiro conceito básico - *prática-realização* - define o aspecto prático da nova ciência. Ao explicar as linhas gerais da Etnometodologia, Garfinkel (1967:1) afirma que seus estudos "abordam as atividades práticas e o raciocínio sociológico prático, como temas de estudos empíricos. Concedendo às atividades corriqueiras da vida cotidiana a mesma atenção que habitualmente se presta aos acontecimentos extraordinários, tentaremos compreendê-los como fenômenos de direito pleno." Coulon (1995a:30), ao comentar o aspecto prático dos estudos etnometodológicos, assevera que a "Etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar."

O segundo conceito - *indicialidade*<sup>1</sup> - foi emprestado da Lingüística e refere-se a todas as determinações que se ligam a uma palavra e a uma situação. Expressões indiciais, como "isto", "você", "eu", terão sentido caso estejam ligadas a um contexto. Isso implica dizer que a preocupação dos etnometodólogos é a linguagem natural, que não pode ser concebida independente das suas condições de uso e de enunciação. Assim, Garfinkel (1967:4), ao comentar a indicialidade, aborda expressões "cujo sentido não pode ser decidido por um ouvinte sem que necessariamente saiba ou presuma alguma coisa sobre a biografia e os objetivos do usuário da expressão, das circunstâncias do enunciado, do curso anterior da conversação ou da relação particular da interação atual ou potencial que

---

<sup>1</sup> Bar-Hillel (1982:37) afirma que foi C. S. Peirce quem introduziu os termos *indexical sign* e *index*. Segundo o mesmo autor, Bertrand Russell usou no lugar deles *ego-centric particulars*. Nelson Goodman empregou o termo *indicator* e Hans Reichenbarch, *token-reflexive word*.

existe entre locutor e o ouvinte." É o que ocorre com a expressão *et coetera*. Segundo a análise dos etnometodólogos, ela desempenha a função de complemento subentendido, como se disséssemos que o interlocutor já sabe muito bem o que queremos dizer, portanto não há necessidade de definir tudo com precisão.

Garfinkel considera o terceiro conceito - reflexividade - como condição primeira para a compreensão da ordem social. Ele designa as práticas que, ao mesmo tempo, descrevem e constituem o quadro social. Segundo Coulon (1995<sup>a</sup>:42), "descrever uma situação é constitui-la. A reflexividade designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a compreensão e a expressão dessa compreensão." De acordo com Garfinkel (1967:1), reflexividade pressupõe "que as atividades pelas quais os membros produzem e administram as situações de sua vida organizada de todos os dias são idênticas aos procedimentos usados para tornar essas situações descritíveis".

O quarto conceito - *accountability* - define o "relato", isto é, aquilo que se mostra. No prefácio de sua obra, Garfinkel (1967:VII) afirma que "os estudos etnometodológicos analisam as atividades cotidianas dos membros como também dos métodos que fazem essas mesmas atividades visivelmente racionais e relatáveis a todos os fins práticos, isto é, descritíveis (*accountable*), enquanto organização ordinária das atividades de todos os dias." Garfinkel cita o exemplo de Inês, um transexual, que decidiu tomar-se mulher. Inês esforça-se para "tomar-se" mulher em suas ações diárias, isto é, procura mostrar sua feminilidade quando come, quando vai à praia, enfim, em ações rotineiras. Essa

exibição da personalidade sexual nas atividades e no comportamento em geral é, no exemplo referido, o que Garfinkel chama de *accountability*.

Para os etnometodólogos, todos os domínios da vida social que parecem objetivos, comprováveis e sujeitos a transformações são resultado de processos locais (Zimmerman, 1978:11). Sendo assim, um traço característico dos estudos da conversação de linha etnometodológica é o interesse pela organização local da conversação. São freqüentes perguntas como estas: Como se realiza a transição entre um turno e outro? Como se indica a vez de falar? Como se dá a mudança de tópico? Schiffrin (1992: 317) deixa claro que as soluções para esses problemas geram um sentimento de estabilidade e de homogeneidade entre os participantes, por isso a preocupação com essas questões é objeto do analista da conversação de linha etnometodológica.

Ao sintetizar os objetivos da Etnometodologia, Hilgert (1989:80) afirma que essa ciência "investiga as atividades práticas cotidianas dos indivíduos de uma sociedade. Essas atividades são concebidas como processos, o que implica a sua realização estruturada, ordenada e metódica. Do ponto de vista metodológico, a investigação é de caráter empírico, isto é, da análise minuciosa dos fatos concretos se revelarão os procedimentos adotados na construção da realidade social. A instituição social, portanto, não é mais vista isolada de seus autores (ou atores), como se fosse um conjunto de normas impostas a eles e possível de ser descrita, simplesmente, à luz de matriz de categorias preestabelecidas." Nesse aspecto, há uma ligação muito forte com a Análise da Conversação.

Marcuschi (1993:26) assevera que a Etnometodologia nos anos 60 "buscava estudar os métodos de raciocínio do senso comum e as habilidades pelas quais os indivíduos de uma cultura apreendiam a realidade social, produzindo e reconhecendo ações inteligíveis. Neste caso, a conversação aparecia como uma forma de racionalidade presente em todas as culturas." Desse modo, a conversação passa a ser um aspecto universal, pois não se tem notícia de povos sem conversação. Sendo uma das formas de organização social, os etnometodólogos interessaram-se pela organização interna e pelo papel social desempenhado pela conversação.

## **2.2. ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO**

Os primeiros trabalhos na área de Análise da Conversação surgiram na década de 60 na esteira da Etnometodologia. Coulon (1995a: 72) afirma que a Análise da Conversação foi um dos campos mais desenvolvidos e mais ricos da Etnometodologia. Afirma, ainda, que a Análise da Conversação "é o estudo das estruturas e das propriedades formais da linguagem. Para poderem desenvolver-se, as nossas conversações são organizadas, respeitam uma ordem, que não temos necessidade de explicitar durante o intercurso de nossas conversas, mas que é necessária para tornar inteligíveis as nossas conversações. Noutras palavras, demonstramos, no decorrer de nossas conversações, a nossa competência social para conversar com nossos semelhantes, de um lado expondo, tornando compreensíveis aos outros o nosso comportamento e, de outro lado, interpretando o comportamento dos outros." Em outra obra (1995b:39), Coulon afirma que a Análise da Conversação acaba por constituir o "programa mais avançado da Etnometodologia".

Marcuschi (1993:26) lembra o motivo por que os etnometodólogos se interessaram pela conversação:

*"Tendo em vista ser a conversação uma das formas básicas da organização social, os etnometodólogos interessam-se não precisamente pelos fatos lingüísticos, que*

*para esses estudiosos permaneceram sempre em segundo plano, mas pela sua organização interna e seu papel social. Foi essa convicção que os levou a considerar a conversação desde o início como uma forma básica de comunicação interpessoal auto-organizada e não pré-estabelecida.”*

A Análise da Conversação mostra como se coloca em ação, no cotidiano, nossa competência e conhecimento aprofundado e detalhado da estrutura social. A conversação de linha etnometodológica preocupa-se em pôr em evidência as condições que presidem o exercício da palavra. Isso quer dizer que há o interesse pelo aspecto pragmático da linguagem e pelas condições de enunciação.

Koch (1997:67) também ressalta a origem etnometodológica da Análise da Conversação, o seu aspecto interacional e sua realização local:

*“A Análise da Conversação é uma disciplina que se originou no interior da sociologia interacionista (etnometodológica) americana, e tem por princípio trabalhar somente com dados reais, analisados em seu contexto natural de ocorrência. Seu conceito fundamental é, portanto, o de interação, o que lhe dá um caráter globalizante e dinâmico; além disso, para ela, a realidade social é constantemente fabricada pelos atores sociais em suas interações.”*

A Análise da Conversação de linha etnometodológica define a manifestação dialógica cotidiana como seu objeto de investigação. A



conversa o   entendida como uma forma b sica de organiza o social, facilmente definivel e delimit vel em rela o a outras formas. A conversa o representa uma atividade pr tica e cotidiana, cujo desenvolvimento depende da auto-organiza o patrocinada interacionalmente pelos interactantes. Desvendar essa din mica organizacional, por meio da an lise de conversa es concretas,   o objetivo central dessa ci ncia chamada An lise da Conversa o.

Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson (1974) foram os pioneiros da An lise da Conversa o de cunho etnometodol gico. No in cio, o interesse era basicamente sociol gico e n o ling stico. A preocupa o deles est  voltada para a descri o da estrutura da conversa o e de seus mecanismos de organiza o, do ponto de vista das atividades sociais. A metodologia por eles empregada tem como base o princ pio da an lise de dados emp ricos aut nticos, atrav s do qual buscam as regularidades da estrutura ling stica, embora sem a utiliza o de um suporte te rico pr vio, para explicar rela es sociais. Partindo de procedimentos interpretativo-descritivos e sem a preocupa o de quantifica o de dados, suas an lises demonstram uma aut ntica mentalidade anal tica.

Atualmente, os te ricos da An lise da Conversa o interessam-se mais por uma abordagem ling stico-textual. Marcuschi (1991: 9-10) acentua o interesse pelos aspectos interacionais e organizacionais do texto conversacional:

*“Há mais de duas décadas que a interação verbal vem sendo objeto de intensa investigação na Europa e nos Estados Unidos. Inaugurada pelos etnometodólogos americanos, esta linha é hoje conhecida pelo rótulo geral: Análise da Conversação. Inicialmente, seu interesse foi sobretudo a organização estrutural do diálogo nas interações face a face. Os resultados dão conta de que a conversação não é um evento caótico, mas é organizado, regular e revelador, constituindo um fator central na construção da identidade social. Tão forte quanto fatores como classe social, religião, sexo e raça.”*

A Análise da Conversação segue o método indutivo, pois inexistem modelos *a priori*; são utilizados dados empíricos em situações reais. Marcuschi (1986:7) lembra que, por esse motivo, não é possível utilizar material extraído de obras literárias, filmes, peças de teatro ou novelas de TV. Por mais real que possam parecer, essas “conversações” apenas reproduzem nossa intuição da fala real.

Preti (1991:16) também ressalta aspectos semelhantes:

*“Nossa linha de pesquisa básica é a Análise da Conversação, que tem por objetivo descrever o comportamento verbal dos interlocutores durante a interação, visando a compreender como se processa a organização do ato conversacional, com seus mecanismos apropriados. Para*

*isso, seu método vale-se da indução, sem modelos tomados a priori, partindo de dados empíricos em situações reais."*

O material de pesquisa da Análise da Conversação são as conversações naturais, secretas ou não, sonoras e/ou com vídeo-tape. Importa ao analista da conversação descrever como os interactantes do diálogo conversacional organizam e desenvolvem suas relações interativas. Marcuschi (1986:7) assevera que a Análise da Conversação é uma tentativa de responder a questões do tipo:

- Como as pessoas se entendem ao conversar?
- Como sabem que estão agindo coordenada e cooperativamente?
- Como usam conhecimentos lingüísticos e outros para criar condições adequadas à compreensão mútua?
- Como criam, desenvolvem e resolvem conflitos interacionais?

A Análise da Conversação preocupa-se com a vinculação situacional e com o caráter pragmático da conversação. Marcuschi (1986:7) deixa claro que "a vinculação contextual da ação e interação social fazem com que toda atividade de fala seja vista ligada à realização local, mas de uma forma complexa, uma vez que a contextualidade é reflexiva e o contexto de agora é, em princípio, o emulador do contexto

seguinte. Nesse processo, são os próprios interlocutores que fornecem ao analista as evidências das atividades por eles desenvolvidas."

Barros(1991) distingue dois momentos na história da Análise da Conversação. O primeiro abrange o início e estende-se até a década de 70. Nessa fase, o interesse restringiu-se à descrição dos mecanismos de organização da conversação e das relações intersubjetivas que nela se estabelecem. Assim, foram estudados os princípios que regulamentam a tomada, a assunção, a cessão ou perda do turno em um diálogo. O segundo momento abrange a fase em que os estudiosos se interessaram mais pelos procedimentos lingüísticos e paralingüísticos do texto falado, tais como a repetição, a correção, a paráfrase e outros recursos de reformulação.

Wilson (1989:5) afirma que há, pelo menos, dois tipos de Análise da Conversação. O primeiro está voltado para os aspectos estruturais, de caráter predominantemente sociológico, dedicado à seqüenciação de ações. O segundo dá destaque aos aspectos pragmáticos da interação verbal e trata os aspectos lingüísticos em sua vertente funcional e pragmática.

Schiffrin (1992: 303), comenta a existência de vários enfoques na Análise da Conversação. A autora salienta que, embora haja divergências no enfoque, há unanimidade em dois pontos. O primeiro refere-se à necessidade de que o *corpus* seja composto por diálogos reais, isto é, conversações naturais e não produzidas. O segundo refere-se à importância dada à transcrição. Contudo a unanimidade desaparece

quando se trata de decidir quais pontos devem ser valorizados na transcrição ou qual *corpus* deve ser mais adequado para a análise.

### 3. DISCURSO DE SALA DE AULA

#### 3.1. LINGUAGEM E INTERAÇÃO

Travaglia (1995:23), ao comentar diferentes concepções de linguagem, ressalta que os analistas da conversação concebem a linguagem como forma ou processo de interação:

*“A terceira concepção vê a linguagem como forma ou processo de interação. Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/ leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.”*

Gonçalves (1994:63) afirma que é, por meio da linguagem, que os participantes da conversação interagem:

*"Dentro de uma visão da linguagem como um processo e produto interacional, a comunicação tem um caráter eminentemente funcional, isto é, é através da linguagem que se realizam as atividades, se atingem ou se deixa de atingir os objetivos colimados na interação entre as pessoas. A linguagem é uma forma de ação que coloca em jogo uma compreensão que tem que ser negociada entre os participantes. A linguagem é, ao mesmo tempo ordenada sequencialmente e tem uma dimensão instrumental, isto é, constitui-se em uma ação voltada para o outro. O outro é, no mínimo, importante para a realização da tarefa, para a consecução do objetivo da comunicação. Daí a importância da construção conjunta da interação, onde a contribuição de um participante cria um contexto e coloca uma tarefa para o outro ou demais participantes, como num jogo, em que jogadores e jogadas se alternam, pois a linguagem é mutuamente constitutiva, reflexiva, e os participantes interagem uns sobre os outros, isto é, servem de contextos (dinâmicos) uns para os outros."*

Na perspectiva desse caráter funcional, é sabido que cada contexto requer e determina o uso de padrões lingüísticos e discursivos adequados para a realização da tarefa específica na interação. Assim, no discurso de

sala de aula, há padrões lingüísticos e discursivos para a realização dos objetivos desse tipo de evento.

Maingueneau (1993:29) deixa claro que a linguagem, na perspectiva pragmática, pode ser considerada como uma forma de ação. Isso implica dizer que cada ato não pode ser separado de sua instituição. Ao enunciar, um sujeito leva em conta uma espécie de "ritual social da linguagem" que está implícito e é partilhado pelos interlocutores. Na escola como instituição, qualquer enunciação produzida por um professor a legitima como um enunciado de quem é detentor do saber. Em sua pesquisa, Jiménez (1992) também chega a conclusões semelhantes sobre o discurso de sala de aula, ressaltando a importância e a legitimidade da escola na visão de mundo dos alunos.

Pedro (1992:74) ressalta que ensinar é transmitir um determinado conhecimento, valores ou capacidades funcionais e sociais para atuar em sociedade, tendo em vista o equilíbrio entre o indivíduo e o meio que o cerca:

*"A transmissão é feita essencialmente através da linguagem, pela comunicação na sociedade, tomada no sentido mais amplo, ou em contextos sociais e lingüísticos específicos tais como as aulas. Ensinar é, assim, falar. Mas alguma coisa tem que acontecer, para que o que de facto é transmitido seja adquirido e para que o conteúdo seja interiorizado por aquele que o recebe."*



Em outra passagem (p. 74-75), enfatiza a importância da linguagem no processo ensino/ aprendizagem:

*"Assim, a transmissão será problemática cada vez que a situação impeça o 'aquisidor' de pôr em prática os conceitos que recebe e é suposto aprender. E isto é, em larga medida, o que acontece no processo de transmissão materializado na linguagem da aula. De facto, a aquisição não implica tanto a possibilidade do receptor escutar o transmissor, mas antes a de conseguir efectuar a troca linguística necessária para a compreensão do conteúdo. Dominar conceitos e ser portanto capaz de conceptualizar implica também o domínio da codificação e descodificação da linguagem enquanto conceptualização. E isso não pode ser feito passivamente."*

Concebemos interação como Geraldi (1990:36) e como Milanez (1987:244). Para o primeiro, "toda interação é uma relação entre um eu e um tu, relação intersubjetiva em que se tematizam representações das realidades factuais ou não". Para a segunda, interação é um "processo de interdependência dos comportamentos lingüísticos dos interlocutores em presença, e o resultado da influência exercida pelo quadro da comunicação sobre seus enunciados." Allwright & Bailey (1991:19) ressaltam que uma interação não é algo que se faz para alguém, mas com alguém, sendo, portanto, uma ação conjunta e cooperativa, em que é fundamental o engajamento recíproco entre os participantes. Em síntese, quando se utiliza a língua para se comunicar, há uma ação de um para

com o outro, uma ação entre aquele que produz e aquele que recebe e vice-versa.

Brait (1993:194) também ressalta os aspectos comunicativos da interação:

*“A interação é um componente do processo de comunicação, de significação, de construção de sentido e que faz parte de todo ato de linguagem. É um fenômeno sociocultural, com características linguísticas e discursivas passíveis de serem observadas, descritas, analisadas e interpretadas.”*

Necessariamente, a interação ocorre entre, pelo menos, dois interactantes que estejam dispostos a esse evento. Esses interactantes revezam-se na condição de falante e ouvinte, constituindo a interação uma “atividade cooperativa”, como lembra Brait (1993:206):

*“Esses interlocutores revezam-se na condição de falante e ouvinte, ou seja, se sujeito comunicante e sujeito interpretante. A primeira consequência a ser tirada dessa constante diz respeito à mecânica da interlocução: o sujeito interpretante não reconstrói pura e simplesmente as significações produzidas pelo sujeito comunicante. Sendo a interlocução aberta (há o revezamento de posições), cada um dos participantes interage parcialmente no projeto de construção de sentido do outro. Isso significa dimensionar a*

*interação verbal como uma atividade cooperativa, que implica um conjunto de movimentos coordenados da parte dos participantes."*

Roulet *et alii* (1985:203) estabelecem distinção entre atividade colaborativa e atividade cooperativa. De conformidade com essa distinção, Marcuschi (1987:18) afirma que "cooperar é agir dentro dos pressupostos racionais dos empreendimentos mútuos, ao passo que colaborar é agir de acordo com a natureza substantiva das demandas conversacionais. (...) A cooperação é uma espécie de fundamento da interação ao passo que a colaboração é um traço qualitativo". Ainda de acordo com Roulet *et alii* (1985), um comportamento colaborativo ou não-colaborativo é necessariamente cooperativo; um comportamento não-cooperativo não é colaboração nem não-colaboração. Quando, na interação, um interlocutor intervém e se nega a colaborar com outro interlocutor, ele está cooperando e mantendo a interação.

Seguindo esse ponto de vista, Marcuschi (1993:50) lembra que os interactantes da conversação devem demonstrar-se dispostos ao evento **interação**:

*"Iniciar uma interação significa, num primeiro momento, abrir-se para um evento cujas expectativas mútuas serão montadas. Em certos casos, há alguém que inicia com um objetivo definido em questão de tema a tratar e então supõe que o outro esteja de acordo para o tratamento daquele tema,*

*o que indica que além do tema em mente ele tem também uma pressuposição básica, que é a aceitação do tema pelo outro. Iniciada a interação, os participantes devem agir com atenção tanto para o fato lingüístico como para os paralingüísticos, como os gestos, os olhares, os movimentos do corpo, e outros."*

Dessa forma, linguagem e interação estão perfeitamente embricados. Parece impossível pensar em situação escolar sem considerar o aspecto interativo que a linguagem proporciona. Para reafirmar esse aspecto, reproduzimos as considerações de Franchi (1986:02) sobre a importância da interação em situação escolar:

*"Pelas peculiaridades que logo se indicarão, impunha-se um longo período em que, para a linguagem, eu e os alunos nos tornássemos interlocutores reais uns dos outros. Sem esse espaço de interlocução, em condições de efetiva interação pessoal (mais formal ou "institucional"), como pensar a linguagem?"*

### 3.2. DISCURSO DE SALA DE AULA

Stubbs (1987) afirma que linguagem, ação e conhecimento são inseparáveis e que a comunicação é impossível caso os interactantes não compartilhem determinados conhecimentos e situações sociais. Isso nos leva a crer que linguagem e situação social são inseparáveis. Ao estudar a linguagem da sala de aula, Stubbs deixa claro que a aula é um ambiente lingüístico muito influente, por isso o ensino é praticamente inconcebível sem a linguagem.

A sala de aula é um local onde professores e alunos, mediados pela linguagem, constroem ativamente o sentido do mundo. Nela, o individual e o social estão em contínua articulação, e os sujeitos, em constante processo de negociação. Stubbs (1987: 56) ressalta, também, que cada tipo de discurso apresenta suas peculiaridades. Assim o discurso do professor na sala de aula difere de outros discursos:

*“Os professores têm que dedicar muito tempo e esforço para manter-se em contato com seus alunos, não só pelas condições de comunicação - que estão longe de serem ideais - da aula média, também pela própria natureza do ensino. O professor têm que atrair e manter a atenção de seus alunos; incentivá-los a falar ou ordenar que se calem; que sejam mais*

*precisos no que dizem e escrevem. (...) Aquilo que diz um professor é, portanto, muito diferente do que diz um pregador. Controlar e ensinar uma classe repleta de alunos durante 40 minutos é bem diferente de desenvolver um sermão a convertidos. Também é muito diferente do que diz um comentarista: por exemplo, descrever, no rádio para quem não pode ver, como galopam trinta cavalos ou como jogam trinta homens num jogo de rugby."*

Dessa forma, os diferentes tipos de discurso não apresentam o mesmo tipo de informação transmitida. Na sala de aula, o processo conversacional do professor será diferente daquele que é usado com familiares ou qualquer outra situação. Na situação de ensino/aprendizagem, o discurso do professor caracteriza-se por determinados atos de fala, como informar, explicar, definir, perguntar, corrigir, estimular, ordenar, pedir.

O discurso de sala de aula é uma das mais importantes manifestações lingüísticas do discurso produzido na escola. Além de ser diferente de outros discursos, como já foi exposto, difere de outros discursos realizados na escola, por exemplo a conversa entre alunos nos intervalos ou entre professores na sala de professores. A importância do discurso de sala de aula se deve ao fato de que, por meio dele, realiza-se um dos objetivos precípuos da instituição escola: o processo ensino/aprendizagem. De acordo com Cazden (1983:3), esse objetivo só pode ser alcançado por meio da comunicação.

Ainda que outros autores (Orlandi, 1987; Pey, 1988; Coracini, 1992; Nunes, 1990; Barros, 1996), com recortes teóricos diferentes, tendo em vista objetivos diversos daqueles a que se propõe este estudo, tenham optado por outra denominação - **discurso pedagógico** -, optamos por **discurso de sala de aula** por considerarmos que essa denominação reflete melhor a finalidade específica deste trabalho: estudar a interação entre professor e aluno(s) em situação de sala de aula. Sabemos, no entanto, que essas expressões podem ser tomadas como sinônimos. No trabalho de 1992, Coracini utilizou **discurso pedagógico** e, em outro (1995), **discurso de sala de aula**. Com essa distinção, também pretendemos deixar claro que consideramos, exclusivamente, aquele período denominado **aula**, sem levar em conta qualquer conversa entre professor e aluno que não esteja englobando a relação professor/ classe (conjunto de alunos). Excluimos, portanto, as costumeiras conversas entre professor e aluno(s), muitas vezes, realizadas na própria sala de aula, para atendimento individual ou em grupo, a fim de esclarecer dúvidas ou dar orientações gerais.

Entendemos **discurso de sala de aula** como a produção lingüística que se realiza na instituição escola, envolvendo a interação professor/ aluno(s), durante o processo ensino/ aprendizagem, exclusivamente na sala de aula.

Pey (1988:16), de forma semelhante, conceitua **discurso pedagógico**:

*"Em todas as minhas observações e reflexões sempre estiveram presentes falas circulando entre professores e estudantes sobre objetos de conhecimento cuja abordagem se ia definindo basicamente através daquelas falas. A esse discurso que acontece na sala de aula chamo **discurso pedagógico**, utilizando-me da expressão empregada por Eni Orlandi em seus trabalhos..."*

Charaudeau (1987: 115) alerta para a distinção entre aprendizagem em meio escolar e aprendizagem em meio não-escolar, ressaltando que **são situações diferentes de ensino/ aprendizagem.**

De forma semelhante, Ehlich (1986:149) lembra que, ao contrário do que se possa pensar, o discurso de sala de aula é diferente do discurso ensino/aprendizagem. Este apresenta algumas características básicas:

- a) **voluntariedade;**
- b) **reconhecimento entre as partes;**
- c) **envolvimento no discurso.**

O discurso ensino/aprendizagem pressupõe a existência de dois grupos diferentes: **aqueles que possuem conhecimento e aqueles que não possuem, mas têm o desejo de possuí-lo.** Fica evidente, portanto, uma



característica fundamental: a **voluntariedade** e, conseqüentemente, o aspecto lúdico do aprender. A fim de que os objetivos desse discurso sejam realizados, é necessário que haja o **reconhecimento recíproco**, isto é, a aceitação de ambos como tais: quem ensina e quem aprende. O aprendiz preserva a face positiva de quem ensina, pois admite sua falta de conhecimento; vê naquele que ensina alguém que possui o conhecimento de que necessita; pretende superar a diferença de conhecimento por meio do **envolvimento** completo no processo ensino/ aprendizagem.

Em comparação com o discurso ensino/aprendizagem, o discurso de sala de aula apresenta três características (Ehlich, 1986:152):

- a) fim da voluntariedade;
- b) perda do reconhecimento;
- c) flutuação entre presença e ausência no discurso.

No geral, quando se trata de situação de sala de aula, a voluntariedade se perde, pois o desejo de os aprendizes superarem o *deficit* de conhecimento não está mais, necessariamente, presente. É muito comum que os aprendizes, individualmente, percebam, apenas de modo parcial, o *deficit* do conhecimento que vale a pena compensar, como afirma Ehlich (1986:151-152):

*"Assim, a aquisição de conhecimento muda de algo que é divertido, porque satisfaz uma necessidade, para algo que requer algum esforço dos aprendizes. Os alunos não mais querem aprender, são forçados a aprender."*

Outro aspecto problemático no discurso de sala de aula é o reconhecimento recíproco entre as partes. Nem sempre, há o reconhecimento do aluno em relação ao professor e vice-versa. Enquanto no discurso ensino/aprendizagem os participantes encontram seu reconhecimento um através do outro, no discurso de sala de aula, freqüentemente, há sanção negativa de para com o outro.

Ehlich (1986:152) ressalta que, freqüentemente, o aluno não reconhece o discurso de sala de aula como algo que diz respeito a ele:

*"Com isso, entretanto, perde-se o pré-requisito para este discurso ser conduzido como um reconhecimento mútuo das partes envolvidas. O discurso não é mais uma expressão do reconhecimento daquele que ensina pelo aprendiz e do aprendiz por aquele que ensina. O aprendiz individual está apenas parcialmente "presente" no discurso de sala de aula, só às vezes tomando parte ativamente."*

Dessa forma, não há um envolvimento total do aluno no processo, isto é, há uma flutuação entre presença e ausência dos envolvidos (professor e aluno).

Orlandi (1987:23 e 28), trilhando percursos teóricos diferentes, enfatiza a noção de circularidade do discurso de sala de aula. Para a autora, o discurso de sala de aula (denominado por ela de *discurso*

*pedagógico*) é um dizer institucionalizado e calcado em conhecimentos, apresentando o professor como aquele que detém esse conhecimento:

*"O que é, então, o Discurso pedagógico? Eu o tenho definido como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do Discurso pedagógico aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função."*

Considerando a relação da linguagem com suas condições de produção, Orlandi (1987:154) observa que a produção da linguagem se faz na articulação de dois grandes processos: o parafrástico (repetição) e o polissêmico (tensão que aponta para o rompimento). Considerando os critérios da reversibilidade e da polissemia, estabelece três tipos de discurso - **discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário**:

*"Discurso lúdico: é aquele em que a reversibilidade entre interlocutores é total, sendo que o objeto do discurso se mantém como tal na interlocução, resultando disso a polissemia aberta. O exagero é o "non sense".*

*Discurso polêmico: é aquele em que a reversibilidade se dá sob certas condições e em que o objeto do discurso está*

*presente, mas sob perspectivas particularizantes dadas pelos participantes que procuram lhe dar uma direção, sendo que a polissemia é controlada. O exagero é a injúria.*

***Discurso autoritário:*** *é aquele em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso e a polissemia contida. O exagero é a ordem no sentido militar, isto é, o assujeitamento ao comando.*

*O sujeito polêmico seria aquele que procura a simetria, o autoritário procura a assimetria de cima para baixo e o lúdico não colocaria o problema da simetria ou assimetria.”*

Segundo Orlandi (1987:15), o discurso de sala de aula é, predominantemente, *autoritário* porque:

- é visto como simples transmissor de informações;
- a reversibilidade tende a zero, isto é, distancia emissor de receptor; há um agente único, aquele que tem o poder de dizer (o professor);
- é um discurso sem sujeito, pois o sujeito estaria no cientista, que fala pela boca do professor.

Ao classificar o discurso de sala de aula como autoritário, Orlandi (1987:16) apresenta o esquema a seguir:

QUEM	ENSINA O QUÊ	PARA QUEM	ONDE
Imagem do professor	inculca	imagem do referente	escola
<b>A</b>	<b>R</b>	<b>B</b>	<b>X</b>

Assim sendo, teremos a equação: **A ensina R a B em X.**

Pey (1988: 21), ao comentar os conceitos de Orlandi, dá-nos uma visão acerca do aspecto *autoritário* do discurso de sala de aula:

*“A linguagem, a fala, é um ato social; o discurso pedagógico pede interlocutor. Duas pessoas dialogam quando uma compreende o que a outra está dizendo e pode responder, continuando a ‘conversa’. Quando na conversa aparecem ‘pedaços’ imperceptíveis ao interlocutor, este vai se calando, tentando ouvir e se esforçando por compreender. Quando os esforços e tentativas são inúteis, o outro elemento da interlocução já é só ouvinte e aquilo sobre o qual*

*conversavam não mais pertence ao ouvinte, pertencendo totalmente ao falante. Neste ponto, a exploração do conteúdo sobre o que falava está totalmente comprometida, porque aquele que não pode se converter em explorador e contribuinte para esclarecer o conteúdo do que falavam.”*

### 3.3. INTERAÇÃO NA SALA DE AULA

Ao longo das considerações feitas neste capítulo, já foi abordado o caráter interacional da linguagem e sua importância na sala de aula. Com efeito, a sala de aula é o espaço em que se processa a interação professor/ aluno.

Gabbiani (1991:29) afirma que a sala de aula "é um contexto de socialização onde se espera que o aluno adquira conhecimentos e habilidades explicitamente especificadas no currículo escolar e, ao mesmo tempo, aprende como comportar-se em distintas situações sociais." Com isso o professor desenvolve uma série de estratégias para controlar e efetivar o conteúdo, a forma e a função do discurso da sala de aula. Paralelamente, os alunos desenvolvem suas próprias estratégias para participar desse processo de interação na sala de aula.

Charaudeau (1987:114) assevera que a escola é o lugar de encontro de duas atividades. A primeira é a instância de ensino que emprega estratégias pedagógicas com o objetivo de ensinar. A segunda, atividade de aprendizagem, revela o modo pelo qual a instância do aprendiz reage a essas estratégias pedagógicas. Por outro lado, essas atividades dependem de fatores de três ordens diferentes: *ordem organizacional*, *ordem individual* e *ordem sócio- institucional*. Ao estudarmos a interação na

sala de aula, o último aspecto parece-nos mais importante, pois revela a importância da interação professor/aluno:

*"Aqui, o que está envolvido é a definição de contrato pedagógico que liga os parceiros de uma mesma situação. Talvez convenha precisar aqui que este contrato não é feito unicamente de limitações objetivas (lugar, tempo, número de aprendizes), mas principalmente da maneira pela qual cada um dos parceiros constrói uma imagem do papel que deve desempenhar em função do outro".*

Fica evidente, portanto, que interação não significa, necessariamente, concordância ou assentimento<sup>1</sup>. Com efeito, Carvalho (1993: 57 e 61) levanta o caráter bipolar da interação professor/ aluno:

*"A sala de aula é um local onde professores e alunos, mediados pela linguagem, constroem ativamente o sentido do mundo. Nela o individual e o social estão em contínua articulação, e os sujeitos em constante processo de negociação (nem sempre explícitas) no que diz respeito à realização das suas atividades diárias".*

*"Nessa perspectiva, a sala de aula se organiza como um espaço discursivo, onde seus interlocutores (professor e alunos) constituem, por um lado, a bipolaridade contraditória de sentidos, significações e interesses sociais, marcada por oposições, conflitos e mal-entendidos. Por outro, uma unidade,*

---

<sup>1</sup> Verificar em 3.1., p.6, distinção entre cooperação e colaboração.



*um texto conjunto, continuamente construído e organizado no processo de interação."*

Pey (1988:18) lembra que o processo ensino/ aprendizagem pode ser aprimorado com a troca de experiências entre as partes (professor e alunos). No discurso de sala de aula, o professor é aquele que fala, mas pode ouvir para ensinar melhor; o aluno é aquele que ouve, mas pode falar o que sabe para aprender melhor o que não sabe:

*"O ouvir do professor é introduzido na dinâmica do discurso como o elemento que desmancha a hierarquia, mantendo a necessária diferença entre professor e estudante e valendo-se dela para construir o estudo do conteúdo a ensinar e aprender."*

Professor e aluno, os dois agentes do discurso de sala de aula, desempenham, portanto, papéis sociais bem específicos. Professor e aluno não ocupam o mesmo espaço na simbólica social do ensino em meio escolar. Assim, observando as preocupações contidas no *corpus* estudado e adaptando para a situação de sala de aula as considerações de Brait (1993) e de Pêcheux (1969), é possível perceber que, consciente ou inconsciente, há algumas preocupações básicas atribuídas a professores e alunos:

- Quem é o outro a que o projeto de fala se dirige?

- **Quais são as intenções do professor com a sua fala, com a maneira de organizar as seqüências dessa fala?**
- **Que estratégias utilizar para se fazer compreender, compreender o outro e encaminhar a conversa de forma mais adequada?**
- **Como levar o outro a cooperar no processo?**
- **Qual a imagem o professor pensa que o aluno faz dele para que lhe fale de tal forma?**
- **O que o professor pretende do aluno para elaborar o seu discurso na sala de aula?**

A partir dessas considerações, poderemos analisar alguns aspectos importantes da interação professor/ aluno(s) no discurso de sala de aula. Dessa forma, concordamos com Fiorin (1991:151) que deixa claro que a "concepção interacional procura sempre estudar a influência que os parceiros de uma dada ação exercem um sobre o outro, que um exerce sobre o fazer do outro. Um exerce influência sobre o outro, especialmente no desenvolvimento do tópico, seleção lexical, eleição do registro a ser usado." Daí, portanto, a importância de conhecer os interactantes do discurso de sala de aula: professor e aluno.

**Professor é aquele que tem o saber e está na escola para transmiti-lo. A própria instituição - a escola - "dota-o de um duplo poder: poder relativo a seu suposto estatuto de saber ( ou de saber-fazer), ao qual não pode renunciar mesmo que procure negá-lo; poder - em nome desse mesmo saber - relativo a seu papel de avaliador que pode ir da sanção absoluta - se o sistema institucional o permitir - ao simples olhar do**

avaliador - por exemplo, em situação de auto-aprendizagem." (Charaudeau, 1984:118). Por outro lado, o professor é visto pela sociedade na sua missão de formador e, dessa forma, tem-se uma possível missão, menos confortável para o professor, pois não é observado, analisado e cobrado por uma sala com um número determinado de alunos, mas pela própria sociedade.

**Aluno** é aquele que não tem o saber e está na escola para adquiri-lo. Percebe-se que o saber, aqui entendido como transmissão de conhecimento e aprendizagem, não somente está no foco da relação professor/aluno, mas acaba sendo uma imposição da escola como instituição.

Segundo Barros (1986:209-210), o papel que o aluno desempenhará na sala de aula é, em parte, determinado pelo professor. São três as funções desempenhadas pelo aluno:

- ouvinte (ativo);
- falante (passivo);
- participante ativo.

O aluno representa o **ouvinte (ativo)** nas partes mais expositivas da aula. Mesmo numa função mais passiva, tem influência no discurso do professor. Ele será **falante (passivo)** quando a ele couber produzir uma determinada fala ocasional. O aluno representa o **participante ativo** quando participa como co-autor da conversação; suas contribuições são aproveitadas e promovem progressão temática.

Na concepção que nos dá Bourdieu (1983 e 1987), o direito à palavra e a legitimidade do discurso são regidos pela sociedade por meio de suas instituições, dentre elas, a escola. Assim, é mais competente lingüisticamente quem tem o direito à palavra. Na sala de aula, como o professor comanda e o aluno executa, como o professor detém o saber e o aluno recebe o saber, o discurso do professor é mais legítimo, conforme nos relata Bourdieu (1983:160-161):

*“A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos. Daí a definição completa da competência como direito à palavra, isto é, à linguagem legítima como linguagem autorizada, como linguagem de autoridade.”*

Grigoletto (1995:107), apoiada em Bourdieu, comenta as imagens da figura do aluno e do professor e deixa claro que o “indivíduo aprende, na escola, dentre outras instituições, as normas que regem o discurso em sociedade, que regem o direito à palavra, os sentidos considerados legítimos pela sociedade, a estreita ligação existente entre autoridade e legitimidade.” Comenta, ainda, que os alunos da pesquisa realizada por ela, ao final do 1º grau ou no início do 2º grau, reproduzem as relações desiguais entre professores e alunos na situação enunciativa da sala de aula. Dessa forma, de acordo com a definição de Bourdieu, a

competência lingüística do professor é maior que a do aluno e ambos reiteram essa situação na sala de aula.

Costa (1992:71-72) afirma que o professor assume três funções durante a aula e que essas funções refletem o controle das trocas realizadas numa situação metacomunicativa. Essas funções são: *vetor de informação; lder de jogo; avaliador*. De acordo com cada função, o professor pode preencher operações metadiscursivas.

Como *vetor de informação*, realiza as seguintes operações metadiscursivas:

- informação;
- explicação;
- descrição;
- paráfrase.

Enquanto *lder de jogo*, efetua as seguintes operações:

- pontuação de troca;
- incitação à tomada da palavra;
- chamada de atenção.

Como *avaliador*, ele realiza as operações:

- apreciativas;
- corretivas;

- indiretas.

Charaudeau (1984:117) afirma que professor e aluno apresentam diferenças marcantes, pois a relação aluno/ aluno é simétrica, enquanto a relação professor/ alunos é assimétrica:

- a) Não é uma relação entre iguais;
- b) Há uma grande diferença de idade;
- c) Há grande diferença de experiência;
- d) Há profunda diferença de nível de instrução e de conhecimento.

Embora professor e aluno estejam no foco desse tipo de discurso, pode haver participantes ocasionais, como no exemplo a seguir:

**EX.: 01**

*PROF.: absolutista... isso vocês vejam o imPACto que isso causou na Europa... um soberano tendo o seu poder limitado... a Europa toda se liga... contra a França... a Rainha... Maria Antonieta... era austríaca... nós vemos que...*

*LOCUTOR ACIDENTAL: Roberta...*

**PROF.:** *pois não... o quê? Roberto?*

**LOCUTOR ACIDENTAL:** *ROBERTA...*

**PROF.:** *Roberta... é aqui da sala? O colega está perguntando...*

**LOCUTOR ACIDENTAL:** *Obrigado...*

**PROF.:** *nós vemos... então o seguinte...*

(NURC/RJ, Inq. 382, p.108)<sup>2</sup>

Esse locutor acidental costuma quebrar a seqüência do professor e, não raro, coloca em risco a face deste. No exemplo acima, o professor desenvolvia seu tópico quando foi interrompido por um locutor acidental, que procura alguém cujo nome é Roberta e nem sequer pertencia àquela classe. Ainda que não tenha comprometido, ele atrapalha a interação professor/aluno.

Ao abordar as interações no meio escolar, Kerbrat-Orecchioni (1992) reconhece que o professor ocupa uma posição privilegiada nessa relação, exercendo certo domínio sobre os alunos. Relaciona as marcas desse domínio: quantidade de fala; atos de linguagem efetuados; iniciativa e a estrutura das trocas conversacionais.

<sup>2</sup> A indicação dos exemplos será feita da seguinte maneira: cidade, número do inquérito, página.

A autora classifica as trocas como do tipo "*sandwich*" (Kerbrat-Orecchioni, 1992:114), isto é, a interação entre professor e aluno se dá por meio do seguinte esquema:

- Pergunta do professor;
- Resposta do aluno;
- Avaliação do professor.

Com efeito, para que haja a consecução dos objetivos, é necessário que o professor viabilize condições de interação, utilizando algumas estratégias. Barros (1986:24-25) cita algumas dessas estratégias utilizadas pelo professor:

- a relevância do tópico desenvolvido;
- utilização de olhares expressivos;
- o fato de se dirigir, diretamente, a alunos engajados em atividades concorrentes e dispersas;
- utilização de recursos não-verbais: aproximar-se, tocar, estalar os dedos, fazer gestos;
- ameaças, veladas ou não.

Ao estudar a interação social em sala de aula, Toschi (1996:79-82) estabelece duas categorias diferenciais de análise: **diálogo e ação do professor como gestor do ensino.**



Ao estudar essas duas categorias, a autora ressalta algumas considerações a respeito da professora:

1ª- No início da aula, é sempre ela quem toma a iniciativa;

2ª- Quando propõe um novo assunto, ela informa, descreve, fornece dados;

3ª- No transcorrer da aula, ela direciona todas as atividades;

4ª- Ela motiva a negociação, buscando ter uma percepção mais clara do problema do ponto de vista do outro, discutindo a significação intencional e expressando seu ponto de vista, trazendo elementos, conhecimentos ou expressões adquiridas ou a adquirir;

5ª- Critica ou avalia, fazendo declarações com a intenção de modificar a ação do outro, estabelecendo padrões que devem ser seguidos ou solicitando explicações;

6ª- Dá a palavra ou liberdade de ação a um ou mais alunos especificamente;

7ª- Administra as expectativas, iniciando o contato ou esperando a participação, solicitando ou dando explicações;

**8ª- Maneja com domínio situações diferenciadas, buscando compreender as várias formas de silêncio, a confusão ou os equívocos demonstrados pelos alunos e, também, quando percebe ter havido algum mal-entendido.**

## 4. CONVERSAÇÃO

### 4.1. CONCEITO DE CONVERSAÇÃO

A conversação é um dos eventos mais importantes da vida diária. A todo momento, estamos interagindo e a conversação é o meio básico para essa interação.

Podemos definir conversação como um evento comunicativo em que duas ou mais pessoas se alternam nos papéis de falante e ouvinte. Hilgert (1989:82) deixa claro que a "a conversação representa uma atividade prática e cotidiana, cujo desenvolvimento depende da auto-organização patrocinada interacionalmente pelos interactantes." Esses interactantes são, portanto, os sujeitos da conversação e a eles cabe desenvolver o processo conversacional por meio da interação.

Marcuschi (1993:27) adverte que não se deve confundir os termos conversação e interação, pois se referem a fenômenos distintos:

*"A interação diz respeito à natureza das atividades realizadas em todo e qualquer evento de fala, ao passo que a conversação é uma atividade interacional na forma dialogada.*

*Assim, é perfeitamente possível haver interação numa situação de monólogo, pois a troca de fala não é uma condição essencial da interação comunicativa e sim da interação na forma dialógica. A conversação é a forma canônica, prototípica da interação, mas há interações verbais que não são diálogos, como por exemplo uma conferência ou um comício em praça pública."*

Por outro lado, de acordo com Brait (1993:213), conversação e interação são dois conceitos profundamente interligados, pois "os participantes do ato conversacional engajam-se na conversação porque têm o propósito de interagir; (...) é o desenrolar da conversação que possibilita a continuidade da interação; (...) é necessário aproximar conversação e interação, uma vez que a conversação é o palco privilegiado da interação."

Marcuschi (1993:28) aponta alguns princípios relevantes para a organização conversacional:

**1º- A conversação é uma atividade interacional:** ressalta-se que a conversação é uma forma social de interação, por isso todos os atos nela praticados são, em princípio, negociados e bilaterais.

**2º- A conversação é uma atividade localmente organizada:** a conversação se dá passo a passo; não há uma seqüência aleatória ou caótica de enunciados.

**3º- A conversação é uma atividade centrada:** os interlocutores falam sobre um tópico comum; não é possível cada um falar sobre uma coisa diferente.

**4º- A conversação é uma atividade situada num contexto reflexo:** a conversação é duplamente contextualizada, pois, ao mesmo tempo em que se situa num dado contexto, ela também é geradora de parte desse contexto.

Com isso, entre as características estruturais básicas da conversação, apontamos:

- a) interação entre dois ou mais falantes;
- b) ocorrência de troca de falantes;
- c) presença de ações coordenadas;
- d) execução de atos numa identidade temporal;
- e) envolvimento em tópicos comuns;
- f) seqüenciação de ações localmente definidas.

## 4.2. CONVERSAÇÃO NA SALA DE AULA: SIMETRIA E ASSIMETRIA

Para discutir-se a conversação no contexto de sala de aula, é necessário, em primeiro lugar, esclarecer as noções de simetria e assimetria.

Goffman (1970:52-53), ao tratar das regras de conduta social, distingue duas classes: as simétricas e as assimétricas. A regra simétrica é aquela que leva um indivíduo a ser respeitado pelo fato de ele respeitar os demais, isto é, são regras de conduta que englobam indivíduos que estão no mesmo nível, como aquelas regras que vigoram na interação entre alunos (aluno/aluno). A regra assimétrica é aquela que pressupõe um tratamento diferenciado, em que a distribuição de poder e de controle é uma consequência da divisão de funções na sociedade, já estabelecida *a priori*. Essa regra norteia o relacionamento entre professores e alunos (professor/ alunos).

O lingüista alemão Steger (1978) também distingue dois tipos de diálogo: diálogos assimétricos e diálogos simétricos.

Nos diálogos assimétricos, um dos participantes, por força institucional ou por convenção, tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir o diálogo e exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s). Nos diálogos simétricos, os vários participantes têm, supostamente, o

mesmo direito à auto-escolha da palavra, do tema a tratar e de decidir sobre seu tempo.

Na mesma linha de Steger, Levinson (1983) ressalta que conversação envolve simetria de direitos entre os participantes, isto é, nenhum dos participantes goza de privilégios na interação.

Wilson (1989) também afirma que o conceito de conversação deve ser usado quando vigorarem direitos iguais entre os interactantes, isto é, acesso aos turnos, à interrupção, à introdução, mudança de tópico, perguntas e respostas.

Dessa forma, na conversação simétrica, os interlocutores contribuem, efetivamente, para o desenvolvimento do tópico<sup>1</sup> conversacional; há igual participação nas intervenções. Na conversação assimétrica, apenas um dos participantes da conversação é responsável pelo desenvolvimento do tópico; apenas um dos interlocutores tem direito à palavra, cabendo ao(s) outro(s) intervenções episódicas em relação ao desenvolvimento do tópico.

Para Steger, Levinson e Wilson, somente os diálogos simétricos poderiam constituir, propriamente, conversação. A noção de simetria seria determinada por um critério social: nenhum dos participantes tem o privilégio da palavra durante a interação. Nesse sentido, a interação professor/aluno na sala de aula não poderia ser chamada de conversação.

---

<sup>1</sup> Adotamos o conceito de tópico de Brown e Yule (1983), segundo o qual tópico é aquilo sobre o que se está falando.

Marcuschi (1986:16), no entanto, ao comentar a divisão de Steger, deixa claro que a noção de simetria é vaga e não pode ser adotada, com rigor, para definir-se o conceito de conversação:

*"Não obstante a afirmação de simetria de papéis e direitos nos diálogos simétricos, sabemos que isso é pouco verdadeiro, pois 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."*

Barros (1986:7) alerta para o fato de que a questão do que é ou não simétrico não é tão simples:

*"Numa conversação entre dois participantes em simetria social, fatores de base cognitiva (conhecimento a respeito do tópico), de base psicológica (bom/mau humor, medo, etc.) ou mesmo as características pessoais do falante (tímido, loquaz, polido, grosseiro, etc.) podem conduzir a uma assimetria lingüística."*

Dessa forma, as noções de simetria e assimetria, por serem complexas, não podem constituir critério seguro para definir o texto como conversação ou não. *A priori*, não existe um tipo básico de conversação,



segundo o qual os outros podem ou não ser considerados como conversação.

Assim, concordamos com Barros (1986:7) que o critério simetria, pela sua complexidade, não pode ser um critério para determinar se é ou não conversação. Existem tipos diferentes de conversação, determinados pelas características etnográficas do evento, sendo que a conversação de sala de aula pode ser um desses tipos.

Barros (1986), apoiada em idéias de Dittman, afirma que, para haver conversação, são necessárias quatro características:

- a) interação lingüística sobre um tema;
- b) participação de, pelo menos, dois interlocutores;
- c) recorrência de, pelo menos, uma troca de falantes;
- d) concomitância temporal.

A produção lingüística de sala de aula satisfaz todas essas condições. Sem dúvida, há diferentes tipos de conversação. Por exemplo, nos inquéritos do Projeto NURC, o EF (Eloquções Formais) é diferente do DID (Diálogo entre informante e documentador) e do D2 (Diálogo entre dois informantes). Todos os inquéritos do Projeto NURC constituem exemplos de conversação, porém com natureza diferente. O EF refere-se a gravações de aulas ou conferências; o DID é o diálogo entre documentador e entrevistado; o D2 é o diálogo entre dois informantes.

Dentre esses três tipos de inquérito, os dois primeiros apresentam contorno assimétrico, enquanto o terceiro, um contorno mais simétrico.

Com essas considerações, deixamos claro que a produção lingüística entre professor e aluno na sala de aula é um tipo de conversação assimétrica, isto é, um evento de comunicação em que a distribuição do poder e do controle não é equitativa, como consequência da própria divisão do trabalho na sociedade (Cf. Bortoni, 1988:01).

Assim, estaremos usando o termo **conversação** em seu sentido amplo de interação verbal na forma dialogada ou como define Marcuschi (1993:27) "uma atividade interacional organizada, com propriedades estáveis e ordenadas, passíveis de serem analisadas como realizações de falantes e ouvintes, ou seja, de co-produtores."

### 4.3. FALANTE E OUVINTE

Do ponto de vista organizacional, a conversação realiza-se pela alternância dos turnos de fala. Neste caso, há uma clara função para um dos interactantes da conversação: falante e ouvinte. Para Bakhtin (1979), a palavra é dialógica, ou seja, produto da interação falante/ouvinte. O dialogismo da linguagem é noção fundamental na teoria da enunciação de Benveniste (1976). Para este, a linguagem é tecida pela palavra do outro. **EU e TU** são entidades que se integram constituindo ambas o discurso. O **EU** (locutor ou falante) orienta sua fala em direção ao **TU** (alocutário ou ouvinte).

Os interlocutores, durante a conversação, podem exercer os papéis de falante e de ouvinte. Isso significa, conforme a visão de Ingve (1970), que um dos interlocutores se engaja em atividades de fala (falante) e o outro em atividades de audição (ouvinte).

**Falante** é, portanto, o interlocutor que está com a palavra (Edelsky, 1981); aquele que detém o desenvolvimento do tópico; aquele que é o condutor do diálogo. Corresponde ao que chamamos enunciador, locutor ou sujeito da enunciação.

**Ouvinte** é o interlocutor para quem a mensagem está sendo dirigida; aquele que tem a função de descodificar a mensagem. Corresponde ao enunciatário ou alocutário.

O ouvinte nem sempre está recebendo, passivamente, a mensagem, mas participando. Ele pode até interferir durante a intervenção do falante com objetivos específicos. Henne e Rehbock (1982) focalizam um "ouvinte ativo" que participa efetivamente da elaboração do diálogo conversacional. Rehbein (1979) diz que o ouvinte, ativa ou passivamente, interfere na comunicação. Hilgert (1989) lembra que a participação do ouvinte pode ser implícita ou explícita. A simples presença (**participação implícita**) do ouvinte já o caracteriza como agente da conversação, pois o falante leva em conta o ouvinte na produção do diálogo. As interferências do ouvinte (**participação explícita**), de natureza mimico-gestual ou de natureza verbal, são muito freqüentes. Silva (1990) ressalta a importância do ouvinte para monitorar o falante. Kerbrat-Orechioni (1992:84) afirma que o ouvinte participa direta ou indiretamente na construção do discurso conversacional. O TU exerce um controle permanente sobre a palavra do EU.

Ao estudar determinados eventos conversacionais (histórias, anedotas, descrições, conselhos, etc.) a que denominam **unidades de discurso**, Houtkoop e Mazeland (1985) estabelecem determinados papéis na conversação: emissor primário, emissor temporário e receptores da unidade de discurso. Segundo os autores, quando o emissor primário desenvolve seu relato, os demais participantes ouvem e, ocasionalmente, é possível que algum participante faça alguma contribuição. O fato de algum receptor contribuir, durante a produção da unidade de discurso, não significa que ele desempenharia, nesse momento, o papel de emissor

primário. No modelo proposto pelos autores, há tipos diferentes de falantes e maneiras diferentes de participar do evento conversacional.

Goffman (1981:39), preocupado em dar uma noção mais ampla dos participantes da conversação, chama a atenção para o fato de que não é apenas o som que importa na abordagem do conceito de falante e de ouvinte, há outros fatores importantes, que tomam esses conceitos mais complexos:

*“Por exemplo, os termos falante e ouvinte implicam que somente o que está em questão é o som, quando, na verdade, a visão é organizacionalmente muito significativa também, às vezes até o tato. Na administração da tomada de turno, na avaliação da recepção através das pistas visuais dadas pelo ouvinte, na função paralingüística da gesticulação, na sincronia da mudança de olhar, na provisão da evidência de atenção (como na olhada à meia distância), na avaliação de absorção através da evidência de envolvimento colaterais e expressões faciais, - em todas estas instâncias é evidente que a visão é fundamental, tanto para o falante quanto para o ouvinte. Para a efetiva condução da conversa, é melhor que falante e ouvinte estejam em posição tal que possam observar-se mutuamente.”*

Ao ressaltar que falante e ouvinte assumem papéis<sup>2</sup> diversos durante a interação, Goffman (1981) propõe a noção de *formatos de produção*<sup>3</sup>, para substituir falante e discutir questões mais complexas do que o ato de falar, e *estrutura de participação*<sup>4</sup>, para estudar diferentes maneiras de participar de uma conversação.

Ao utilizar o termo **formato de produção**, Goffman quer deixar claro que a noção de falante não é simplista, vai além daquela que habitualmente consideramos; são várias formas de falar, que se definem por meio dos papéis comunicativos. Para ele, **formato de produção** envolve três tipos de participação (papéis) no ato de fala:

- **animador**;
- **autor**;
- **principal**.

O termo **animador** designa o falante responsável pela atividade física, isto é, acústica da fala; o indivíduo que está engajado no papel de produzir enunciados. O termo **autor** se refere ao falante como agente, isto é, alguém que seleciona os sentimentos que estão expressos e as palavras nas quais eles estão codificados, o dono do "script". O termo **principal** designa o falante como o indivíduo revestido de uma posição

<sup>2</sup> Na visão de Goffman, os papéis comunicativos designam um conjunto de direitos e deveres comunicativos associados ao desempenho de uma identidade social.

<sup>3</sup> "As noções de animador, autor e principal, tomadas juntas, podem elucidar o "formato de produção" de um enunciado." (Goffman, 1981:35)

<sup>4</sup> "A relação de qualquer um dos membros com um certo enunciado pode ser chamada de seu "status de participação" relativo à situação social, e a de todas as pessoas no agrupamento, de "estrutura de participação" para esse ou aquele momento de fala. Os mesmos dois termos podem ser empregados quando o ponto de referência é mudado de um determinado falante para algo mais abrangente: toda a atividade na situação em si." (Goffman, 1981:22)

estabelecida pela fala que produz, isto é, alguém cujas opiniões ou crenças são verbalizadas e está comprometido com o que as palavras expressam. Na terceira denominação, não estamos lidando com corpo ou mente, mas com uma pessoa que ocupa algum papel ou identidade social específica. Implica dizer que o indivíduo fala especificamente em nome de "nós" e não propriamente "eu". Segundo Goffman, "o indivíduo pode rapidamente alterar o papel social que ocupa, mesmo que sua função como animador e autor permaneça constante. Quando se usa o termo "falante", está freqüentemente implícito que o indivíduo que anima está produzindo seu próprio texto e delimitando sua própria posição através dele: animador, autor e procurador são um só."

No discurso de sala de aula, podemos perceber que o professor pode ser inserido nesses formatos de produção. Pela própria situação, ele exerce a função de animador, pois a palavra, institucionalmente, está com ele. A ele cabe produzir, fisicamente, o ato de falar. Exerce a função de autor, pois produz os sentimentos expressos. Às vezes, no entanto, simplesmente "lê" o que outros produzem. Outras vezes, é o porta-voz do livro didático. Constantemente, está representando a função de principal, pois representa a própria classe de professores ou de pesquisadores.

Estrutura de participação refere-se a tipos diferentes de participação, isto é, diversas posições assumidas pelos participantes de uma interação:

■ **participantes ratificados;**

### ■ participantes não-ratificados;

O **participante ratificado** refere-se a alguém a quem o falante dirige sua atenção visual, isto é, aquele que tem um espaço social reconhecido na conversação, enquanto o **participante não-ratificado** designa aquele que não é reconhecido como participante diretamente inserido na interação.

Numa conversação entre duas pessoas, o participante ratificado é, necessariamente, o destinatário, ou seja, aquele a quem o falante remete sua atenção visual e para quem espera, eventualmente, passar o papel de falante. Em casos de mais de dois participantes que têm um espaço social reconhecido, o falante do momento poderá dirigir suas observações para o círculo como um todo, abrangendo todos os participantes. É possível, no entanto, que o falante enderece suas observações, ao menos durante alguns momentos de sua fala, a um ouvinte especial. Nesse momento, é possível identificar um "ouvinte primário" e um "ouvinte secundário".

É provável que uma conversação se processe nos âmbitos visual e auditivo de pessoas que não são participantes ratificados. Essas pessoas, que não têm um espaço social reconhecido, podem acompanhar a conversação, de forma inadvertida e não intencional, como **participantes inadvertidos**, ou às escondidas, como **participantes sub-reptícios**.

No discurso de sala de aula, é possível perceber que o professor encara seus alunos como *participantes ratificados*. Na situação de sala de



aula, poderíamos ter os participantes não-ratificados quando alguém que, inadvertidamente, passasse pelo corredor e entrasse na conversa (participantes inadvertidos) ou, por qualquer motivo que fosse, estivesse a escutar às escondidas o que ocorre na sala de aula. Não é o que acontece em nosso *corpus*.

Essas noções são esquematizadas por Quental (1991:94-95):

**Formatos de produção (falante):**

1. animador (que *fala* no discurso);
2. autor (o agente, o dono do *script*);
3. principal (quem motiva a fala e dela se beneficia), tema ou figura do discurso.

**Estrutura de participação (ouvinte):**

I- Participantes ratificados:

1. receptor a quem a fala é dirigida especificamente (ouvinte primário para Erickson e Schultz, 1977; 1982);
2. receptor a quem a fala não é dirigida especificamente (ouvinte secundário para Erickson e Schultz, 1977; 1982).

II- Participantes não-ratificados:

1. ouvinte inadvertente: *over- hear/ by stander*;
2. ouvinte sub-reptício: *eavesdropper*.

No caso específico deste trabalho, que focaliza o discurso de sala de aula, falante e ouvinte estão identificados com professor e aluno. O discurso de sala de aula está inserido no tipo de interação em que um dos interlocutores desempenha um papel social revestido de poder institucional, por isso mesmo é respeitado (deveria ser) e, por vezes, temido pelos demais interactantes.

Cicurel (1990), ao estudar os rituais em sala de aula, deixa claro que a relação assimétrica professor/ aluno sustenta-se pelo fato de o professor representar e fazer uso da autoridade que seu papel lhe confere, mantendo assim seu lugar de poder, assegurado pela própria instituição.

Magalhães e Costa (1988: 01) ressaltam o poder discursivo e pragmático manifestado pelo professor no controle da aula. Esse poder é exercido para tornar o aprendizado favorável, contudo a própria sistemática da interação possibilita o rompimento dessa atitude favorável e, às vezes, faz com que esse poder seja desafiado e a autoridade do professor seja questionada.

Em contrapartida, Guimarães (1995:1159) dá-nos outra visão acerca do mesmo problema:

*"Conhecimentos partilhados e apropriados entram em disputa e têm que ser reorganizados e reestruturados. Abre-se vasto painel onde a voz do professor adquire relevância como voz mediadora ou reguladora. No entanto, o que pode*

*ser geralmente interpretado como falta de respeito ou indisciplina - qual seja, contrapor-se à palavra do professor, desafiar sua autoridade - adquire, na sala de aula, sentido diferente. Conhecimentos, posições acham-se em negociação. Cava-se uma verdadeira dinâmica discursiva fundada no dialogismo - o que significa muito positivamente uma desmistificação das relações de ensino na sala de aula, na medida em que evidencia aí o encontro de vozes, bem como a fixação recíproca/simultânea de posições: professor/aluno/cientista, posições ocupadas do ponto de vista social."*

Esse jogo de poder e disputa pela palavra entre professor e aluno na sala de aula representam pontos fundamentais para se estudar a interação no discurso de sala de aula.

## 4.4. TOMADA DE TURNO

### 4.4.1. CONCEITO DE TURNO

Ao longo dos estudos sobre Análise da Conversação, o conceito de turno tem sido muito discutido. Vários pesquisadores analisaram e discutiram questões relativas ao turno ( Ingve, 1970; Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974; Pawley, 1975; Coulthard, 1977; Mackhoul, 1978; Edelsky, 1981; Owen, 1981; MacLaughlin, 1984; Roulet *et alii*, 1985; Houtkoop e Mazeland, 1985; Power e Dal Martello, 1986; Marcuschi, 1986; Castilho, 1986; Galembeck, Silva e Rosa, 1990). Antes de tomarmos uma posição a respeito do conceito de turno, faremos algumas considerações sobre alguns estudos citados.

Ingve (1970) refere-se a dois níveis de variáveis de turno: "ter o turno" e "ter a palavra". Para ilustrar, o autor cita o início do diálogo entre seus dois informantes:

*"Depois de os informantes terem sido introduzidos e o pesquisador ter deixado a sala, ela começa a dizer voluntariamente seu primeiro nome e um apelido opcional:*

*Ele: 'Sim'.*

*Ela: 'E, uhn, eu não sei quanto você sabe sobre mim'.*

*Ele: 'Eu não sei nada sobre você (Ela simultaneamente: 'Sim') você positivamente, é tudo um grande segredo'.*

*Ela: 'Certo - posso começar, então?'*

*Ele: 'Você começa'.*

*Ela: 'Certo. Eu sou uma...'*

*E ela continua tomando a palavra e oferecendo informações sobre sua vida. Nesse exemplo, ambos tomaram vários turnos, antes que tivesse sido dada a palavra a um deles, e então os turnos continuaram a mudar."*

Para Ingve, é possível ter o turno e não ter a palavra, pois esta envolve o comando do diálogo.

Edelsky (1981) faz um estudo semelhante ao de Ingve. A autora faz a distinção entre **ter o turno** e **ter a palavra** (*To have the floor*). Colocando-se no papel de participante da conversação como interlocutora, a autora desenvolve definições intuitivas e não técnicas de turno e de palavra. Turno é definido "como uma 'fala registrada' (que pode incluir atividades não-verbais), por trás da qual permanece uma intenção para a condução de uma mensagem, tanto referencial como funcional". Palavra (*To have the floor*) é definida "como o reconhecido 'o que acontece' num tempo/espço psicológico. 'O que acontece' pode ser o desenvolvimento de um tópico ou de uma função (incomodar, solicitar uma resposta, etc.) ou uma interação entre ambos."

Em suma, **ter o turno** é estar na vez de falar e isso não implica, necessariamente, que se tenha a palavra. Para Marcuschi (1988:20), a

expressão *ter o turno* equivale a estar na vez, enquanto *ter a palavra* equivale a estar, de fato, usando-a . Afirma, ainda, que "em situações assimétricas de interação como na escola, o professor tem a palavra, mas todos podem realizar seus turnos, sendo que a palavra sempre volta ao professor."

Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) apresentam um conceito de turno com duplo sentido. Primeiramente, turno é a própria fala construída no momento em que um dos interlocutores toma a palavra. Em segundo lugar, turno é o direito de cada um dos interlocutores tomar a palavra, coincidindo, portanto com a técnica de organização geral da conversação.

Owen (1981:99) distingue turnos próprios de declaração *back-channel*. Para a autora, essas breves intervenções, como "mmhn", "uhn uhn", "sim", não demonstram tentativas para tomar a palavra. Na realidade, essas intervenções confirmam a posição e o direito do falante para continuar com a palavra.

Marcuschi (1986:89) define turno como sendo, técnica e estruturalmente, "a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade do silêncio, que é significativo e notado." O autor não considera como turno a produção do ouvinte durante a fala de alguém. Cremos que, ainda que sejam tipos diferentes, essas intervenções do ouvinte podem ser consideradas como turno.

Castilho (1986:34) lembra que o conceito de turno está ligado às diversas situações em que os membros de um grupo se alternam na realização da atividade a que se propôs:

*"Denomina-se turno cada intervenção dos falantes envolvidos numa conversação. O turno é essencialmente uma prática social, e pode ocorrer em situações não-lingüísticas, tais como a passagem de duas ou mais pessoas por um corredor ou porta, o cruzamento de veículos no trânsito, a participação em jogos e debates, enfim, em todas as circunstâncias em que estejam envolvidos dois ou mais parceiros."*

McLaughlin (1984:92) afirma que há dois tipos de definição de turno: *técnicas e não-técnicas*. A primeira, preocupada com os limites do turno, considera que este termina assim que outro interlocutor tomar a palavra; a segunda considera como turno as contribuições de caráter referencial claro, julgando as demais, como as do tipo "uhn uhn" ou similares, não como turnos, mas simples contribuições em *back-channel*.

Diferimos da primeira posição ("definições técnicas") por não identificarmos, necessariamente, o fim do turno como o momento em que outro interlocutor toma a palavra; diferimos da segunda posição ("definições não-técnicas") por considerarmos ambos os tipos de contribuição, mesmo as em *back-channel*, como turnos, embora reconheçamos que desempenhem diferentes funções na organização das seqüências e do texto conversacional.

Galembek, Silva e Rosa (1990:83) consideram como turno cada intervenção dos interlocutores. Os autores ressaltam, no entanto, que a "conversação não se define como uma simples sucessão de turnos alternados; apresenta, ao contrário, uma organização hierárquica complexa que permite a decomposição em níveis de estudo".

Conforme observado, há várias posições sobre a definição de turno. Autores diferentes buscaram diferentes formas para conceituarem turno, muitas vezes, discordando em parte ou totalmente das visões apresentadas. Adotamos a definição de turno de acordo com a concepção de Galembek, Silva e Rosa (1990) pelo fato de valorizar todas as intervenções dos interlocutores, inclusive aquelas intervenções breves, usadas, muitas vezes, para o monitoramento do falante. Assim, neste trabalho, cada intervenção será considerada turno, embora cientes de que, dependendo da intervenção, poderemos encontrar turnos diferentes, em níveis diferentes e hierarquicamente diferentes.

Segundo Galembek (1993:60), o conceito de turno adotado "valoriza todas as intervenções dos interlocutores, tanto aquelas que possuem valor referencial ou informativo (ou seja, que desenvolvem o assunto tratado num fragmento do diálogo), como aquelas intervenções breves, sinais de que um dos interlocutores está 'seguindo' ou 'acompanhando' as palavras do seu parceiro conversacional."



#### 4.4.2. TROCA DE TURNO NA SALA DE AULA

A tomada de turno não se dá de modo caótico, mas organiza-se num mecanismo que segue determinadas técnicas e regras.

Um dos primeiros estudos sobre o sistema de tomada de turno foi o de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974). Nesse sistema, a regra geral é "fala um de cada vez". Para que os interlocutores se entendam, é necessário que cada um tenha a sua vez, sem invadir o espaço do outro. Com isso, a seqüência de turno faz com que os papéis de falante e ouvinte sejam intercambiáveis e funcionais (Marcuschi, 1993:29). A administração do mecanismo de turno é feita localmente e passo a passo.

Podemos, assim, sintetizar os dois componentes básicos do sistema de tomada de turno:

**1º- Componente de construção do turno (*Turn- construction*):**  
é a própria fala construída no momento em que um dos interlocutores toma a palavra. O turno pode ser constituído por unidades lexicais ou frasais: uma palavra, um sintagma, uma oração, etc.

**2º- Componente de distribuição de turnos (*Turn- allocation*):** é o direito de um dos interlocutores tomar a palavra. O falante em ação escolhe o próximo falante ou o falante seguinte é definido por auto-escolha.

No momento em que um turno (unidade construcional) está sendo produzido, os ouvintes têm a capacidade de prever a unidade que o falante planeja utilizar e, assim, perceber o primeiro momento em que a fala estará possivelmente completa. Esse ponto de possível completude é denominado **lugar relevante para a transição (LRT)**. Quando se chega a esse ponto, o turno pode passar para outro interlocutor.

Há duas técnicas para a distribuição do turno:

**Técnica I:** o turno é distribuído a um dos interlocutores por aquele que detém a palavra. Este escolhe o próximo falante.

**Técnica II:** o turno é distribuído por auto- escolha, isto é, um dos interlocutores se auto-seleciona, devido à falta de uma seleção por parte do falante que detém a palavra.

Para a operação dessas técnicas, há três regras:

**1ª Regra:**

O falante em ação seleciona o próximo falante e este toma a palavra, dando início ao próximo turno.

**2ª Regra:**

O falante em ação, no final de seu turno, não escolhe o próximo falante. O direito ao turno fica com o interlocutor que tiver a iniciativa de tomar a palavra.

**3ª Regra:**

Se nenhum dos interlocutores tiver a iniciativa de tomar a palavra, o falante em ação continua com a palavra.

Para os referidos autores, qualquer mudança de falante constitui uma troca de turnos, com exceção dos consentimentos breves.

A partir dos estudos de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), surgiram vários estudos sobre o processo de tomada e distribuição dos turnos, vários deles voltados para a situação de sala de aula.

Sinclair e Coulthard (1975) propõem a estrutura hierarquizada - **pergunta do professor/ resposta do aluno/ avaliação do professor** - para a análise dos intercâmbios de sala de aula. Essa estrutura pode ser assim resumida:

- I: iniciação;
- R: resposta;
- rt: *feedback* ou retroalimentação.

Sinclair e Coulthard sustentam que a maior parte das trocas características do ensino tradicional tem uma estrutura que compreende

esses três movimentos mencionados. O I (início) precede a resposta e esta se produz em resposta a um I precedente, portanto I e R têm uma relação simétrica; rt, por sua vez, tem a função de fechar o intercâmbio.

Ainda que não seja o único tipo de estrutura encontrado no *corpus* analisado, é bastante freqüente. No exemplo a seguir, procuramos marcar, com negrito, cada um dos três movimentos da estrutura mencionada.

**EX.: 02**

**PROF.:** (...) *mas vocês não viram então um texto que eu analisei... de Benjamin Whorf sobre os hopi - - quem estava aqui? ((vozes)) então quem me diz alguma coisa vamos ajudar os colegas – ... qual é a diferença entre a forma de pensar dos hopi e a forma de pensar dos indivíduos que pertencem... a grupos integrados na tradição cultural do ocidente?... ((vozes)) ham?... ((vozes))*

**ALUNO 1:** *éh... éh que os... parece que os hopi... eles aceitam as... regras sociais... como se fosse coisas deles... e no ocidente a gente medita mais como uma coisa que... que tem histórico...*

**PROF.:** *você já está saltando sobre o aspecto lingüístico para chegar nas conseqüências não é?... mas...*

**ALUNO 2:** *eles não têm passado nem futuro... ((vozes))*

**PROF.:** *certo... não existe passado presente e futuro... agora me diga uma coisa... eles não têm idéia então ninguém se casa por exemplo marca a data do casamento e não se casa porque não tem idéia do futuro?... ((vozes)) como é a his/... como é a história?...*

**ALUNO 2:** *a forma de expressão deles... é pelo presente... se por exemplo uma... uma planta está:: verde... isso tem relação assim está se referindo ao passado as planta está verde... ou ela vai ( ) amadurecer*

**PROF.:** *certo*

**ALUNO 3:** *mas tem uma denominação especial para aqueles casos... no naquele momento... e não um estado referindo ( ) passado*

**PROF.:** *exato... a o hopi diz... não há idéia então... de um CONTINUUM...*

(NURC/SP, Inq. 124, p. 58-59)

Dos oito inquéritos analisados, o 124 (NURC/SP) e o 364 (NURC/RJ) são os que representam melhor o modelo de Sinclair e Coulthard (1975). Nos dois inquéritos mencionados, realmente, o discurso

de sala de aula está estruturado com base nesse aspecto tripartite: pergunta do professor; resposta do aluno; avaliação do professor.

A pergunta inicial está no final da primeira intervenção do professor. Ela surge como uma estratégia para o aprendizado. O professor poderia ter desenvolvido o tópico sem nada perguntar aos alunos. Ele, contudo, afirma que o assunto não é estranho aos alunos, pois já foi discutido em outra aula. Em vez de desenvolver o tópico de forma expositiva, leva seus alunos a participar e os inclui como agentes do discurso: "então quem me diz alguma coisa vamos ajudar os colegas". Em seguida, para que os alunos possam participar, ele lança a primeira pergunta: "qual é a diferença entre a forma de pensar dos *hopi* e a forma de pensar dos indivíduos que pertencem... a grupos integrados na tradição cultural do ocidente?". Depois de alguma confusão de vozes, um determinado aluno (Aluno 1) assume o turno para responder. Em seguida, o professor avalia o que foi dito pelo aluno, lembrando que não está errado o que foi dito, mas não responde à questão proposta. Outro aluno (Aluno 2) toma o turno do professor e completa a resposta do colega. Na intervenção seguinte, o professor avalia positivamente a resposta, por meio do marcador "certo" e da repetição do segmento do aluno, ligeiramente modificado. Como quer desenvolver o tópico, a partir da resposta dada pelo aluno, faz nova pergunta, endereçada ao aluno 2: "como é a his/... como é a história?". O aluno responde e, mais uma vez, o professor avalia positivamente por meio do marcador "certo". É interessante notar que, em seguida, um outro aluno (aluno 3) complementa o que foi dito pelo aluno 2. O professor também leva em consideração e aprova o que foi colocado ("exato").

O fragmento apresentado ilustra o aspecto interacional do discurso de sala de aula. Repare-se que o professor e mais três alunos são os responsáveis pela construção do discurso.

A partir do trabalho de Sachs, Schegloff e Jefferson (1974), Lundgren (1981) encara a conversação como uma representação teatral. Há momentos que determinados atores devem ou não ocupar o palco. Assim, formula ele três regras básicas:

1ª- um participante pode ocupar o palco se este estiver livre;

2ª- se A deixa o palco livre para B, B ocupa-o depois de A;

3ª- se ninguém reivindicar a ocupação do palco, o último que falou pode continuar a fazê-lo.

Ainda segundo Lundgren, o professor determina a pessoa que vai representar. Assim, o professor é o estruturador principal do discurso de sala de aula, pois ele controla as opções dos alunos quanto à ocupação do palco. Tendo em vista os resultados pretendidos, o professor determina o que falar, a quem falar e quando é possível falar. Ao professor cabe a tarefa de abrir, organizar, desenvolver e fechar o processo de interação verbal na sala de aula.

Vários pesquisadores chegaram às mesmas conclusões de Lundgren. Magalhães e Costa (1988:152) ressaltam que o poder do

professor também transparece na organização da tomada de turno na sala de aula:

*"A organização da tomada da palavra na sala de aula segue, em geral, uma rotina prevista. Os dados desta pesquisa indicam que é o professor que toma todas as iniciativas na aula. Ele não só escolhe o próximo falante, como também pode usar a palavra por tempo indeterminado. Ademais, é ele que informa, orienta e resume as contribuições dos alunos, e atribui tarefas."*

Em sua pesquisa, Pedro (1992:77-79) também deixa claro que o professor tem o completo domínio da palavra em sala de aula, independente do meio social (favorecido ou não) e do nível de instrução (primário ou secundário). O professor fala mais do que todo o grupo. Além disso, os enunciados dos professores são mais longos do que o dos alunos.

Pedro (1992:79) ilustra suas conclusões com dados estatísticos:

*"As diferenças que detectámos no número médio de palavras por enunciado, quando comparamos os enunciados do professor e dos alunos, são muito grandes: ao todo, para um número médio de 21,3 palavras por enunciado no discurso do professor em Português, temos um número médio de 5,4 palavras por enunciado no discurso do aluno. Em Matemática,*



*um número médio de 20,8 palavras por enunciado para o professor e de 4,2 palavras para os alunos."*

Kerbrat-Orecchioni (1992:114-115), quando faz observações sobre a interação no meio escolar, comenta as constatações da pesquisadora Agnes Florin:

- Na maioria das vezes, é o professor que tem a iniciativa de iniciar e fechar a conversação;
- Ele impõe o tópico e, normalmente, não admite mudanças de tópico que não tenham sido estabelecidas por ele;
- ele monopoliza a palavra e pouco incentiva interferências dos alunos;
- ele regula o sistema de comunicação, no qual conserva sempre a posição central, controlando a conversação;
- é o professor quem dá início à conversação (80% dos casos);
- é o professor quem procede ao fechamento (70% dos casos);
- Essa "ditadura" da palavra pode ser quebrada pelo assalto ao turno do professor.

A preocupação fundamental de nosso trabalho não foi fazer levantamento estatístico, mas descrever comportamentos lingüísticos em interações específicas. Mesmo assim, é visível, em nosso *corpus*, que o professor detém o controle sobre a palavra e o turno na sala de aula.

#### **4.4.3. ESTRATÉGIAS DE GESTÃO DE TURNO NA SALA DE AULA**

De acordo com Castilho (1986:34), entendemos como estratégias de gestão de turno a maneira pela qual os turnos são distribuídos durante o processo de interação conversacional. Galembeck (1993: 71) considera estratégias de gestão de turno os "procedimentos pelos quais o ouvinte toma-se falante (troca de falantes) e o falante 'segura' o próprio turno (sustentação da fala)".

Galembeck, Silva e Rosa (1990) estabeleceram duas estratégias básicas de gestão de turno: **troca de falantes** e **sustentação da fala**. O estudo dos autores referidos não se refere, propriamente, à situação de sala de aula, mesmo assim, cremos que seja possível aplicá-lo à interação professor/ aluno(s) em sala de aula.

##### **4.4.3.1. TROCA DE FALANTES**

Em uma conversação simétrica, a troca de falantes é um fato inerente à conversação, pois a simetria é caracterizada pela alternância contínua entre falante e ouvinte. Em se tratando de diálogo assimétrico, o discurso de sala de aula não apresenta essa alternância contínua, embora isso não queira dizer que não haja essa alternância entre falante e ouvinte, envolvendo professor e aluno(s).

A primeira estratégia - troca de falantes - subdivide-se em **passagem de turno e assalto ao turno.**

#### **A- PASSAGEM DE TURNO**

Na passagem de turno, a transição de um turno a outro ocorre na presença de pistas de LRT, isto é, o ponto em que o interlocutor percebe que o turno está concluído. A passagem pode ser requerida ou consentida pelo falante.

A passagem requerida pelo falante é a entrega explícita do turno ao outro interlocutor. Essa entrega é assinalada por marcadores conversacionais, como “né?”, “entendeu?” ou apenas pela entonação ascendente (interrogação e interpelação), como atesta o exemplo a seguir:

#### **EX.: 03**

*PROF.: (...) ele vai pintar ahn desenhar o animal só com duas patas porque é só o que ele podia ver... certo? Quando depois a gente chegar no neolítico a gente vai... ver... a comparação que nós vamos ter uma arte muito mais conceitual... ele vai desenhar aQUILLO... que ele sabe que o objeto TEM... e não aquilo que ele pode ver do objeto...*

*ALUNO: (imagina a coisa)*

*PROF.: eXAtamente não só a imaginação... (quanto) o conCElto do objeto que ele tem... então vocês ahn:: têm irmãos pequenos? Quem tem irmão pequeno?... Lúcia... você também ValdÍrio?... como é quando você pede para desenhar uma mesa:: como é que a criança desenha?...*

*ALUNO 2 (ValdÍrio): desenha*

*PROF.: ah:: então é muito pequenininho ValdÍrio seu irmão... irmão ou irmã?...*

*ALUNO 2 (ValdÍrio): irmã*

*PROF.: desenha uma mesa?... ((risos))... como ela desenha?...*

*ALUNO 2 (ValdÍrio): não sei ( )...*

*PROF.: será?... pede que idade ela tem? ((risos))... normalmente quando a gente pede para uma criança de por volta de quatro a cinco anos desenhar uma mesa... ela põe o TAMPO:: que ela sabe que existe... ela põe as PERnas para todos os lados...*

(NURC/SP, Inq. 405, p. 55-56)

Na concepção de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), o final do primeiro turno do professor pode constituir uma LRT, isto é, um lugar relevante para a transição do turno. Repare-se que a entonação é

descendente, sinalizando final de turno; o término representa uma fala concluída; a pausa sinaliza término de fala. É, portanto, uma entrega implícita, na tipologia de Galembeck, Silva e Rosa (1990). É uma forma velada de o professor entregar o turno. Nesse momento, como realmente ocorre, um aluno deve tomar o turno.

No segundo turno do professor, depois de sancionar positivamente a participação do aluno, há uma entrega explícita. Primeiramente, abre a possibilidade de participação de todos os alunos. Como não houve quem tomasse o turno, o professor procura a participação dos alunos, entregando, explicitamente, o turno. Primeiro para a aluna Lúcia e, em seguida, para o aluno Valdério. Repare-se, também, que o professor explora, ao máximo, o momento de interação, entregando várias vezes, por intermédio de perguntas (entonação ascendente), o turno ao aluno Valdério.

A passagem consentida pelo falante é a entrega implícita do turno ao outro participante do diálogo. Nesse caso, parece haver somente a presença de marcadores suprasegmentais, tais como a pausa e a entonação descendente, como se observa no exemplo a seguir:

**EX.: 04**

*PROF.: (...) quais seriam os critérios para se verificar... se uma empresa é pequena... se uma empresa... há... de grande porte... e se uma empresa é rudimentar? Frederico... como é que você...*

*verifica se uma empresa é de pequeno porte... se uma empresa é de grande porte?*

*ALUNO: verifico?*

*PROF.: é... quando é que você acha que uma empresa é de pequeno porte ou de grande porte?*

*ALUNO: quando ela não tá mais como empresa de pequeno porte... eu acho... é quando ela não tá mais controlada pelo proprietário...*

(NURC/RJ, Inq. 364, p. 51-52)

Diferente do que ocorreu no exemplo anterior, em que o professor lança uma pergunta aberta para quem queira responder, neste caso, o professor dirige-se a um aluno específico, isto é, entrega, explicitamente, o turno a esse aluno. Nesse momento, ele tem o turno; a ele cabe desenvolver o tópico, a fim de colaborar para que o discurso de sala de aula seja elaborado.

Há exemplos em que o aluno é instado a participar, contudo declina do direito concedido e cede a vez a outro participante:

**Ex.: 05**

*PROF.: (...) ele ainda usava... os métodos concementes a uma empresa pequena... e... por isso... ela apresentou... durante*

*quinze anos... resultados profundamente negativos... qual era a sua pergunta?*

*ALUNO 1: você já respond/ já...*

*PROF.: já respondi?*

*ALUNO 2: posso fazer uma pergunta? Você disse... uma vez... em aulas passadas... que...*

*PROF.: hein?*

*ALUNO: a empresa... querendo ou não... ela tinha de crescer...*

*(NURC/RJ, Inq. 364, p.58)*

No fragmento acima, há um exemplo de passagem consentida em que o aluno utiliza o recurso do pedido de licença para participar. O professor concede a vez do turno para a participação do aluno 1. Como esse aluno declina do direito de participação, o aluno 2 utiliza o recurso do pedido de licença para tomar o turno. Repare-se que o aluno 2 pede autorização para fazer a pergunta, mas não espera uma resposta propriamente dita do professor. Foi uma forma polida de tomar o turno.

## B- ASSALTO AO TURNO

O assalto ao turno constitui, em geral, uma violação do princípio básico da conversação: "fala um de cada vez". Um dos interlocutores invade o turno do outro, sem que sua intervenção tenha sido requerida ou consentida. O assalto pode ocorrer com "deixa" ou "sem deixa". No primeiro caso, a intervenção do interlocutor se dá após a ocorrência de marcas de hesitação. No segundo caso, o interlocutor intervém bruscamente, causando sobreposição de vozes.

Os dois exemplos a seguir ilustram os dois tipos de assalto ao turno.

### EX.: 06

*PROF.: (...) quando ela via Napoleão subindo... Napoleão dando títulos de nobreza a todo mundo... aquela grandeza toda... que que ela dizia?...*

*ALUNO: ((vozes))*

*PROF.: "contanto que isso dure"... pensativa... "contanto que isso dure"... bom... nós vemos então... há um historiador... - um instantinho só - há um historiador... argentino... Carlos Pereira... que ele tem um trabalho muito interessante...*

(NURC/RJ 382, p.113-114)



No final do primeiro turno do professor, há um exemplo de entrega explícita. Por dificuldade na audição, não foi possível transcrever o que disseram vários alunos, provavelmente, alguns deles tenham respondido corretamente à pergunta do professor. Essa hipótese foi formulada porque o professor sanciona positivamente por meio da repetição do segmento que queria que fosse enunciado: "contanto que isso dure". Em seguida, visivelmente o professor faz uma mudança de tópico, iniciando um novo segmento. Repare-se no marcador "bom". Nesse momento, um aluno manifesta o desejo de participar e tomar o turno. A audição não deixa claro como foi a manifestação desse aluno. É bem provável que ele tenha levantado o braço, dando a entender que deseja participar. Embora o aluno não tenha formulado nenhum segmento verbal, o assalto se caracteriza pela interrupção ao turno do professor e pelo desejo que o aluno manifesta de tomar o turno. Como o professor já havia começado a formular seu enunciado, não cedeu a vez para o aluno, deixando claro que o aluno deveria esperar a vez por meio do segmento: **um instantinho só**. No dizer de Galembeck, Silva e Rosa (1990), foi uma tentativa de assalto abortada.

#### **EX.: 07**

*PROF.: (...) mas Keynes deu uma ênfase exagerada porque na época... realmente era um problema... foi um instrumental que permitiu a ele fazer críticas proFUNDas... à teoria clássica mostrar realmente que tem situações em que... a teoria clássica não*

*resolve... o problema... ( ) depois a gente vai ver bom... eu estou...*

**ALUNO:** ( )

**PROF.:** *pois não?*

**ALUNO:** ( )

**PROF.:** **QUÊ?**

**ALUNO:** ( )

**PROF.:** *quando ele formulou essa teoria... não ele formulou essa teoria... após ( ) em mil novecentos e trinta e seis...*

(NURC/SP, Inq. 338, p.44)

O exemplo acima é semelhante ao anterior. Por meio da entonação descendente e do sintagma "depois a gente vai ver", o professor sinaliza que terminou um tópico determinado e dá início a um outro. Nesse momento, um aluno, provavelmente, por meio de um aceno, manifesta o desejo de fazer uma pergunta. Embora tenha sido interrompido, o professor não dá prosseguimento ao turno, que fica truncado ("eu estou..."), e cede a vez ao aluno para que ele faça a pergunta.

É possível que haja contestações das duas análises anteriores, alegando-se que seriam dois exemplos de entrega implícita, pois o aluno

teria manifestado o desejo de participar após o final de tópico. Ainda que essa hipótese não seja de todo descartada, cremos que são dois exemplos de assalto pelo fato de que os alunos acabam interrompendo o turno do professor.

Às vezes, as noções de “assalto ao turno” ou “passagem de turno” depende mais do referencial. Pode ser que, do ponto de vista do aluno seja passagem de turno, mas, do professor, seja assalto ao turno. Repare-se no exemplo abaixo:

**EX.: 08**

*PROF.: (...) a gente aqui diz... ó... daqui até aqui é muito solúvel... daqui até aqui é pouco solúvel... daqui até ali é... insolúvel...*

*ALUNO: mas... Zé Paulo...*

*PROF.: e é preciso...*

*ALUNO: mas... Zé Paulo...*

*PROF.: só um minutinho só... que todo mundo fique de acordo... certo? Se tiver um cara em desacordo... bagunçou o coreto...*

(NURC/RJ, Inq. 251, p.29)

O primeiro turno do aluno pode apresentar duas interpretações quanto às estratégias de gestão de turno. Do ponto de vista do professor, foi um assalto com "deixa", pois ainda não era o momento de participar; porém, do ponto de vista do aluno foi uma passagem consentida, pois houve entonação descendente, unidade concluída e pausa. Como o professor interpretou a participação do aluno como assalto, ignora a intervenção e também assalta o turno do aluno. Este, por sua vez, interrompe, novamente, o turno do professor, caracterizando um assalto com "deixa". Como o aluno não entendeu que a continuação da fala do professor era um sinal claro de que não deveria haver interrupção, o professor deixa claro, por meio do sintagma - "só um minutinho só"- que era para o aluno ter esperado a vez, isto é, que ele havia interferido num momento inadequado.

O exemplo acima deixa evidente a posição de vários pesquisadores que afirmam que o professor é o dono da palavra; ele sabe quando é o momento adequado para tomar e entregar o turno; ele comanda e coordena a distribuição dos turnos. No jogo de assalto ao turno do exemplo acima, o professor domina e o aluno é obrigado a aceitar. Com isso, fica evidente que os alunos podem ou não, em determinados momentos, ter acesso ao turno; a palavra, contudo, pertence a ele, professor. Por isso, em alguns momentos, o professor chega a interromper a fala do aluno, mas, no conjunto da conversação, não chega, propriamente a ser um assalto, pois é ele, o professor, que detém o poder da palavra, como se pode perceber no exemplo a seguir:

**EX.: 09**

*PROF.: (...) todas as coisas têm um produto de solubilidade... só que uns têm tão grande que você pode ( )*

*ALUNO: quer dizer que a evaporação é você exprimir a concentração ( ) evapore a ...*

*PROF.: é:: não é que evapore a água toda... não... poxa...  
(NURC/RJ, Inq. 251, p.30)*

O turno do aluno não foi concluído. Após a hesitação do aluno, o professor assalta-lhe o turno, pois já havia entendido qual era a dúvida. Não houve necessidade de conclusão do turno do aluno. O professor tem essa liberdade, porque ele precisa dar desenvolvimento ao tópico ministrado na sala de aula.

Nem sempre, porém, a disputa se dá no âmbito da relação professor/ aluno(s). É possível perceber a disputa pela palavra entre alunos.

**EX.: 10**

*PROF.: (...) enquanto que as outras seriam as empresas dirigidas pelos seus donos... Alcides... que que (vo)cê acha?*

*ALUNO 1: ah... pode ser pelo montante de capital que a empresa tem... eh... se poderia dizer de nível da departamentalização...*

*PROF.: pelo nível de departamentalização... que mais?*

*ALUNO 1: se é uma empresa de grande porte... ela deve ter muitos departamentos... né?*

*PROF.: uma empresa de grande porte teria muitos departamentos... uma empresa de pequeno porte teria poucos departamentos?*

*ALUNO 1: é... eu acho que sim... ela não tem muitos recursos pra muitos departamentos...*

*ALUNO 2: não...*

*ALUNO 1: também não há necessidade...*

*PROF.: que que você acha?*

(NURC/RJ, Inq. 364, p.53)

No fragmento acima, percebe-se que o aluno 2 entendeu que o aluno 1 tinha terminado o turno e acabou intervindo, assaltando o turno do aluno 1, causando sobreposição de vozes.

O assalto pode ocorrer tanto da parte do professor quanto do aluno. Um e outro procuram garantir a vez de falar.

**EX.: 11**

**ALUNO:** (...) *mesmo com os maiores recursos que ele tem e a tecnologia e tudo... essa pequena empresa de pequeno porte...*

**PROF.:** *psiu meninas...*

**ALUNO:** *se ela... se ela aceitar a briga... entendeu... e pegar recurso e tudo... ela vai tá na frente e... ao passo que essa que vai começando... entende... vai... fica na posição provocativa e não tá por cima... porque...*

**PROF.:** *mas... aí... você tá... você...*

**ALUNO:** ( ) *sugeriram isso pra ela porque realmente ela tava num...*

**PROF.:** *mas... Fred... você...*

**ALUNO:** *é uma opção muito pessoal... é uma opção muito pessoal...*

**PROF.:** *Fred... você há de convir... que... há... esse crescimento... que você está imaginando... tá muito rápido...*

*ALUNO: é...*

*PROF.: a multinacional abrir cinquenta lojas...*

*ALUNO: é... um absurdo...*

(NURC/RJ, Inq. 364, p.66-67)

No fragmento acima, tanto professor como aluno assaltam o turno em três momentos. Na primeira interferência do professor, este intervém não com o intuito de tomar o turno, mas para colocar ordem na classe a fim de garantir ao aluno a vez de falar (“psiu meninas...”). Em seguida, há uma disputa pelo turno, pois o aluno insiste em terminar sua argumentação, enquanto o professor deseja alertar o aluno que seu raciocínio está errado. Finalmente, o aluno entende que sua posição não está correta. É interessante observar que as duas últimas intervenções do aluno, embora representem assalto, pois interrompem a fala do professor, não sinalizam que o aluno deseje tomar o turno, pelo contrário, manifesta desejo de monitorar a fala do professor, demonstrando concordância. A penúltima intervenção do aluno (“é...”) já representa concordância com a posição do professor. A última interferência do aluno completa a fala do professor. Repare-se que, se juntarmos os dois turnos, é possível formar uma única oração: “*a multinacional abrir cinquenta lojas... é... um absurdo*”



Nem sempre, porém, o assalto representa a tentativa de tomar a palavra. Há casos em que o interlocutor assalta o turno, simplesmente, com a intenção de participar ocasionalmente.

**EX.: 12**

*PROF.: (...) todos os produtos industrializados entravam no continente... que entravam no continente... eram produtos ingleses... então... no momento que ele declara o Bloqueio Continental... ele...*

*ALUNO: ele tira o dinheiro da Inglaterra...*

(NURC/RJ, Inq. 382, p.118-119)

No dizer de Galembeck, Silva e Rosa (1990), qualquer intervenção brusca representa assalto. Há, contudo, algumas intervenções bruscas que podem ser consideradas como assalto, mas não têm qualquer intenção de tomada de turno. No exemplo acima, a interferência do aluno tem a intenção de socorrer o professor quando este apresenta dificuldade de encontrar o termo adequado. Repare-se que o professor inicia um segmento, mas não completa. O aluno, desejando socorrer o professor, completa o possível enunciado deste, formando o que Preti (1988) denomina de *sintaxe a dois*, pois a interação se dá não só em nível temático como também em nível sintático. Neste caso, o aluno orienta e colabora no desenvolvimento do discurso conversacional.

**EX.: 13**

**PROF.:** *então... em todas as... eh... empresas... não importa a sua dimensão... você considera que é indispensável que aquele elemento forme uma equipe... mas uma empresa rudimentar... ela é uma empresa que não tem um corpo administrativo...*

**ALUNO:** *sim... mas o que eu falei é que seja PROPORCIONAL... a empresa rudimentar pede que... o dono pode ser o ...*

**PROF.:** *é... é...*

**ALUNO:** *o dono é... é o administrador...*

**PROF.:** *é quem tá gerindo a empresa...*

**ALUNO:** *é quem tá gerindo... então al... o negócio já é... já é menor...*

(NURC/RJ, Inq. 364, p. 50)

O exemplo acima mostra uma perfeita interação entre professor e aluno. Após o primeiro turno do professor, há uma entrega implícita do turno. O aluno desenvolve o tópico, contudo, no final do turno, há hesitação e o aluno não encontra o termo adequado para completar seu raciocínio. Em seguida, o professor intervém e, numa clara demonstração

de que deseja socorrer o aluno, procura auxiliá-lo, enunciando o termo procurado. O professor também não encontra o termo procurado e, no seu turno, há apenas indício de que deseja ajudar (“é... é...”). Isso revela que, na verdade, o professor não queria tomar o turno. No segundo turno do aluno, fica claro que ele encontra o termo procurado (“o dono é... é o administrador...”). O professor deixa claro sua aprovação ao repetir, por meio de uma paráfrase (“é quem tá gerindo a empresa...”), o termo procurado pelo aluno. Duncan (1974) utiliza o termo **sentence completions**, traduzido por Marcuschi (1988:8) como **finalizadores de sentenças**, para designar essas interferências do interlocutor. Nesses casos, um ouvinte completa a sentença de um falante quando este suspende seu enunciado. Segundo Silva (1990:56), há dois fatores que levam o ouvinte a interferir dessa maneira no enunciado do falante: um momento de hesitação por parte do falante que o ouvinte interpreta como um pedido de socorro e a falsa projetabilidade do ouvinte, ocasionada pela pressa em concluir o enunciado do falante ou pela vontade de participar e demonstrar interesse e atenção.

A intenção de monitorar o outro não parte, apenas, do professor. O aluno também procura monitorar a fala do professor.

#### EX.: 14

*PROF.: então... você... eh... fana a seguinte distinção... as empresas... de grande porte e multinacional seriam empresas controladas... eh... por diversas pessoas...*

*ALUNO: é...*

*PROF.: enquanto que a empresa rudimentar até a empresa de médio porte seria a empresa de... há... a empresa... de... controlada...*

*ALUNO: pelo gerente... ( ) quer dizer... pelo gerente não...  
((vozes e ruídos))*

(NURC/RJ, Inq. 364, p.52)

Neste exemplo, fica claro que o aluno também está interessado em monitorar o professor. Repare-se no primeiro turno do aluno ("é..."). Já o segundo turno do aluno mostra que ele quis monitorar, socorrendo o professor e enunciando o termo não encontrado ("pelo gerente..."). Nesse caso, é importante verificar que, pelo fato de o aluno não estar seguro do termo enunciado ("pelo gerente"), ele se confunde e, ao querer explicar, acaba por assaltar o turno do professor.

#### **4.4.3.2. SUSTENTAÇÃO DA FALA**

A segunda estratégia - **sustentação da fala** - refere-se aos mecanismos empregados pelo falante para sinalizar ao ouvinte sua intenção de manter o turno. Esses mecanismos podem ser:

- alongamentos;
- repetições;
- paráfrases;
- elevação da voz;
- marcadores do tipo "né?", "entende?", sabe?".

Galembeck (1993:76) assim se manifesta a respeito dessa estratégia:

*"O texto falado é planejado localmente, no momento de sua execução: nele o planejamento e a execução se confundem. Esse fato faz com que o texto falado apresente pausas indicativas de planejamento, as quais funcionam como 'brechas' para que o ouvinte possa tomar a palavra. Por isso mesmo, o falante tem consciência de que a sua posição é vulnerável, e sabe que é preciso preencher as 'brechas', como forma de conservar o turno, até que a sua elocução esteja completa."*

**EX.: 15**

*PROF.: (...) as incursões do Japão procurando se defender... e a melhor maneira que ele encontrava para se defender era atacando... não é?... quer dizer às CUSTas... de aumento de território por exemplo... na na Malásia... até na Austrália... na Índia e o Japão... o povo japonês... a a população do Japão...*

*extremamente GRANDE pra sua área e extremamente laboriosa no sentido de que... SABIA que pra conseguir sobreviver... tá?... PREcisava AMPLIAR a sua área de atuação... tá claro isso? A aula é gravada mas as perguntas podem ser feitas e devem... senão fica parecendo monólogo nenhuma dúvida então?*

(NURC/RJ, Inq. 379, p.77)

No fragmento acima há exemplo de estratégias para sustentar-se o turno. O professor desenvolve sua exposição num longo turno. Com receio de que seus alunos não estejam entendendo ou que estejam querendo participar, o professor utiliza algumas estratégias para manter o turno. O professor desenvolve o tópico predominante, que é a expansão do Japão pelo fato de seu território ser pequeno. Logo no início, já aparece uma estratégia para a sustentação, a paráfrase. A maneira que o Japão utiliza para defender-se é o ataque, isto é, a expansão de territórios.

Outros elementos típicos da sustentação são os marcadores fáticos, do tipo "né?", "certo?" e outros. Acima, podemos perceber um exemplo em que o marcador "tá?" não foi utilizado para verificar o canal, mas para preencher o silêncio. Na conversação em geral e no discurso de sala de aula em particular, o silêncio é constrangedor, pois a própria tradição cultural exige que, se o professor não estiver com a palavra, deve estar ouvindo seus alunos. O silêncio representa um certo sinal de fraqueza, de perda de poder em relação à classe. Pode significar que o professor não tem o domínio do assunto que está sendo exposto. Para preencher os momentos de silêncio, o falante utiliza esses elementos fáticos: "que pra conseguir sobreviver... tá?... PREcisava AMPLIAR". O marcador "tá?" foi

colocado entre elementos que se coadunam sintaticamente, portanto ele não foi utilizado para verificar o canal. Além disso, o professor utiliza as repetições e elevação da voz.

Além dos elementos mencionados acima, há outros que servem para o falante sustentar o turno, como os fáticos e os alongamentos:

**EX.: 16**

*PROF.: (...) e o nível de renda... das pessoas... éh como a:: as variáveis macroeconômicas são expressas em::: em termos anuais... interessa saber... então ah relacionar essa demanda de moeda por transações com o nível de renda em termos... no ano quanto que esta demanda de moeda... representa... éh::: da renda anual... do sujeito aqui... a renda mensal...*

(NURC/SP, Inq. 338, p.37)

No fragmento acima, encontramos elementos fáticos ("éh", "ah") e alongamentos ("a::", "em:::", "éh:::") que demonstram essa preocupação do professor, especialmente quando se encontra num momento de planejamento verbal.

É possível também que o próprio ouvinte manifeste a intenção de sustentar a posição de seu interlocutor como falante. Nesse caso, teremos o que Galembeck, Silva e Rosa (1990) chamam de **turnos inseridos**, cuja função principal é confirmar que o outro deve continuar com a palavra:

EX.: 17

*PROF.: (...) alguma coisa que se dirige... para um horizonte...  
que nós chamamos de futuro... certo?...*

*ALINO: certo*

*PROF.: Isto é... como eu disse a vicês... uma das idéias  
fundamentais no ocidente... é a idéia de viagem...*

(NURC/SP, Inq. 124, p.59)

Para Galembeck, Silva e Rosa (1990), o turno inserido é marginal em relação ao tópico, isto é, não contribui decisivamente para o desenvolvimento do tópico, mas apresenta função conversacional importante para a interação. No fragmento acima, a intervenção do aluno deixa claro que ele quer participar e confirmar o *status* de falante para o professor. É evidente que a intenção do aluno não era tomar o turno e dar prosseguimento ao tópico. Na tipologia dos autores citados, este é um exemplo de **turno inserido de reforço**.

Outras vezes, é o professor quem acaba por confirmar o *status* de falante para o aluno:



**EX.: 18**

**ALUNO:** *sim... mas o que eu falei é que seja PROPORCIONAL... a empresa rudimental pede que... o dono pode ser o ...*

**PROF.:** *é... é...*

**ALUNO:** *o dono é... é o administrador...*

**PROF.:** *é quem tá gerindo a empresa...*

**ALUNO:** *é quem tá gerindo... então aí... o negócio já é... já é menor...*

(NURC/RJ, Inq. 364, p.50)

No fragmento acima, há dois exemplos de turnos inseridos. Eles demonstram que o professor não deseja tomar a palavra, pelo contrário, quer que seu aluno participe, por isso confirma o *status* de falante para o aluno.

No primeiro exemplo, como houve hesitação por parte do aluno, o professor intervém, por meio de um turno inserido - "é... é..." - sinalizando que o aluno pode continuar com a palavra. Em outras palavras, deixa claro que ele está ouvindo, está atento e por isso o outro pode continuar.

No segundo exemplo, mais uma vez, o professor sanciona positivamente o aluno como detentor da palavra, pois o turno inserido - "é quem tá gerindo a empresa..." - simplesmente parafraseia a fala anterior do aluno. Com isso, fica evidente que a intenção é sustentar a palavra do outro. Na tipologia dos autores citados, seriam dois casos de **turno inserido para indicar concordância, entendimento ou compreensão.**

#### 4.5. PERGUNTAS DIDÁTICAS

Schegloff e Sacks (1973:295) apresentam a noção de **par adjacente**. Para os autores, **par adjacente** é uma unidade dialógica mínima que abrange uma produção conversacional seqüenciada entre dois ou mais falantes, em que um deles produz uma primeira parte, que pode ser uma pergunta, e o outro produz uma segunda parte, que pode ser uma resposta, condicionada pela primeira. Por isso, freqüentemente, confunde-se **par adjacente** com o **par PERGUNTA-RESPOSTA**. Marcuschi (1993:31) nos dá outra visão acerca do problema:

*“Se, inicialmente, a noção de **par adjacente** foi desenvolvida para identificar ações coordenadas do tipo pergunta-resposta, pedido-execução, elogio-resposta, etc., ela não se restringe apenas a esse tipo de ações. Assim, se um falante se pronuncia sobre um dado tópico, espera-se que o outro tome partido ou reaja na mesma direção, seja concordando, discordando ou acrescentando algo novo. Neste caso, qualquer seqüência de turnos, desde que relacionados relevantemente um ao outro, seria um par adjacente. Portanto, em sentido estrito, o par adjacente é um tipo especial e básico de mecanismo de seqüenciação de ações. (...)*

*Em suma, o par adjacente é muito mais uma noção teórica, de configuração estrutural, do que um índice empírico*

*passível de uma observação pura e simples. Na verdade, a primeira parte de um par assemelha-se a um lance no jogo de xadrez. Quando um participante produz sua intervenção, ele realiza uma escolha que decidirá pelo menos as ações da próxima participação. A primeira parte de um par tem o poder de organizar ou reorganizar o quadro referencial.”*

Não resta dúvida de que o par pergunta/ resposta (Doravante P-R) é muito comum na conversação. Marcuschi (1986:37) afirma que é uma das seqüências conversacionais mais comuns. Para Roulet (1981), quando o falante utiliza uma pergunta, está sancionando a face positiva do interlocutor, pois o coloca numa situação de superioridade. O par P-R é fundamental na estruturação do discurso de sala de aula.

No inquérito 379, do NURC/RJ, há um exemplo significativo. O professor, ao perceber que seus alunos não estavam participando da aula, faz uma reclamação e convida-os a perder a timidez e a se envolver na interação:

**EX.: 19**

*PROF.: (...) o povo japonês... a população do Japão... extremamente GRANDE pra sua área e extremamente laboriosa no sentido de que... SABIA que pra conseguir sobreviver... tá?...PRECisava AMPLIAR a sua área de atuação... tá claro isso? A aula é gravada mas as perguntas podem ser feitas e*

***devem...senão fica parecendo monólogo nenhuma dúvida então? Quer dizer... situando... o Japão... que a gente conhece e ouve falar de unidade japonesa que é o do pós guerra...***

**(NURC/RJ, Inq. 379, p.77)**

No fragmento em questão, o professor deixa evidente que considera importante a interação professor/ aluno. Podemos até dizer que é um exemplo de metalinguagem do discurso de sala de aula. Caso não haja interação, o discurso do professor ficará parecido com um monólogo. Daí ser importante a participação do aluno. Não satisfeito com a recomendação feita, novamente, o professor pergunta se não há nenhuma dúvida. Como os alunos não perguntaram nada, ele entende que não houve necessidade e acaba por desenvolver o turno, pois já abriu espaço para a participação. Dessa forma, o professor demonstra que está disposto a interagir com seus alunos; caso não haja essa interação, ele estará isento de qualquer culpa.

Após a análise do *corpus* e calcados em alguns trabalhos, entre eles Stubbs (1987); Marcuschi (1986); Fávero, Urbano, Andrade e Aquino (1990); Coracini (1995); Fávero, Andrade e Aquino (1996), procuramos elaborar uma tipologia do par P-R em sala de aula, a que denominamos **perguntas didáticas**<sup>5</sup>, expostas no quadro a seguir (página seguinte):

---

<sup>5</sup> Adotamos o termo **perguntas didáticas**, encontrado em Coracini (1995) porque consideramos que é melhor representa o que significam para a interação professor/ aluno(s) na sala de aula.

**QUADRO DAS PERGUNTAS DIDÁTICAS**

- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| <b>1. Quanto à entonação:</b>     | a) perguntas diretas<br>b) perguntas indiretas   |
| <b>2. Quanto à estrutura:</b>     | a) perguntas simples<br>b) perguntas encadeadas  |
| <b>3. Quanto à forma:</b>         | a) perguntas abertas<br>b) perguntas fechadas  |
| <b>4. Quanto ao interlocutor:</b> | a) perguntas individuais<br>b) perguntas coletivas   |
| <b>5. Quanto ao motivo:</b>       | a) pedido de informação<br>b) pedido de confirmação<br>c) pedido de esclarecimento<br>- em relação à audição do enunciado<br>- em relação ao entendimento do enunciado |
| <b>6. Quanto à função:</b>        | a) para animar<br>b) para verificar o canal<br>c) para desenvolver o tópico<br>- múltipla escolha<br>- preencher lacuna<br>- perguntas retóricas                       |

#### 4.5.1. QUANTO À ENTONAÇÃO

Quanto à entonação, o par P-R pode apresentar-se na forma interrogativa direta (Exemplo 20), a mais comum, ou na forma interrogativa indireta (Exemplo 21):

**EX.: 20**

*PROF.: (...) vocês imaginem cinquenta... eu posso perguntar por exemplo a seguinte coisa pra vocês... quantos narizes existem?*

*ALUNO: cinquenta...*

(NURC/RJ, Inq. 251, p.14)

**EX.: 21**

*PROF.: (...) um indivíduo subindo num poste elétrico... para consertar... fios... coisa equivalente... esse indivíduo tinha um cinturão de couro... não sei se vocês já viram isso nas ruas de São Paulo...*

(NURC/SP, Inq.124, p.64)

#### 4.5.2. QUANTO AO INTERLOCUTOR

Quanto ao interlocutor, a pergunta pode ser individual ou coletiva. No primeiro caso, o professor dirige-se a um aluno específico, que pode ser nomeado ou não, isto é, o professor dirige-se a ele citando-lhe o nome. No segundo caso, a pergunta é lançada para a classe, podendo qualquer aluno tomar o turno e responder.

Já foi visto que a interação aluno/ aluno não muito comum nas salas de aula, pois a própria disposição espacial deles na classe não favorece essa interação. Com raras exceções, nas escolas brasileiras, os alunos sentam-se em filas, um atrás do outro, um ao lado do outro.

Por outro lado, se consideramos os alunos como interlocutores, podemos observar que eles não formam um todo homogêneo. Quando o professor se dirige à turma como um todo, não significa uma escuta homogênea, não implica uma recepção única por parte dos alunos, a não ser que venhamos admitir a hipótese de que eles estejam extremamente militarizados e disciplinados.

Quando o professor se dirige a um aluno em particular, em princípio, deseja que a classe como um todo esteja em perfeita interação. Nem sempre ocorre dessa forma, pois é comum que a interação fique restrita ao professor + aluno, deixando os demais de lado, como observa Batista (1990:229):



*"... ao dar a palavra a um aluno em especial, o professor transforma os demais alunos, que antes constituíam seu "tu", em público, em "ele"; a atenção dos demais perde seu centro comum, os alunos passam a conversar, a se dispersar - o corpo se fragmenta e a todo momento o professor tem de desenvolver estratégias de reunificação desse corpo."*

**EX.: 22**

**PROF.:** *(...) qual é a diferença entre a forma de pensar dos hopi e a forma de pensar dos indivíduos que pertencem... a grupos integrados na tradição cultural do ocidente... ((vozes)) ham?... ((vozes))*

**ALUNO:** *éh... éh... parece que os hopi... eles aceitam as... regras sociais... como se fosse coisas deles... e no ocidente a gente medita mais como uma coisa que... que tem histórico...*

**PROF.:** *você já está saltando sobre o aspecto linguístico para chegar nas consequências não é?... mas...*

**ALUNO:** *eles não têm passado nem futuro... ((vozes))*

**PROF.:** *certo... não existe passado presente e futuro... agora me diga uma coisa... eles não têm idéia então ninguém se casa por exemplo marca a data do casamento e não se casa porque*

***não têm idéia do futuro?... ((vozes)) como é a his/ ... como é a história?...***

***ALUNO: a forma de expressão deles... é pelo presente...***

***(NURC/SP, Inq. 124, p.58)***

O fragmento acima nos oferece os dois tipos de pergunta quanto ao interlocutor. No primeiro turno do professor, ele faz uma pergunta dirigida à classe. Repare-se que vários alunos falam ao mesmo tempo, pois a pergunta não é dirigida a um aluno específico. O segundo turno traz a fala de um aluno que se propõe a responder à pergunta do professor. Após a resposta do aluno, o professor comenta, avaliando e fazendo restrições à resposta dada. O aluno assalta o turno do professor para sustentar sua posição e, em seguida, o professor volta a comentar a resposta dada e, em seguida, faz duas perguntas ao aluno que estava respondendo.

**EX.: 23**

***PROF.: (...) ele vai desenhar aQuillo... que ele sabe que o objeto TEM... e não aquilo que ele pode ver do objeto...***

***ALUNO: não usa só a imaginação...***

***PROF.: eXAtamente não só a imaginação... (quanto) o conCElto do objeto que ele tem... então vocês ahn:: têm irmãos pequenos? quem tem irmão pequeno?... Lúcia...***

***você também Valdirio?... como é quando você pede para desenhar uma mesa:: como é que a criança desenha?...***

***ALUNOS: ((vozes))...***

***PROF.: ah:: então é muito pequenininho Valdirio seu irmão... irmão ou irmã?...***

***ALUNO (Valdirio): irmã...***

***PROF.: desenha uma mesa?... ((risos))...***

***ALUNO (Valdirio): desenha...***

***PROF.: como ela desenha?...***

***ALUNO (Valdirio): não sei... ( )***

***PROF.: será?... pede que idade ela tem? ((risos))...***

(NURC/SP, Inq. 405, p.55-56)

No exemplo acima, professor deseja dar um exemplo concreto e precisa da participação dos alunos. Em primeiro lugar, lança uma pergunta para a classe: "então vocês ahn:: têm irmãos pequenos? quem tem irmão pequeno?". Na primeira parte da pergunta, a professora dirige-se a todos os alunos ("vocês"), para, em seguida, restringir ("quem"). Tudo indica que a aluna Lúcia tenha afirmado que tem irmão pequeno. Em seguida, o aluno

Valdírio também diz ter irmão pequeno. Após isso, a professora faz uma sequência de perguntas, sabidamente, dirigida ao aluno Valdírio e, no meio da pergunta, faz questão de nomear seu interlocutor.

#### **4.5.3. QUANTO À ESTRUTURA**

Quanto à estrutura, as perguntas podem ser simples ou encadeadas. As perguntas simples apresentam uma única estrutura interrogativa (Exemplo 24); enquanto as encadeadas uma estrutura mais complexa, pois há um encadeamento de interrogações (Exemplo 25):

**EX.: 24**

*PROF.: (...) de repente há uma fotografia vocês olham... e à primeira vista parece um embaralhado de massas... de repente vocês olham e percebem as coisas... já tiveram essa experiência?...*

*ALUNO: já ((vozes))*

(NURC/SP, Inq. 124, p.65)

**EX.: 25**

*PROF.: (...) OK? Então... eu pergunto... e o que fica vai ter que ficar com o produto igual a ...*

*ALUNO: nove...*

*PROF.: nove... então... eu sei que se sair X de prata... sai quanto de cloro?*

*ALUNO: X...*

*PROF.: X... também... quanto tinha de prata no início?*

*ALUNO: três...*

*PROF.: saiu quanto?*

*ALUNO: quatro...*

*PROF.: X...*

*ALUNO: X...*

*PROF.: certo? Saiu X... quanto ficou? Três menos X... se tinha três saiu ficou três menos X certo? Quanto tinha de cloro?*

**ALUNO:** *quatro...*

**PROF.:** *quanto teve de sair também?*

**ALUNO:** *X...*

**PROF.:** *quantos aí tem que ser igual?*

**ALUNO:** *a nove...*

(NURC/RJ, Inq. 251, p.20)

Já foi afirmado que, durante a conversação, o par P-R é fundamental. Dentre os tipos de pergunta apresentados neste trabalho este é um dos mais característicos da sala de aula, pois, numa conversação qualquer, não teria muito sentido esse encadeamento de perguntas, a não ser que seja um interrogatório. Diferente, portanto, de um interrogatório, na sala de aula, o objetivo não é pedir qualquer esclarecimento ou obter informações novas. No discurso de sala de aula, essas perguntas têm a função básica de levar o aluno a participar, raciocinar e, desse modo, aprender.

#### **4.5.4. QUANTO À FORMA**

Apoiados em Stubbs (1987), estabelecemos dois tipos de perguntas quanto à forma: **abertas** ou **fechadas**.

Stubbs (1987:109) assim se refere a esses dois tipos de pergunta:

*“Um exemplo de cada tipo seria: **Harry está no bar?** e **Onde está Harry?** É possível utilizar outros termos, mais ou menos, equivalentes: **perguntas de sim ou não** ou **perguntas com advérbios interrogativos**; **perguntas abertas** ou **perguntas fechadas**; **perguntas de confirmação/negação** ou **perguntas de busca de informação.**”*

As perguntas abertas ou do tipo sobre algo, normalmente, realizam-se por meio de um tipo de marcador (“quem?”; “qual?”; “como?”; “onde?”; “quando?”). Essas perguntas estão relacionadas à circunstância indicada pelo marcador.

**EX.: 26**

*PROF.: (...) Napoleão... ele não era... vamos dizer assim... francês... praticamente... ele nasceu na... onde é? Napoleão nasceu aonde?*

*ALUNO: na Córsega?*

*PROF.: na Córsega... e a Córsega tinha pertencido... até poucos anos antes da... do nascimento de Napoleão... à Itália...*

(NURC/RJ, Inq. 382, p. 112-113)

No exemplo em questão, o professor ou porque não se lembra ou porque deseja a interação, pergunta aos alunos onde teria nascido Napoleão. O aluno, que toma o turno para responder, não tem certeza de que a resposta esteja correta, por isso responde com outra pergunta. No turno seguinte do professor, este avalia corretamente a resposta, repetindo, com entonação assertiva, o enunciado do aluno: "na Córsega". Ao sancionar positivamente a pergunta/resposta do aluno, o professor demonstra que conhece, previamente, o conteúdo da resposta. A pergunta foi apenas uma estratégia de interação.

As perguntas fechadas ou do tipo *sim/não* levam o interlocutor a responder *sim* ou *não* ou similares. Urbano, Fávero, Andrade e Aquino (1993:75) ressaltam que, "quando ocorrem advérbios do tipo "já", "nunca" nas Perguntas, a tendência é utilizar o advérbio como Resposta." É o que se pode observar no exemplo abaixo:

**EX.: 27**

*PROF.: (...) à primeira vista parece um embaralhado de massas... de repente vocês olham e percebem as coisas... já tiveram essas experiência?...*

*ALUNO: já ((vozes))*

*PROF.: O:: ( )... no Canadá também...*

(NURC/SP, Inq. 124, p.65)



Além do advérbio, também a repetição do verbo pode representar resposta a esse tipo de pergunta:

**EX.: 28**

*ALUNO: mas foi isso que aconteceu... não foi... com o Bob's?*

*PROF.: foi... o Bob's não se interessava mais... não queriam crescer...*

(NURC/RJ, Inq. 364, p.62)

Stubbs (1987:116) enfatiza o caráter interativo das perguntas fechadas ou do tipo **sim/não**:

*"Ademais, posto que sim ou não são muito elípticos, não podem iniciar o discurso: não são incícios, mas respostas a uma emissão precedente, a qual, por si só, manifesta o caráter essencialmente interativo."*

O exemplo, a seguir, ilustra a afirmação de Stubbs:

**EX.: 30**

*PROF.: arranca... pega uma pratinha... uma prata e outra... e um clorinho e joga lá dentro... vai conseguir um produto igual a nove?*

**ALUNO:** *não...*

**PROF.:** *não... então... o que acontece... essa prata vai ter cloro... então?*

**ALUNO:** *não...*

(NURC/RJ, Inq. 251, p.22)

No fragmento acima, a pergunta do professor também não tem a intenção de verificar algum aspecto cognitivo, mas, simplesmente, visa à interação.

#### **4.5.5. QUANTO AO MOTIVO**

Neste tipo de pergunta, houve a preocupação de verificar com que motivo foi feita a pergunta. Separamos três motivos que levaram alunos e professores a formularem perguntas:

- **pedido de informação;**
- **pedido de confirmação;**
- **pedido de esclarecimento.**

#### 4.5.5.1. PEDIDO DE INFORMAÇÃO

É comum o professor ou o aluno formularem perguntas com o objetivo de pedir informação sobre algo que o interlocutor deseja saber por uma questão de necessidade de entendimento. Normalmente, quando o aluno formula a pergunta, ele, realmente, deseja obter a informação porque desconhece a resposta. Já o professor, nem sempre, tem a necessidade da informação porque desconhece. É comum o professor pedir alguma informação com o puro intuito de levar seus alunos a participarem da aula.

**EX.: 31**

**PROF.:** (...) *quer dizer... não existe mais a Colônia nem a Metrópole... ele queria fazer uma coisa só...*

**ALUNO 1:** *Sílvia... e os russos... que que tem a ver?*

**PROF.:** *ah... os russos... teria a ver? Eu disse aqui... que dois países...*

**ALUNO 1:** *é...*

**PROF.:** (...) *furaram a política protecionista de Napoleão... não aceitaram o Bloqueio Continental...*

**ALUNO 1:** *qual é o segundo?*

**PROF.:** *um... desses países...*

**ALUNO 2:** *por favor... podia repetir o Bloqueio Continental?*

**PROF.:** *Bloqueio Continental? Napoleão... tomando aqueles países da Europa Central... sucessivamente todos eles...*

(NURC/RJ, Inq. 382, p.118)

É importante salientar que o par P-R representa uma dinâmica fundamental sobre a qual está alicerçada a conversação de sala de aula entre professor e aluno. No exemplo acima, o professor desenvolve o tópico e faz uma pausa depois de entonação descendente. No dizer de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) é um LRT, lugar relevante para a transição do turno. O aluno 1 formula uma pergunta a respeito de um assunto que não foi desenvolvido. Imediatamente, um tanto embaraçado e hesitante, o professor procura responder por meio de uma pergunta para, em seguida, começar a explicar. Após a pausa do professor, o aluno, demonstrando atenção e que estava pronto para ouvir, monitora o professor por meio de declaração *back-channel* ("é "). O professor continua desenvolvendo o turno e, após nova pausa, o aluno 1 volta a monitorá-lo por meio de nova pergunta ("qual o segundo?"). Parece que o aluno já sabe que a sua pergunta - "qual o segundo?" - responderá à primeira pergunta: "e os russos... que que tem a ver?". Quando o

professor começa a responder, depois de outra pausa, o aluno 2 assalta o turno do professor, interrompendo a explanação da resposta ao aluno 1, para formular uma pergunta: "por favor... poderia repetir o Bloqueio Continental?". Em vez de pedir que o aluno 2 aguarde a vez, o professor interrompe a resposta à pergunta do aluno 1 para responder ao aluno 2. Mais tarde, sem se referir diretamente ao aluno 1, é dada a resposta à pergunta inicial sobre os russos.

**Ex.: 32**

*PROF.: (...) mas todo o Cl desse cara aqui... já é suficiente pra estourar o produto de solubilidade... de modo que... aqui o Cl precipita...*

*ALUNO: mas vai... vai precipitar até quando?*

*PROF.: até que o ... o ... produto... fique... mas aqui você botou um só parou... você botou um só precipitou... já ultrapassou muito... o produto de solubilidade...*

(NURC/RJ, Inq. 251, p.28)

Como vimos no exemplo anterior, às vezes, a pergunta do aluno pode prejudicar a sequência da aula, mas, normalmente, contribui para o desenvolvimento do tópico, além de representar motivação para o professor. É interessante observar que, em todos os momentos em que os alunos perguntam, deve, necessariamente, aparecer a resposta do

professor. É uma questão óbvia do ponto de vista da autoridade que o professor representa; nem que ele não saiba responder, ele deve tentar responder, caso contrário, a autoridade dele em sala de aula ficará abalada. Como a pergunta do professor objetiva a interação em sala de aula, é importante que o aluno participe.

**EX.: 33**

*PROF.: (...) à primeira vista parece um embaralhado de massas... de repente vocês olham e percebem as coisas... já tiveram essa experiência?...*

*ALUNO: já ((vozes))*

*PROF.: o: ( )... no Canadá também*

(NURC/SP, Inq. 124, p.65)

No exemplo anterior, ficou evidente que a pergunta do aluno era importante para o desenvolvimento do tópico, mas, neste exemplo, não é isso o que ocorre. A pergunta do professor e a resposta do aluno não contribuem para o desenvolvimento do tópico discursivo, têm apenas função interativa.

**EX.: 34**

**PROF.:** (...) há então... uma influência... da língua... que é decisiva na formação do pensamento... mas... a começar pela própria percepção... o indivíduo não percebe aí nós estamos no terreno de vocês quem diz alguma coisa sobre percepção?... vocês já tiveram curso sobre percepção... ((vozes)) ninguém teve?...

**ALUNO:** segundo ano

**PROF.:** segundo ano...

**ALUNO:** teve...

**PROF.:** cadê o segundo ano? Tem alguém do segundo ano?... bom... mas em todo caso gestalt vocês sabem o que é?... gestalt... teoria da gestalt... quem me diz o que é gestalt... ((vozes)) ahn?... ((vozes)) ahn?...

**ALUNO:** só o segundo ano

**PROF.:** só o segundo ano? Ahn... tem tem alguns do segundo ano que ficaram não é? Que... resolveram topar na o o curso ou não? ((vozes)) ahn...

**ALUNO:** eles estão fazendo prova agora...

*PROF.: ah hoje tem prova?... ah mas porque não não avisaram a a gente podia fazer mais um dia*

(NURC/SP, Inq. 124, p.63)

No fragmento acima, fica evidente que o professor não deseja ser expositivo mas interativo. Quando aborda um tópico novo - percepção -, em vez de discorrer sobre o assunto, deseja a participação dos alunos. Os que estão autorizados a falar sobre o assunto não estão presentes, por isso o professor se vê na obrigação de desenvolver o assunto proposto.

**EX.: 35**

*PROF.: (...) e se uma empresa é rudimentar? Frederico... como é que você... verifica se uma empresa é de pequeno porte... se uma empresa é de grande porte?*

*ALUNO: verifico?*

*PROF.: é... quando é que você acha que uma empresa é de pequeno porte ou de grande porte?*

*ALUNO: quando ela não tá mais como empresa de pequeno porte... eu acho... é quando ela não tá mais controlada pelo proprietário...*



**PROF.: *você acha que uma empresa de grande porte é uma empresa que não é controlada pelo proprietário?***

**ALUNO: *é... porque a autoridade é ultradividida... há uma hierarquia enorme ( ) vai subindo até chegar ao... ao cara... entendeu?***

(NURC/RJ, Inq. 364, p.52)

É importante salientar, novamente, que o professor é a autoridade do saber, por isso, em hipótese, as perguntas formuladas por ele não têm o objetivo básico de buscar uma informação nova. Em princípio, ele já conhece, mas quer levar seus alunos a raciocinarem e a buscarem, por meio da reflexão, as respostas formuladas com o intuito de atingir o saber. No exemplo acima, isso fica evidente, pois o professor já conhece a resposta da pergunta formulada ao aluno Frederico. Como ele deseja a interação, faz questão de forçar a participação de seus alunos. Repare-se que o professor deseja que seu aluno raciocine a partir do que é dito. A pergunta do professor acarreta resposta do aluno; esta leva a outra pergunta do professor que, por sua vez, acarreta outra resposta do aluno, formando uma cadeia de raciocínio.

#### **4.5.5.2. PEDIDO DE CONFIRMAÇÃO**

Em geral, os pedidos de confirmação ocorrem quando já houve um pedido de informação e o interlocutor, novamente, solicita que essa

informação seja sustentada. O pedido de confirmação também ocorre quando o interlocutor não concorda com o que foi dito.

**EX.: 36**

**PROF.:** (...) o Bob's era uma empresa de que tamanho? Vocês acham que o Bob's... aqui... do Rio de Janeiro...

**ALUNO 1:** médio porte...

**PROF.:** era... mais ou menos... de que dimensão? ((vozes misturadas))

**ALUNO 2:** pequeno...

**ALUNO 3:** pequeno porte...

**ALUNO 4:** pequeno não... grande...

**ALUNO 2:** era?

**PROF.:** era...

(NURC/RJ, Inq. 364, p.59)

O professor lança uma pergunta que pede uma determinada informação aos alunos. Em seguida, resolve reformular a pergunta,

contudo o aluno 1, por já ter entendido qual era o pedido de informação, resolve responder, sem que o professor tivesse terminado a reformulação da pergunta. Depois que o professor refaz a pergunta, vários alunos procuram responder. Os alunos 2 e 3 têm a mesma opinião: o Bob's era uma empresa de pequeno porte. O aluno 4 não concorda e afirma que era uma empresa de grande porte. Como não concorda com a resposta do aluno 4, o aluno 2 enuncia uma pergunta, duvidando da afirmação de seu colega.

**EX.: 37**

*PROF.: não resta dúvida que o tipo de negociação não é muito ético... mas ocorre... pode-se dizer até que ele... não digo imoral... mas seria amoral... isso vai... realmente ocorrer... que que fez o Bob's? vendeu a empresa pra Nestlé... a Nestlé... o ano passado... comprou... o que que normalmente fazem as multinacionais quando elas não agiam... por este tipo de negociação? A multinacional não utiliza esse recurso assim tão radical como eu... quando eu tava expondo...*

*ALUNO: mas foi isso que aconteceu... não foi... com o Bob's?*

*PROF.: foi... o Bob's não se interessava mais... não queriam crescer...*

(NURC/RJ, Inq. 364, p.62)

A pergunta como pedido de confirmação é freqüente na fala do aluno. Muitas vezes, ela é emitida para que o aluno possa confirmar alguma informação que não tenha ficado clara ou para que o aluno possa verificar se, realmente, entendeu, ou mesmo para que ele possa participar e dessa forma sancionar sua face positiva.

**EX.: 38**

*PROF.: (...) mas o carro não ajuda né? O carro não passa ninguém... passa quando os outros quebram...*

*ALUNO: o carro é bom...*

*PROF.: o carro é bom?*

*ALUNO: é lógico...*

*PROF.: é bom?*

*ALUNO: o problema... o problema é o motor...*

*PROF.: então o carro não é bom... pô...*

(NURC/RJ, Inq. 364, p.72)

No fragmento acima, o professor deseja dar um exemplo concreto e compara a corrida das empresas com uma corrida de Fórmula Um. O

professor cita o exemplo do grande campeão. Emerson Fittipaldi, que corria com um carro brasileiro que não ia bem no campeonato e não ganhava corrida alguma. Em determinado momento, o professor afirma que o carro não era bom e o aluno, em seguida, afirma o contrário: "o carro é bom...". Como a afirmação não era muito lógica, o professor manifesta sua surpresa com uma pergunta que é um pedido de confirmação ("o carro é bom?"). O aluno responde afirmativamente ("é lógico..."). Como a situação era inusitada, o professor repete a pergunta e, em seguida, o aluno procura explicar por que achava o carro bom. Como a explicação não é convincente, o próprio professor conclui, imitado: "então o carro não é bom... pô..."

**EX.: 39**

*PROF.: (...) FALA GILDA... então... aí... vamos lá...*

*ALUNO (Gilda): não estava na outra aula...*

*PROF.: não estava? ( ) mas você já viu alguma coisa e pode dizer o que caracteriza a Revolução Francesa?*

(NURC/RJ, Inq. 382, p.103)

Neste caso, o professor pede que a aluna Gilda responda a uma informação. Como a resposta da aluna não está condizente com a pergunta formulada, houve o pedido de confirmação, que não tem,

propriamente, o objetivo de confirmar nada, mas demonstrar surpresa diante da manifestação do aluno.

**EX.: 40**

*PROF.: (...) quem é que me diz... quem é capaz de caracterizar a fase da Convenção? ((vozes))*

*ALUNO: ascensão da burguesia tentando evitar...*

*PROF.: ascensão da burguesia na Convenção?*

*ALUNO: ( ) tentando... tentando evitar o movimento proletário?*

*PROF.: ao contrário... ao contrário... a fase da Convenção o que foi? A primeira fase... é a fase... uma fase moderada...*

(NURC/RJ, Inq. 382, p.108)

O segmento acima gira em torno de um pedido de informação feito pelo professor sobre quem poderia caracterizar a fase da Convenção. O aluno tenta responder ao pedido de informação enunciado pelo professor. Este, depois da pausa do aluno, emite um pedido de confirmação, pois o conteúdo da resposta do aluno não está condizente: "ascensão da burguesia na Convenção?". Repare-se que o professor, praticamente, emprega as mesmas palavras do aluno. Após essa intervenção, o aluno

sente-se inseguro para continuar respondendo, por isso enuncia sua informação em forma de pedido de confirmação: "tentando evitar o movimento proletário?". Como a resposta não procede, a confirmação do professor é negativa e repetitiva: "ao contrário... ao contrário..."

**EX.: 41**

*PROF.: a liberdade de comércio... porque a ca/ a Inglaterra muito cedo adotou medidas PROtecionistas no comércio... nós vimos que há uma tese... em relação à Revolução Industrial dizendo que... foram capitais acumula::dos pelo comércio exTERNO... que possibilitaram a eclosão da Revolução Industrial na Inglaterra... não é isso? Agora... nós vemos então... o seguinte... que essa revolução... então... que assinalou... a elevação da sociedade burguesa capitalista liberal...*

(NURC/RJ, Inq. 382, p.106-107)

No discurso expositivo do professor, também aparece a pergunta como pedido de confirmação - "não é isso?"-, a fim de verificar se os alunos estão entendendo o que está sendo exposto. Pela natureza do *corpus* (áudio) não foi possível saber se houve algum tipo de confirmação da parte dos alunos (gestos, meneios de cabeça). É interessante levantar a hipótese de que nem é preciso que haja qualquer reação da parte dos alunos; não há pausa alguma na fala do professor à espera dessa manifestação dos alunos. De maneira alguma, pode haver a confirmação

negativa, pois dessa forma haveria mudança de rumo no discurso do professor.

**EX.: 42**

*PROF.: (...) LÁ TAMBÉM... não é obrigado a ter a mesma quantidade de cloro e a mesma quantidade de prata... não é obrigado... pode ser diferente... mas fatalmente é que eu tô com aqui está com a mesma que ali... ó... com outra substância no meio... misturada... que não estará afetando este troço daqui...*

*ALUNO: quer dizer que o produto do Ion comum é que faz...*

*PROF.: precipitar as duas coisas...*

*ALUNO: não ( )... é isso?*

*PROF.: não... ao contrário... igual a nove...*

(NURC/RJ, Inq.251, p.26)

Após a pausa do professor, o aluno, desejando entender, procura chegar a uma conclusão. O professor deseja ajudá-lo, monitorando e completando a frase. Como houve uma falsa projetabilidade do professor em relação ao discurso do aluno, este deixa claro que não era aquilo que estava pensando ("não"). Infelizmente, por dificuldade na gravação, não foi possível entender o que disse o aluno que, no final do enunciado, faz um



pedido de confirmação: “é isso?”. A conclusão do aluno não estava correta, por isso a confirmação do professor é negativa: “não... ao contrário...”

#### **4.5.5.3. PEDIDO DE ESCLARECIMENTO**

O pedido de esclarecimento pode vir da parte do professor ou da parte do aluno e pode ser dividido em pedido de esclarecimento em relação à audição do enunciado e pedido de esclarecimento em relação ao conteúdo do enunciado.

##### **A- Pedido de esclarecimento em relação à audição do enunciado**

Este tipo de pergunta é empregado quando o interlocutor não consegue captar o que foi enunciado pelo outro e solicita que a pergunta seja repetida, parcial ou totalmente.

**EX.: 43**

*PROF.: (...) mostrar realmente que tem situações em que... a teoria clássica não resolve... o problema... ( ) depois a gente vai ver bom... eu estou... pois não?*

*ALUNO: ( )*

**PROF.: QUÊ?**

**ALUNO: ( )**

**PROF.: quando ele formulou essa teoria... não ele formulou essa teoria... após ( ) em mil novecentos e trinta e seis...**

(NURC/SP, Inq. 338, p.44)

O professor se prepara para iniciar um novo tópico quando é interrompido por um aluno que deseja formular uma pergunta. Como não conseguiu ouvir o que foi perguntado, o professor fez um pedido de esclarecimento - "QUÊ?" - em tom de voz elevado. Em seguida, o aluno repete a colocação, o professor consegue ouvir e responde à questão formulada. Infelizmente, por defeito na gravação, não foi possível transcrever a participação do aluno.

**EX.: 44**

**PROF.: (...)** você só vai conseguir dissolver uma quantidade tal...cujo produto seja igual a ...

**ALUNO 1:** nove...

**ALUNO 2:** mas não vai dissolver ( )

*PROF.: hein?*

*ALUNO 2: não vai dissolver*

*PROF.: vai dissolver uma parte cujo o produto é nove...*

*(NURC/RJ, Inq. 251, p.22)*

Neste exemplo, também é possível afirmar que o professor não conseguiu captar o que foi proferido pelo aluno, por isso pede que o enunciado seja repetido. Desta vez, o pedido de esclarecimento foi feito por meio do marcador "hein" na forma interrogativa. O aluno, atendendo ao que foi solicitado pelo professor, repete o enunciado: "não vai dissolver".

#### **B- Pedido de esclarecimento em relação ao conteúdo do enunciado**

Neste caso, o interlocutor solicita uma explicação a respeito do enunciado do outro.

**EX.: 45**

*PROF.: (...) e eu joga lá dentro AgCl... que é que precipita... o CaCl<sub>2</sub> ou AgCl?*

*ALUNO: CaCl<sub>2</sub>...*

**PROF.:** *eu tenho uma solução sa-turada... fá?... de AgCl...*

**ALUNO:** *de AgCl? De AgCl?*

**PROF.:** *é... saturada... desculpe... de CaCl<sub>2</sub>.. saturada de CaCl<sub>2</sub>...*

(NURC/RJ, Inq. 251, p.27-28)

Neste caso, o pedido de esclarecimento vem da parte do aluno. O professor se engana a respeito de um elemento químico e, em seguida, o aluno pede esclarecimento em relação ao enunciado do professor. Como este se havia enganado, pede desculpas e corrige o enunciado.

**EX.: 46**

**PROF.:** *(...) então que tipo de formas que nós vamos reconhecer?... nós vamos reconhecer bisontes...*

**ALUNO ( )**

**PROF.:** *bisonte é o bisavô... do touro...*

(NURC/SP, Inq. 405, p.51)

O termo desconhecido - "bisontes"- acarretou a dúvida do aluno. Por não conhecer o significado do termo, pede esclarecimento, por isso o professor faz questão de dar explicação: "bisonte é o bisavô... do touro...".

#### 4.5.6. QUANTO À FUNÇÃO

Ao analisarmos essas perguntas, é importante observar que elas não são formuladas de forma aleatória; apresentam determinados objetivos específicos ao serem elaboradas. Considerando a função desempenhada por essas perguntas, separamos três tipos: para animar; para verificar o canal; para desenvolver o tópico.

##### 4.5.6.1. PARA ANIMAR

Neste caso, as perguntas têm objetivo puramente interativo, isto é, animar a aula, prender a atenção dos alunos e evitar que eles se desinteressam pelo que está sendo ensinado. Faz parte do professor a função de atrair, manter e estimular a atenção dos alunos.

**EX.: 47**

*PROF.: (...) a França... teve um grande crescimento... com Napoleão... aliás... vamos ver um pouquinho... quem já ouviu falar e sabe alguma coisa de Napoleão? Fala Bragança... que que você sabe de Napoleão?*

*ALUNO: ué... um general...*

*PROF.: general... claro... imperador...*

*ALUNO: imperador... saiu de baixo... veio de baixo...*

*PROF.: quem mais diga...*

*ALUNO: se coroou...*

*PROF.: se coroou... ele mesmo se coroou...*

*ALUNO: ( ) só na guerra...*

*ALUNO 2: ganhou conflitos...*

*PROF.: ganhou guerras e per/ perdeu a guerra a guerra sem querer... ah... e aí... quem mais? ((vozes)) quem mais diz alguma coisa de Napoleão?*

*ALUNO 3: ele se apoderou do governo da França...*

*PROF.: se apoderou do governo da França... Napoleão é um dos personagens da História... que tem uma bibliografia enorme sobre ele... nunca se tem falado tanto bem e tanto mal de Napoleão...*

(NURC/RJ, Inq. 382, p.111-112)

Coracini (1992:60) salienta que o bom professor deve ser dinâmico, combatendo a monotonia, sendo animador incansável. No fragmento acima, podemos perceber essa intenção do professor, pois ele poderia construir sozinho o discurso. Ele deseja a participação de seus alunos, por isso, muitas vezes, em vez de expor as informações, lança perguntas aos alunos, a fim de que eles aproveitem o conhecimento que já têm. Dessa forma, o desenvolvimento do tópico vai ficando mais lento do que se o professor expusesse as informações. A intenção de desenvolvimento cognitivo é visível, pois o professor monitora o aluno e formula novas perguntas para levá-lo a pensar.

**EX.: 48**

*PROF.: (...) aí mesmo há certas coisas curiosas... em inglês... a palavra... ship... navio... ére/... não é seheep lembram-se disso não lembram? Problema não vamos voltar a isto não... a palavra ship navio... pertence ao sexo feminino...*

(NURC/SP, Inq. 124, p.68)

A pergunta do professor - "lembram-se disso não lembram?" - só vai ser entendida do ponto de vista interacional, pois, fora isso, não apresenta outra função. Podemos levantar a hipótese de que, do ponto de vista do conteúdo, as perguntas sejam "desnecessárias", pois não chegam, propriamente, a contribuir para o desenvolvimento do tópico. São, no entanto, fundamentais para o aspecto interativo.

#### 4.5.6.2. PARA VERIFICAR O CANAL

Neste tipo, as perguntas têm função fática, isto é, comprovar ou confirmar a compreensão; saber se é possível continuar falando: saber se está ou não sendo ouvido. Stubbs (1987:61) ressalta que os professores comprovam constantemente se seus alunos estão em sintonia, se a maior parte deles está acompanhando o que está sendo dito.

Não raro, as perguntas para verificar o canal são enunciadas por meio de marcadores do tipo "certo?", "né?", "entende?". Settekom (1977) denomina esses marcadores de sinais de busca de aprovação discursiva. Esses marcadores têm função, basicamente, interativa, tendo em vista preservar a harmonia do discurso entre professor e aluno. Além desses marcadores mencionados, podem aparecer sintagmas, em que o professor é direto ao indagar sobre como está o canal de comunicação, por exemplo: "você está me entendendo?".

**EX.: 49**

*PROF.: (...) é um controle muito natural ou você não tem filhos ou vai ser... é castrado... (quer dizer) não é um controle assim natural... não é isso? Quer dizer realmente é uma economia... que não conseguiu ainda... sabe? Quer dizer dentro do meu ponto de vista... apesar de ser **ALTISSIMAMENTE** industrializada... **ATINGIR** a um desenvolvimento global... e*



*vejam que nem poderia... estão entendendo a comparação que eu estou fazendo (com) com a economia americana?*

(NURC/RJ, Inq. 379, p.80-81)

O fragmento em questão apresenta três exemplos de perguntas para verificar o canal. Normalmente, quando o professor desenvolve um tópico que considera complicado para os alunos, procura verificar como está o nível de entendimento dos alunos. Em primeiro lugar, enuncia a pergunta "não é isso?". Mais abaixo, outra pergunta - "sabe?" - , em seguida, enuncia um sintagma completo para certificar-se do nível de compreensão dos alunos, pois sabe que é fundamental para o desenvolvimento do tópico e real aprendizado: "estão entendendo a comparação que eu estou fazendo (com) com a economia americana?".

**EX.: 50**

*PROF.: (...) porque uma prata com u cloro faz UM AgCl... certo?*

*ALUNO: certo...*

(NURC/RJ, Inq. 251, p.21)

Não é comum haver respostas verbais a esse tipo de pergunta. O aluno pode responder afirmativamente ou não com o olhar, com um aceno de cabeça, etc. No exemplo acima, encontramos um caso em que aparece a resposta verbal do aluno.

EX.: 51

*PROF.: (...) e é uma proporção  $k$ ... desse nível de... renda...graficamente a gente pode colocar então... que a demanda de moeda... por motivo transação... é uma proporção...  $k$ ...  $y$ ... da renda nominal... certo?... é igual um  $k$ ... e  $y$ ... certo?... sem intercepto não é? Não tem nenhum intercepto então sai da origem... está okay?... a gente vai ver isso depois... esse  $k$  aqui depende basicamente de parâmetros institucionais...*

(NURC/SP, Inq. 338, p.39)

O fragmento acima apresenta quatro exemplos de perguntas para verificar o canal ("certo?" enunciado duas vezes, "não é?", "está okay?"). Em todos, o professor manifesta a preocupação com o nível de compreensão que os alunos atingiram durante a exposição. Como não houve nenhuma reação contrária, o desenvolvimento do tópico não fica prejudicado nem toma rumo diferente.

#### **4.5.6.3. PARA DESENVOLVER O TÓPICO**

No discurso de sala de aula, é muito comum o professor ou o aluno lançarem alguma pergunta e está contribuir para o desenvolvimento do tópico. Também é freqüente o fato de o professor fazer determinadas perguntas aos alunos para o desenvolvimento do tópico. Separamos três

tipos de perguntas que têm em vista o desenvolvimento do tópico: múltipla escolha, preenchimento de lacunas e perguntas retóricas.

**A- MÚLTIPLA ESCOLHA:** são perguntas para as quais o professor e vários alunos da classe já sabem a resposta, mas é uma maneira mais polida e menos autoritária de desenvolver o tópico proposto. Com isso, o professor consegue a participação e a atenção da classe.

**EX.: 52**

*PROF.: (...) quanto mais o produto de coisas pequenas o resultado é MENOR AINDA... pipocas... se isso aqui é pequeno... agora... isso aqui... é grande ou pequeno?*

*ALUNO: grande... grande... grande...*

(NURC/RJ, Inq. 251, p.16)

Repare-se que a pergunta é óbvia, mas serve para desenvolver o tópico discursivo do professor e com isso consegue a participação da classe e acaba dando a impressão de que o discurso não é só construído pelo professor, mas pela interação professor e aluno.

**EX.: 53**

*PROF.: (...) e eu digo que lá dentro eu tenho dois... uma concentração igual a dois de prata e uma concentração igual a três de cloro... e pergunto... lá dentro eu tenho uma ou duas fases?*

*ALUNO 1: uma...*

*ALUNO 2: tem duas fases...*

(NURC/RJ, Inq. 251, p.19)

Além de dar certo dinamismo à aula, esse tipo de pergunta ajuda no desenvolvimento do tópico e serve para que o professor possa detectar possíveis equívocos como se percebe no exemplo acima. Como as respostas dos alunos foram diferentes, algo está errado; os alunos estão tendo visões diferentes do assunto ou estão entendendo de forma errônea. É também um meio de verificar a aprendizagem.

**B- PREENCHIMENTO DE LACUNAS:** em geral, são perguntas com entonação ascendente no final, abrindo espaço para a participação dos alunos. Muitas vezes, a evidência das respostas dá a impressão de que são perguntas "desnecessárias", pois o aluno não precisa dispender grande esforço mental para respondê-las. Elas são, entretanto,

importantes para a construção do diálogo conversacional entre professor e aluno.

**EX.: 54**

*PROF.: já que não é uma água especificamente... vai nos interessar por outro motivo... este sal... eu estou interessado na sua o quê?*

*ALUNO: solubilidade...*

*PROF.: solubilidade... então... a gente passou a chamar este produto...de fons...*

(NURC/RJ, Inq. 251, p.18)

É importante observar que, pelo próprio desenvolvimento da aula, o professor faz determinadas perguntas cujas respostas os alunos já deveriam saber, pois já foram respondidas em algum momento da aula ou mesmo em aulas anteriores. É comum, após a emissão da resposta do aluno, seguir-se a avaliação positiva ou não do professor. No exemplo acima, a avaliação positiva se faz por meio da repetição do termo emitido pelo aluno que preenche a lacuna.

**EX.: 55**

*PROF.: Napoleão... ele não era... vamos dizer assim... francês... praticamente... ele nasceu na...? onde é? Napoleão nasceu aonde?*

*ALUNO: na Córsega?*

*PROF.: na Córsega... e a Córsega tinha pertencido...até poucos anos antes da... do nascimento de Napoleão... à Itália...*

(NURC/RJ, Inq. 382, p.112-113)

No fragmento acima, o professor poderia ter optado por não formular a pergunta. Utilizando sua exposição poderia já ter dito onde nasceu Napoleão. Poder-se-ia pensar que o professor não conhece a resposta, por isso emite a pergunta para o aluno, a fim de que este o ajude. Em se tratando do próprio tópico desenvolvido, não é possível pensar dessa forma. Repare-se que, imediatamente após a resposta do aluno, o professor já sanciona positivamente a resposta. É interessante verificar que o aluno, como não está seguro da informação solicitada, emite a resposta na forma interrogativa, pois assim estará atenuando um possível erro.

**EX.: 56**

*PROF.: (...) quanto tempo você vai precisar pra chegar a esse tamanho? Isto é... você pode vencer da... toda a etapa da adolescência e chegar direto da infância à idade madura...*

*ALUNO: rapidamente...*

*PROF.: rapidamente? ((vozes misturadas)) é um processo lento...*

*ALUNO: pode ser mais rápido do que outras pessoas... né?*

*PROF.: pode ser mais rápido do que outras pessoas... sem dúvida...*

(NURC/RJ, Inq. 364, p.63)

Diferente do exemplo anterior, é possível o aluno emitir a resposta sem se preocupar com acerto ou erro. Como já foi dito, normalmente após a emissão da resposta do aluno, há a avaliação do professor. Neste caso, a resposta do aluno não está correta, por isso o professor repete o enunciado do aluno, mas na forma interrogativa, sinalizando que a resposta não está correta. No exemplo em questão, o aluno não concorda com a avaliação do professor, por isso procura argumentar, defendendo sua posição.

**C- PERGUNTAS RETÓRICAS:** são muito comuns no discurso de sala de aula, utilizadas, normalmente, para manter o turno do professor ou para estabelecer contato ou para chamar a atenção dos alunos. Fávero, Andrade e Aquino (1996:495) ressaltam que são perguntas emitidas pelo falante sem o intuito de que sejam respondidas:

*“Ocorre quando o falante elabora a P com o intuito de que o ouvinte não responda, porque já conhece a R e é só uma questão de procurá-la na memória.”*

Coracini (1995:59) enfatiza que o emissor imagina um possível destinatário para sua pergunta, mas, na verdade, sabe que esse destinatário imaginário é ele mesmo:

*“O interlocutor só existe na imaginação do professor com quem ele parece dialogar, fazendo-se, ao mesmo tempo, de professor e de aluno, dando a resposta que ele gostaria de ouvir às próprias perguntas, imaginando dificuldades que ele, professor, pode e quer resolver.”*

**EX.: 57**

**PROF.:** (...) e eles viviam basicamente da coleta eram caçadores... e viviam da coleta... isto é levava a um tipo de vida nômade... por quê?... porque na medida... em que acabava a



*caça do lugar OU (que) em virtude da da época do ano no inverno por exemplo... os animais iam hibernar*

(NURC/SP, Inq. 405, p.49)

As perguntas retóricas podem ser respondidas com ou sem pausa. No exemplo acima, o professor enuncia a pergunta, há pausa e, em seguida, há a resposta do professor: "... isto é levava a um tipo de vida nômade... por quê?... porque na medida...". É coerente supor que essas perguntas também servem para preencher lacunas na conversação, isto é, o professor está num momento de planejamento verbal e não quer ser interrompido, a pergunta retórica acaba sendo uma estratégia eficiente caso seja entendida assim pelos alunos. Erlich (1993:60-61) ressalta ainda que esse tipo de pergunta não tem, propriamente, a finalidade de obter informação nem levar o interlocutor a responder.

**EX.: 58**

*PROF.: observe um minutinho isso que eu quero chamar a atenção será... que as variações aqui... vão alterar variações aqui? Vai se eu fizer uma pequena variação aqui em a ... vai alterar isso tudo? Não... porque é tão pouquinho aqui... que você pode até dobrar esse número que o dobro dele não chega a alterar isso aqui..*

(NURC/RJ, Inq. 251, p.16-17)

No fragmento acima, há dois exemplos de pergunta retórica: 'será... que as variações aqui... vão alterar variações aqui? Vai se eu fizer uma pequena variação aqui...' e "... vai alterar isso tudo? Não... porque é tão pouquinho aqui...". Nos dois casos, não há pausa entre a pergunta e a resposta. Esses casos deixam ainda mais clara a idéia de que a pergunta retórica não deve ser respondida pelos alunos. É importante deixar claro que as perguntas retóricas constituem uma estratégia para o professor desenvolver o tópico. Como o processo pergunta/ resposta é muito comum em sala de aula, é uma forma de dar a impressão de que a pergunta está sendo feita e, desse modo, o professor está chamando a atenção do aluno para a resposta que vai ser dada pelo próprio professor.

No segundo exemplo de pergunta retórica, fica bem evidente que a intenção do professor não é, em absoluto, que os alunos respondam à sua pergunta. Repare-se que, após a resposta dada pelo professor a essa pergunta ("não"), antes que os alunos venham a perguntar o motivo por que não vai alterar, o professor faz questão de apresentar o motivo: "porque é tão pouquinho aqui...". Com isso, ele prevê uma possível dúvida de seus alunos e evita que eles o interrompam, quebrando a seqüência da aula.

Há também exemplos que deixam claro que o professor poderia ter a intenção de enunciar uma pergunta retórica, mas o aluno não entendeu dessa forma e acabou respondendo à pergunta do professor:

**EX.: 59**

**PROF.: *arranca... pega uma pratinha... uma prata e outra... e um clorinho e joga lá dentro... vai conseguir um produto igual a nove?***

**ALUNO: *não...***

**(NURC/RJ, Inq. 251, p.22)**

No exemplo acima, podemos supor que estávamos diante de uma pergunta retórica, que não foi assim interpretada pelo aluno. Repare-se que ele responde à pergunta quando não era necessário. Além disso, é interessante observar que não existe pausa após a pergunta do professor. Isso pode reforçar a suposição de que se tratava de uma pergunta retórica.

No presente capítulo, tivemos a intenção de deixar claro o quanto o processo conversacional é importante para a interação professor/ aluno(s). Muitas vezes, as estratégias conversacionais são tão importantes que acabam por responder pelo sucesso ou fracasso do professor em sala de aula.

## 5. PRINCÍPIO DA PRESERVAÇÃO DAS FACES

### 5.1. CONCEITO DE FACE EM GOFFMAN

A noção de face é universal e foi caracterizada pelo sociólogo Goffman a partir das necessidades e desejos dos interactantes de uma conversação.

Sendo uma atividade puramente interacional, a conversação pressupõe a relação entre, no mínimo, dois interactantes. Ao pesquisar essas relações interpessoais, Goffman (1970) estudou procedimentos de preservação da face. Para o referido autor, quando se entra em contato com o outro, tem-se a preocupação de preservar a auto-imagem pública. A essa auto-imagem pública Goffman (1970: 13) dá o nome de face:

*" Pode definir-se o termo face como o valor social positivo que uma pessoa reclama efetivamente para si por meio da linha<sup>1</sup> que os outros supõem que ela seguiu durante determinado contato. A face é a imagem da pessoa delineada em termos de atributos sociais aprovados, ainda que se trate de uma imagem que outros podem compartilhar, como quando uma*

---

<sup>1</sup> Na teoria de Goffman, linha ("line") é um modelo de atos verbais e/ou não-verbais pelos quais o interactante expressa seu ponto de vista a respeito da interação e a sua avaliação dos participantes, inclusive a de si mesmo. Um interactante está na "face errada" quando não apresenta uma linha consistente com sua auto-imagem. Um interactante está na "face correta" quando está firme na linha que toma.

*peessoa enaltece sua profissão ou sua religião graças a seus próprios méritos."*

A manutenção da face, tanto a do falante como a do ouvinte, funciona como se fossem regras de trânsito da interação. O simples contato com o outro já representa o rompimento de um equilíbrio preexistente entre as partes, ameaçando a auto-imagem pública construída pelos participantes da interação. Assim, em contato social, o indivíduo assume dois pontos de vista: uma orientação defensiva, tendo em vista preservar sua própria face; uma orientação protetora, tendo em vista preservar a face do outro. Quando ocorre a "invasão da territorialidade" por parte de um dos interactantes, haverá o que Goffman chama de **perda da face**. Encontrando-se nessa situação, o indivíduo pode valer-se de determinados procedimentos (**face-work**), utilizados para neutralizar as ameaças à face.

A face constitui um conjunto de desejos que podem ou não ser satisfeitos por ações de outros. Sendo assim, há mútuo interesse em manter a face. Por isso, na relação interpessoal, parece haver um acordo tácito entre os interactantes da conversação. Enquanto o falante não ameaça a face do ouvinte, este não ameaça a face daquele. Ao preservar a própria face, é preciso ter o cuidado de não ameaçar a face do outro e, ao preservar a face do outro, deve procurar-se uma saída que não leve à perda da própria face, conforme nos afirma Goffman (1970: 20-21):

*"Algumas práticas serão principalmente defensivas e outras principalmente protetoras, ainda que, em geral, possa*

*esperar-se que as duas perspectivas sejam tomadas ao mesmo tempo. Ao tratar de salvar a face dos demais, a pessoa deve escolher um caminho que não conduza à perda da sua própria face; ao tratar de salvar a sua própria, deve levar em conta a perda da face que sua ação pode representar para os outros."*

Goffman distingue três tipos de responsabilidade diante da ameaça à face. No primeiro, ao ameaçar a face, o indivíduo age com certa ingenuidade, isto é, a ameaça é involuntária. Se o indivíduo tivesse previsto as conseqüências ofensivas, teria evitado a situação. É o que se chama de atitude desastrada ou gafe. No segundo, a ameaça é resultado de malícia ou de rancor, com a clara intenção de provocar um insulto. No terceiro tipo, a ameaça é provocada por ofensas acidentais, isto é, a pessoa que ameaça sabe da possibilidade de colocar em risco a face, mas não o faz por rancor.

Esses três tipos de ameaça podem ser provocados em situações diferentes:

- pelo indivíduo contra a própria face;
- pelo indivíduo contra a face dos demais;
- pelos demais contra a própria face;
- pelos demais contra a face do indivíduo.

Com efeito, o indivíduo pode encontrar-se em situações variadas diante da ameaça à face. Se deseja sair-se bem diante das ameaças à face, deve contar com um repertório de práticas para preservar a face, tendo em vista cada uma das situações descritas acima. A maneira mais segura de uma pessoa não colocar em risco a face é evitar situações de contato que possam representar ameaças em potencial, ou tomar o devido cuidado para não colocar em risco a própria face ou a do(s) outro(s). Goffman (1970:39) esclarece:

*"O participante socializado na interação chega a manejar a interação falada como o faria com qualquer outro tipo, como algo que se deve realizar com cuidadosos rituais. Ao recorrer de forma mecânica à face, sabe como se conduzir em relação à conversação. Ao formular-se, repetida e mecanicamente, a pergunta: 'Se eu agir ou não desta maneira, perderemos a face eu e os outros?', decide, em cada momento, de modo consciente ou inconsciente, como comportar-se."*

As idéias de Goffman foram desenvolvidas em outros trabalhos, dentre os quais se destaca o de Brown e Levinson (1978).

## 5.2. FACE NEGATIVA E FACE POSITIVA EM BROWN E LEVINSON

Brown e Levinson (1978) ampliaram a noção de face a partir dos estudos de Goffman. Ao explicar o método de trabalho, os autores apresentam algumas noções básicas: **Pessoa Modelo (MP)**, **racionalidade** e **face**.

Segundo os autores, **MP** representa falantes fluentes de uma língua nativa. Esse **MP** é dotado de uma propriedade especial denominada **face** que representa a auto-imagem pública que cada membro da sociedade quer ter para si mesmo e está relacionada aos valores estabelecidos pelos membros da comunidade.

Brown e Levinson (1978:06) assim definem o conceito de **face**:

*"Nossa noção de face deriva daquela de Goffman (1967) 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 às pressuposições relativas à face ameaçada.*<sup>2</sup>

**Racionalidade** é a disponibilidade que o MP tem de utilizar-se de um tipo de raciocínio, isto é, toda pessoa é um ser racional e, assim sendo, usa da racionalidade para a seleção de estratégias que tenham em vista a preservação das faces.

Para Brown e Levinson, todo ser social possui duas faces: **face negativa** e **face positiva**:

**a) Face Negativa** envolve a contestação básica aos territórios, reservas pessoais e direitos; em outras palavras, a liberdade de ação e liberdade de sofrer imposição. É o desejo de não ser impedido em suas ações, por isso a preservação da face negativa implica a não-imposição do outro.

**b) Face Positiva** representa a auto-imagem definida ou personalidade (incluindo principalmente o desejo de que esta auto-

---

<sup>2</sup> Foi utilizada a tradução pertencente ao arquivo do Projeto NURC/SP, feita por Cêzila Fernanda Rodrigues.

imagem possa ser aprovada e apreciada) de que os interlocutores necessitam. É o desejo de aprovação social e de auto-estima.

Marcuschi (1989:284) apresenta um resumo de atos que ameaçam as faces:

**1. Atos que ameaçam a face positiva do ouvinte:**

desaprovação, insultos, acusações;

**2. Atos que ameaçam a face negativa do ouvinte:**

pedidos, ordens, elogios;

**3. Atos que ameaçam a face positiva do falante:**

auto-humilhação, auto-confissões;

**4. Atos que ameaçam a face negativa do falante:**

agradecimentos, excusas, aceitação de ofertas.

Durante a conversação, há atos que são contrários aos desejos do outro e ameaçam a face. Esses atos de fala que ameaçam a face são chamados de **atos ameaçadores da face** (Em inglês: **threatening acts** ou **FTAs**). Podem ser ordens, pedidos, conselhos, oferecimentos, promessas, elogios, expressões de ódio, críticas, etc. A partir dessa constatação, Brown e Levinson também utilizaram o termo **face-work** como um mecanismo de organização das faces e responsável pela organização dos processos de polidez na interação conversacional. Esse sistema de polidez serve como mecanismo para a administração das

faces. Com efeito, os autores procuraram identificar estratégias de polidez utilizadas pelos interlocutores, visando à manutenção da face quando houver um FTA. Assim como o *Princípio da Cooperação* tem como meta assegurar uma transmissão eficaz da informação, a polidez tem por meta a melhoria das relações sociais. Com efeito, polidez diz respeito a técnicas para bem viver em sociedade por meio da satisfação das faces dos interlocutores numa interação verbal.

Brown e Levinson estabelecem cinco "super-estratégias", cada uma podendo comportar um certo número de variedades. São elas: 1. "bald-on record" ou cruas<sup>3</sup>, realizadas de modo claro, cru, sem disfarce; 2. "on record" ou explícitas, de modo claro, com elementos atenuadores; 3. "off record", de modo implícito ou indireto; 4. Negativa; 5. Positiva<sup>4</sup>.

As estratégias "bald-on record" e "on record" são explícitas e diretas, isto é, o interactante não procura encobrir o verdadeiro sentido do enunciado. A primeira, "bald-on record", contém FTAs bem perceptíveis, isto é, não há a intenção de preservar a face do interlocutor. A segunda, também direta, não chega a ser tão ameaçadora quanto a primeira. Barros (1996:34-35) comenta:

*"... diretivos ou comandos através do imperativo são considerados FTAs "on record", mas podem ser*

<sup>3</sup> Nas páginas a seguir, preferimos manter os termos originais por consideramos que as formas traduzidas não refletem, de modo claro, o significado das estratégias.

<sup>4</sup> Na segunda edição de sua obra, essas estratégias foram reduzidas a três: positiva, negativa e "off-record". A estratégia de polidez positiva é a que resguarda as faces e funciona com marcadores de atenuação, entre outros. A polidez negativa estabelece maior distância social entre os interlocutores e pode favorecer a situações conflituosas.

*minimizados pela expressão de polidez 'por favor' e suas equivalentes. Também os pedidos são considerados FTAs porque invadem a territorialidade do outro, fazendo-lhe uma imposição de atender ou negar nosso pedido. Sabemos que, às vezes, é mais difícil negar um pedido do que atendê-lo, por exemplo, numa situação de empréstimo de algum bem do qual não gostaríamos de nos separar (dinheiro, carro, etc.)"*

A polidez "off record" representa um ato comunicativo indireto, pois quem enuncia deixa uma saída para si, implicando um número de interpretações defensáveis. A estratégia "off record" permite ao locutor emitir FTAs , evitando responsabilidades ou deixando a interpretação por conta do interlocutor. Apresentam-se as seguintes variedades:

- Forneça pistas e sugestões indiretas;
- Dê pistas de associação;
- Pressuponha;
- Minimize a expressão, isto é, não diga tudo;
- Exagere sua expressão (hipérbole);
- Recorra à tautologia;
- Recorra a contradições;
- Seja irônico;
- Use metáforas;
- Use perguntas retóricas;
- Seja ambíguo;
- Seja vago;
- Generalize;

- Faça uma substituição do destinatário;
- Recorra à elipse.

A **polidez positiva** é o desagravo à face positiva do interlocutor, isto é, ocorre ao usarmos expressões de solidariedade que remetem a benefícios para o interlocutor. Consiste em satisfazer, parcialmente, as aspirações desse interlocutor, dando a entender que há desejos comuns entre os interactantes. Dessa forma, é possível prever as seguintes estratégias:

- Manifeste atenção ao interlocutor;
- Exagere na aprovação e simpatia pelo interlocutor;
- Manifeste interesse pelo interlocutor (recorra aos fáticos);
- Utilize marcadores de identidade intragrupo;
- Busque acordo com o interlocutor, repetindo parte do que ele diz, para mostrar que o entende e aprova;
- Evite discordância;
- Dê a entender que os conhecimentos são partilhados;
- Pressuponha, assevere;
- Pressuponha familiaridade na relação locutor- interlocutor;
- Faça-lhe oferecimentos e promessas;
- Seja otimista, empregando atenuações do tipo "um momento", a fim de mostrar colaboração mútua: o interlocutor dá um pouco de seu tempo a quem está com a palavra;

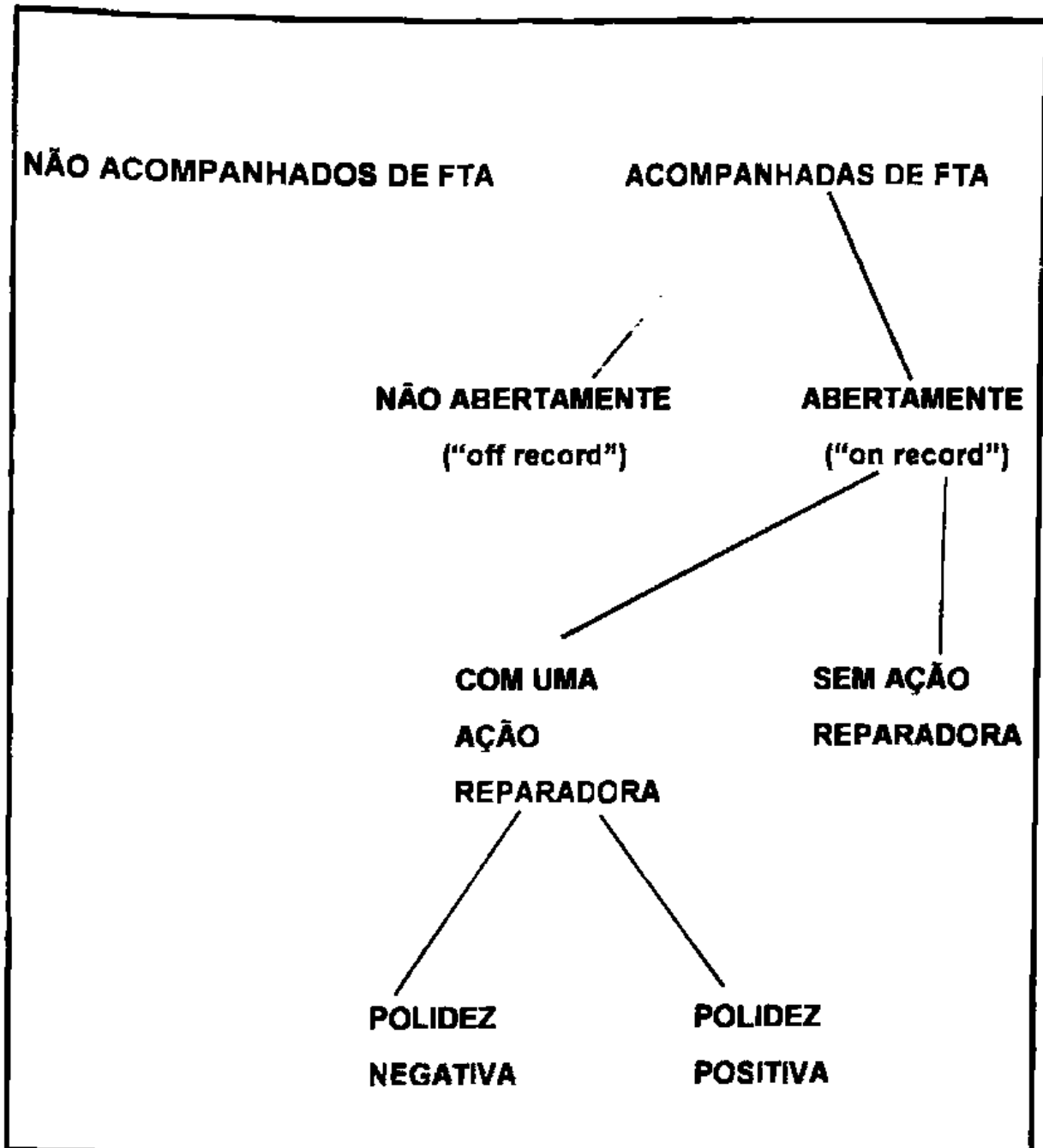
- Inclua tanto locutor como interlocutor na atividade conversacional;
- Dê ou peça razões, justifique-se;
- Reivindique reciprocidade;
- Satisfaça as aspirações e necessidades do interlocutor com presentes.

A polidez **negativa** ocorre quando empregamos expressões que evitam imposições ao interlocutor, como o uso de evasivas, como o desejo de não querer comprometer-se nem ao outro. São relacionadas as seguintes estratégias:

- Seja convencionalmente indireto;
- Recorra aos modalizadores (*hedges*), isto é, seja evasivo, não se comprometa;
- Seja pessimista;
- Minimize a imposição;
- Mostre deferência;
- Peça desculpas;
- Impessoalize locutor e interlocutor para indicar que o locutor não quer impingir algo ao interlocutor;
- Afirme o FTA como uma regra geral;
- Nominalize;
- Ofereça compensações.

Kerbrat-Orecchioni (1992:174) elaborou um quadro ilustrativo dessas estratégias:

**QUADRO DAS ESTRATÉGIAS DE BROWN E LEVINSON**



Ainda que a teoria de Brown e Levinson apresente recortes interessantes, especialmente o aspecto agônico referente à ameaça e preservação das faces, há alguns pontos obscuros. Em alguns momentos, não se pode afirmar com certeza se se trata de face negativa ou face positiva. Há algumas situações, como no caso das perguntas retóricas, que podem ser definidas como estratégias negativas ou positivas. De qualquer forma, o ponto básico da teoria, o jogo para a preservação ou ameaça das faces ou o esforço para atenuar essa ameaça, está presente, de maneira marcante, na interação entre professor e aluno(s). Dessa forma, justifica-se a aplicação desse recorte teórico à situação de sala de aula, além do fato de os estudos de Brown e Levinson constituírem o ponto de partida para qualquer estudo sobre polidez na conversação.

Num estudo semelhante ao de Brown e Levinson, Leech (1983) estabelece a distinção entre **polidez relativa e polidez absoluta**. A primeira depende decisivamente das posições sociais dos interlocutores, que impõem uma série de seleções que determinam a forma do enunciado e matizam seu significado. A segunda implica uma tendência em associar determinados atos de fala com a polidez, "pois alguns atos ilocucionários (por exemplo as ordens) são intrinsecamente descorteses; e outros (por exemplo as ordens) são intrinsecamente corteses" (Cf. Leech, 1983:83).

Ao comentar essa posição de Leech, Beltzer (1996:2) afirma que "essa perspectiva supõe que a polidez seja uma qualidade abstrata que reside em algumas expressões individuais, em itens lexicais ou morfemas,



**sem considerar as circunstâncias particulares que integram seu emprego". Ressalta, ainda, que essa idéia também está presente na teoria de Brown e Levinson na fórmula para determinar o risco potencial dos atos ameaçadores da imagem do falante e do ouvinte. Esse risco é determinado por três fatores de natureza social:**

- a) a distância social ou dimensão horizontal, que inclui o grau de familiaridade e contato entre os interlocutores;**
- b) o poder relativo do ouvinte sobre o falante, ou poder vertical;**
- c) o grau de imposição de um ato sobre a imagem do falante e do ouvinte.**

**Dessa forma, Beltzer (1996: 02) lembra que o termo polidez está carregado de conotações várias e o considera uma expressão vazia, que encobre a tendência a equiparar a polidez com determinados marcadores lexicais ou gramaticais e com a excessiva ênfase posta na imagem do ouvinte em detrimento da do falante. Propõe que se empregue o termo polidez, baseando-se na noção de "adequação", que permite descrevê-lo em termos de fazer o que socialmente é aceitável. Isso implica inscrever a polidez dentro de um marco bem amplo da interação social, isto é, como uma norma externa ao comportamento lingüístico mas interagindo com ele. Assim, conclui que não se pode falar em polidez em termos absolutos, pois a polidez "só deve ser considerada em relação a um**

contexto particular, de acordo com as expectativas de um interlocutor particular e com sua interpretação concomitante. Uma desculpa ou qualquer outro ato de fala supostamente próprio de polidez pode muito bem ser inadequado (descortês), tanto em virtude de sua ocorrência desacertada em uma situação particular, como pelo modo em que se realiza.” (Cf. Beltzer, 1996:03). Considera também que, em nenhum idioma, os usuários podem ser etiquetados como polidos ou não-polidos. Isso pode levar a considerações posteriores sobre os fatores contextuais ou situacionais em jogo, dependendo do sistema de valores e crenças subjacentes na comunidade de fala em questão.

Para contextualizar as afirmações acima, podemos dizer que, se um aluno responde à saudação do professor, dizendo: - “Desculpe-me, mas hoje não tive vontade de estudar.” -, esse enunciado estará incoerente e inadequado porque não é a resposta esperada para uma saudação. Além disso, em primeiro lugar, ainda que tenha a forma de uma desculpa, e ainda que o aluno tenha, na realidade, a intenção de desculpar-se, geraria implicaturas claramente descorteses: na perspectiva do professor, poderia ser interpretada como uma ofensa e a comunicação subsequente estaria profundamente afetada por essa intervenção. Esse tipo de mal-entendido não é raro, posto que alunos e professores costumam ter diferentes normas de adequação à situação e conferem diferentes significados à imagem do interlocutor. Assim, na sala de aula, em determinadas situações, o fato de o aluno interromper o professor pode ser um gesto descortês, gerando reações contrárias da parte do professor, e, em outras ocasiões, pode indicar atenção ou interesse.

### 5.3. PRESERVAÇÃO DA FACE NA SALA DE AULA

Em uma conversação, é comum os interactantes cooperarem para a manutenção da face um do outro, havendo uma espécie de acordo tácito entre eles. Assim, normalmente a face de uma pessoa é mantida quando a face da outra que interage também é mantida. Contudo, segundo Rosa (1992:20), "o simples fato de entrar em contato com outros em sociedade rompe um equilíbrio ritual preexistente e ameaça potencialmente a auto-imagem pública construída pelos interactantes". Marcuschi (1989:284) também nos lembra que "a conversação, por ser uma atividade em que se desenvolvem negociações permanentes entre os indivíduos, apresenta sempre uma ameaça potencial à face dos interlocutores."

Parece-nos que, na sala de aula, não ocorre de forma diferente, por isso podemos prever algumas situações:

- o professor ameaça a própria face;
- o professor ameaça a face de um determinado aluno;
- o professor ameaça a face dos alunos como um todo;
- um aluno ameaça a face do professor;
- os alunos como um todo, isto é, a classe ameaça a face do professor;
- um aluno ameaça a face de outro aluno.

**Face negativa** envolve a esfera do território pessoal a ser defendido, sua liberdade de ação e seus desejos de não-imposição. Há, pois, quatro estratégias para realizar um ato de fala que ameaça potencialmente a liberdade de ação do interlocutor:

- a) realização do ato de fala diretamente, sem demonstrar cortesia;
- b) realização do ato, mostrando cortesia positiva;
- c) realização do ato, mostrando cortesia negativa;
- d) realização do ato indiretamente.

Para ilustrar as estratégias acima, podemos apresentar o exemplo seguinte: suponhamos que a direção de uma determinada escola, em virtude de visitas ilustres, peça aos professores que mantenham disciplina rigorosa nas classes. Sendo assim, o professor poderá comunicar a seus alunos essa ordem, utilizando quatro estratégias:

- 1) ***Vocês não deverão fazer qualquer barulho na classe!***
- 2) ***Vocês compreendem que tenho que mostrar que são comportados, não?***

3) *Vocês podem me prestar um favor: não fazerem qualquer barulho?*

4) *Para atender a uma solicitação do diretor, pois há visitantes no colégio, temos de manter silêncio absoluto na classe.*

O primeiro exemplo é característico de um ato verbal direto, expressando uma exortação, sem mostrar nenhuma forma de cortesia, por isso não há a preocupação de preservar a imagem negativa do interlocutor.

No segundo exemplo, o professor apela para a solidariedade de seus alunos. Dá a entender, mediante o verbo *compreender*, que considera seus alunos capazes de entenderem a situação, apelando para o senso de responsabilidade deles. É evidente que essa estratégia tem por objetivo reforçar a imagem pessoal que os alunos têm deles mesmos; é uma cortesia positiva.

No terceiro exemplo, há uma manifestação convencional de cortesia exortativa. Fazendo uma pergunta informativa sobre a capacidade de seus alunos para realizarem o ato pedido, o professor protege a imagem negativa deles, porque dá a entender que é consciente de que penetra no campo intencional de seu interlocutor. Trata-se aqui de uma fórmula utilizada para expressar cortesia negativa.

A estratégia do exemplo 4 consiste na realização indireta do ato verbal. A asserção emitida não encerra nenhum indício formal da intenção exortativa do professor e produz a impressão de que o professor não tem o propósito de ameaçar a liberdade de ação dos alunos. Essa forma de polidez oferece a oportunidade de responder somente à carga assertiva da locução, sem ter que prestar atenção ao ato exortativo implícito.

Face positiva refere-se à auto-imagem reivindicada, isto é, o desejo de que essa auto-imagem seja aprovada e reconhecida. Face positiva engloba o desejo de que as ações de um determinado interlocutor sejam aceitas. Haverkate (1994:28) ressalta que a face positiva está baseada no desejo de cada indivíduo de que outras pessoas desejem para ele o que ele deseja para si mesmo, como por exemplo, saúde, liberdade, honra. Assim, um cumprimento, como "Tenha um bom dia!" supõe um ato de cortesia que reforça a imagem positiva do outro; o falante deseja ao interlocutor o que deseja para si mesmo.

Já vimos que a relação professor/aluno é assimétrica e que o aluno, na sala de aula, nem sempre está disposto a ouvir e a aprender. Além do mais, há a distância representada pelo próprio cargo ocupado pelo professor. Em consequência disso, é comum haver situações em que há ameaça à face do professor e à do aluno. Em qualquer situação interativa, haverá atos contrários aos desejos do outro, ameaçando, por conseguinte, a face. Por exemplo, no contexto de uma comunicação em um congresso, a própria situação de quem expõe um trabalho já representa ameaça à face. Se alguém fizer alguma pergunta durante a exposição; se, enquanto

estiver expondo, comecem a entrar ou sair da sala, tudo isso representará ameaça à auto-imagem de quem está fazendo a comunicação. Na sala de aula, a situação não é diferente, pois inúmeras atitudes dos alunos colocam em risco a face do professor ou vice-versa.

Pelo próprio papel desempenhado, é frequente haver ameaças à face do professor. Durante o evento aula, há um jogo constante de atos que ameaçam a face do professor e atos que procuram preservar a face dele, como salienta Galembeck (1997:135):

*“Nos diálogos e nas demais formas de interação face-a-face (entrevistas, aulas, palestras), o falante acha-se em posição vulnerável, já que expõe publicamente sua auto-imagem (face). Dessa forma, ele corre o risco de exibir o que deseja ver resguardado e deixar de colocar em evidência o que tem a intenção de mostrar. Por esse motivo, o falante adota procedimentos que lhe permitem controlar a construção dessa auto-imagem.”*

**EX.: 60**

*PROF.: ... mais um tipo de equilíbrio... pra terminar por completo... então a nossa ... estudo de cinética química...você imaginem se nós tivermos...*

*ALUNO: que produtos foram utilizados?*

**PROF.: é isso que eu vou ( )... isso com um pouquinho de paciência a gente chega lá... a idéia básica é a seguinte... nada vai ser diferente... nada vai ser realmente diferente em cima desse troço que nós estudamos... tentei chamar a atenção ontem... eu tentei chamar a atenção de vocês... para este tipo de equação aqui... e eu não sei se fui suficientemente feliz... tá? não sei se fui suficientemente feliz... pra que vocês me entendessem de uma maneira...TOTAL... inclusive extrapolando pra outras matérias... a PROFUNDIDADE deste troço... bom... na hora em que vocês conseguirem sacar a profundidade deste troço...até que ponto a gente é capaz...**

(NURC/RJ, Inq. 251, p.13)

Em geral, na sala de aula, como em toda conversação, há um acordo tácito entre professor e alunos. Enquanto um não coloca em risco a face do outro, não há ameaças à face de ninguém. O exemplo acima ilustra o fato de uma ameaça desencadear outras. Ao enunciar a pergunta - "que produtos foram utilizados?" -, o aluno produziu um FTA, que ameaça a face negativa do professor, pois lhe tira a liberdade de ação, ao interromper as explicações. Em seguida, o professor ameaça a face negativa do aluno, ao deixar claro, por meio de um ato de fala que mostra polidez negativa ("é isso que eu vou ( )... isso com um pouquinho de paciência a gente chega lá..."), que a pergunta foi inadequada, pois as explicações do professor ainda não haviam terminado. A resposta do professor também indica que o aluno avançou o sinal e deveria ter tido paciência, ter aguardado, não ter sido precipitado. Por outro lado, ao não



responder, prontamente, à pergunta do aluno, o professor coloca em risco a própria face. Não respondendo, ele pode dar a entender que não sabe a resposta. Embora o professor tenha dito "com um pouquinho de paciência a gente chega lá", ele não chegou lá, isto é, ele não deu a resposta ao aluno.

Na seqüência, há nova ameaça à face do professor. Este ameaça a própria face positiva, afirmando que seus alunos ainda não haviam entendido. No processo ensino/ aprendizagem, a responsabilidade do professor é grande, por isso, se os alunos não entenderam, o professor pode ter parte da culpa. Observe-se que há a intenção de o professor preservar a própria face. O professor manifesta essa preocupação, ao enunciar "tentei chamar a atenção ontem... eu tentei chamar a atenção de vocês". Ele, pelo menos, tentou, fez a parte dele. Se o objetivo não foi alcançado, a culpa não é dele. Em seguida, o professor procura verificar como está sua imagem. Ele fez a parte dele, ainda que não saiba se teve sucesso: "não sei se fui suficientemente feliz... tá?". Ainda que a pergunta seja indireta, deseja resposta e resposta positiva. Como não houve, depois da pausa, há um marcador "tá?" e a repetição do enunciado para reiterar a verificação: "não sei se fui suficientemente feliz...".

#### EX. 61

*PROF.: a prova é que quando se alcança o grau de solubilidade máxima... ele passa a ser insolúvel... então... o conceito de solubilidade é um conceito relativo... agora... em*

*relação a nós... é que nós definimos o que é solubilidade... a gente aqui diz... ó... daqui até aqui é muito solúvel... daqui até aqui é pouco solúvel... daqui até ali é insolúvel...*

**ALUNO:** *mas... Zé Paulo...*

**PROF.:** *e é preciso...*

**ALUNO:** *mas... Zé Paulo...*

**PROF.:** *só um minutinho só... que todo mundo fique de acordo... certo? Se tiver um cara em desacordo... bagunçou o coreto... é uma de-fi-ni-ção... é uma ... como uma convenção... que tal?*

**ALUNO:** *aquele negócio que você falou que tem que ser... muito solúvel... quer dizer... a gente... às vezes não é questão da gente de ( )*

**PROF.:** *não...*

**ALUNO:** *nem o álcool com água... por exemplo? Ele continua...*

**PROF.:** *mas nós não acabamos de ver que... imagine o HCl... o NaCl não é... você não usa um? Você não usa álcool igual a um? Se botar uma massa de ( ) você entrou ( )... se ele fosse sempre toda vida solúvel não tinha salina ( )... certo?*

*Tudo tem um produto de solubilidade... todas as coisas têm um produto de solubilidade... só que uns têm tão grande que você pode ( )*

**ALUNO:** *quer dizer que a evaporação é você exprimir a concentração ( ) que evapora a ...*

**PROF.:** *é:: não é que evapore a água toda... não... pôxa... vou esperar... se você fosse evaporar a água toda... o nosso sal não prestava... ia precipitar o cloreto de potássio...*

(NURC/RJ, Inq. 251, p.29-30)

Na primeira intervenção do professor, já é possível perceber que este utiliza uma forma de polidez positiva ao manifestar interesse e atenção em relação a seus alunos: o emprego do pronome na primeira pessoa do plural (“... em relação a nós... é que nós definimos o que é solubilidade... a gente aqui diz...”). Isso significa que professor e aluno estão envolvidos no processo conversacional.

Em seguida, um aluno interrompe a fala do professor, produzindo um FTA, ameaçando a face negativa do professor (“mas... Zé Paulo...”). Este é a autoridade na sala de aula, autoridade no sentido do saber e da disciplina. Em tese, ele não deveria ser interrompido, a menos que, espontaneamente, entregasse a palavra a seus alunos. A interrupção por parte do aluno representa ameaça à face do professor, pois constitui invasão do território discursivo.

Na verdade, no exemplo acima, há dupla ameaça à face do professor. Em primeiro lugar, o professor, como autoridade, não deveria ser interrompido. Repare-se que o aluno, aproveitando a pista de LRT (Lugar relevante para a transição do turno, representado pela pausa e conclusão do enunciado), quis fazer uma pergunta. O fato de o professor ignorar a pergunta sinaliza que não era a hora certa de perguntar. O aluno insiste e o professor, com sua autoridade, coloca em risco a face do aluno que lhe fez a pergunta por meio de um FTA (ato ameaçador da face), representado pelo enunciado: "só um minutinho só...". Ainda não era o momento; o aluno não deveria ser precipitado. No dizer de Brown e Levinson (1978), a expressão "só um minutinho só...", ao mesmo tempo que representa um FTA, pode trazer certa carga de polidez positiva, pois mostra, da parte do aluno, colaboração mútua, no sentido de estar cedendo um pouco de seu tempo. É importante lembrar que a polidez positiva tem por objetivo atenuar os efeitos de um FTA.

Com efeito, o ato de fala do aluno, iniciado por "mas" ("mas... Zé Paulo..."), adversativo, demonstra a intenção de discordância, ameaçando a face negativa do professor. A resposta do professor é peremptória: "não". Com isso, há também ameaça à face do aluno. Além de fazer a pergunta no momento errado, a dúvida não procede. Percebe-se que já não há mais intenção de o professor ser polido. Ao enunciar "não", o professor emite um FTA, ameaçando a face do aluno, pois o "não" representa a estratégia "bald-on record", sem elementos atenuadores.

Como ocorre em qualquer atividade interativa em conflito, há momentos de alta e baixa tensão. Após o momento em que houve a

ameaça crua, sem qualquer polidez. parece que o professor deseja atenuar a maneira como se dirigiu ao aluno, pois o outro ato de fala do professor "mas nós não acabamos de ver... que...". é um exemplo de polidez negativa, pois o professor desejou ser indireto, recorrendo a um modalizador. Na terminologia de Grice<sup>5</sup> (1982), é uma *implicatura*, isto é, uma forma polida para dizer algo desagradável: "Você não estava atento! Você não prestou atenção às explicações!".

**EX.: 62**

*PROF.: ... o que você botar ali no meio não se dissolve mais... se precipita... certo?... aí alguém me pergunta "Vem cá... por que que quando eu boto água... dissolve ( )?"... digo "muito simples... quando você bota água... você diminui a concentração desses caras... baixa o Índice de solubilidade... dissolve novamente"... agora... vamos imaginar que eu estou botando água... - só fiz esse preambulozinho pra vocês... perceberem porque acontece... esse fenômeno...*

---

<sup>5</sup> Grice (1982:81) postulou o princípio da cooperação (*cooperative principle*). Esse princípio segue a regra de que se deve adaptar as contribuições conversacionais ao objetivo da conversação de que se participa. Grice refere-se a quatro máximas: qualidade, quantidade, relação e modo. A máxima da qualidade refere-se à sinceridade do falante e encerra duas submáximas: "Não diga o que acredita ser falso." e "Não diga senão aquilo para que você possa fornecer evidência adequada." A máxima da quantidade está relacionada com a quantidade de informação a ser fornecida: "Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerido (para o propósito corrente da conversação)."; "Não faça sua contribuição mais informativa do que é requerido". A máxima da relação prescreve ao falante que suas contribuições conversacionais sejam relevantes: "Seja relevante!". A categoria do modo está relacionada ao como o que é dito deve ser dito: "Seja claro!"; "Evite obscuridade de expressão!"; "Evite ambiguidades!"; "Seja breve e evite prolixidades!"; "Seja ordenado!". Às vezes, as máximas podem ser violadas, intencionalmente, causando o que Grice chama de *implicaturas*, que podem exercer diversas funções comunicativas, entre elas, a polidez. Esta é empregada quando não se quer dizer algo diretamente, usando-se, portanto, uma forma polida, mais branda, indireta.

*ALUNO: vem cá... ( ) Paulo... e se eu puser outra substância... por exemplo... ( )*

*PROF.: se você botar outra substância... que tiver um ÍON COMUM... acontece... se não tiver um ion comunão... se não tiver ion comum... ele não quer saber... aqui... aqui a nossa teoria é... é... baseada nessa... nessa afirmativa...*

(NURC/RJ, Inq. 251, p.25)

No início do segmento, o professor enuncia uma hipotética pergunta que poderia manifestar uma possível dúvida de um aluno: "Vem cá... por que que quando eu boto água dissolve ( )?". Essa hipotética pergunta é uma estratégia de polidez positiva, pois demonstra que o professor está interessado em que seus alunos compreendam e assimilem o conteúdo ensinado. Acrescente-se a isso o fato de sancionar a face positiva dele mesmo, professor, porque, ao imaginar uma possível dúvida dos alunos, revela que é um profissional atento e interessado no aprendizado de seus alunos.

O enunciado do final da primeira intervenção - "só fiz esse preambulozinho pra vocês... perceberem porque acontece... esse fenômeno..." - revela a preocupação do professor com um possível FTA que venha a colocar em risco sua face positiva. Isso ocorre porque o professor parece estar preocupado com a máxima da quantidade de Grice, pois deixa claro que não está fugindo do assunto nem está sendo redundante. Mais uma vez, o foco está voltado para o aluno, pois o

preâmbulo foi feito para que eles percebam, isto é, não venham a ter dúvida.

A primeira intervenção do aluno ("vem cá... ( ) Paulo..."), aparentemente, pode representar ameaça à face do professor. Na conversação, cada um fala na sua vez; caso haja interrupção, o sistema estará sendo violado. O aluno interrompeu o professor sem que este lhe entregasse a palavra. Na concepção de Galembeck, Silva e Rosa (1990), houve **assalto ao turno "com deixa"**. O enunciado do professor ainda não estava concluído, contudo, após a pausa ("deixa"), o aluno toma o turno do professor, causando sobreposição de vozes. Essa situação poderia ameaçar a face do professor, já que ele é o detentor da palavra no discurso de sala de aula. Contudo o fato de a pergunta do aluno demonstrar atenção e interesse no assunto sancionará a face positiva do professor e também do aluno. A face positiva do professor foi preservada porque o aluno demonstrou que estava atento e interessado nas explicações daquele. A imagem do professor como aquele que ensina e transmite o saber foi ratificada. Ao mesmo tempo, ao responder, prontamente, à pergunta do aluno, o professor preservou a face positiva do aluno, pois foi reiterada a imagem deste como aquele que está aprendendo e, além de tudo, tem capacidade para acompanhar o que está sendo ensinado. Isso mostra que, nem sempre, a interrupção da fala do professor pelo aluno representará risco à face positiva do primeiro.

**EX.: 63**

**PROF.:** ... mas você não pode... separar... essa causa política... das causas sociais e das causas econômicas... nós vimos que tudo isso se entrelaça... nós vamos ver hoje... aqui... quem já falou... já viu alguma coisa sobre o Sobul... nós vamos ver... o que a Revolução Francesa... o que a caracteriza... **FALA GILDA...** que que você... que que caracteriza a Revolução? Nós falávamos na outra aula sobre isso... **Gilda... então... aí... vamos lá...**

**ALUNO 1 (Gilda):** não estava na outra aula...

**PROF.:** não estava? ( ) mas você já viu alguma coisa e pode dizer o que que caracteriza a Revolução Francesa?... ((vozes)) quem substitui? Grasiela... também faltou à outra aula... quem disse... aqui? Gelson...

**ALUNO 2 (Gélson):** estava...

**PROF.:** que que caracteriza a Revolução Francesa?

**ALUNO 2 (Gélson):** eles fizeram a Assembléia Nacional...

**PROF.:** eles fizeram a Assembléia Nacional... mas isso não é a característica... uma revolução... que é uma revolução?



*ALUNO 3 (Michel): ( )*

*PROF.: ah... muito bem...*

*ALUNO 3 (Michel): ( )*

*PROF.: muito bem...*

*ALUNO 3 (Michel): ( )*

*PROF.: muito bem... olha o Michel tá ficando... tá ficando um "expert" em História... começou... no princípio foi ótimo... não ter ido muito bem na primeira prova... não foi? Foi ótimo porque ele se interessou de tal maneira... que agora dá aula...*

(NURC/RJ, Inq. 382, p.103-104)

O início da intervenção do professor é a apresentação de um novo subtópico, a caracterização da Revolução Francesa. Como o professor não deseja impor, isto é, tem a intenção de camuflar o fato de que ele sabe e os alunos devem aprender, faz que seus alunos participem. Ao se dirigir diretamente a uma determinada aluna (Gilda), o professor ameaça a face negativa dessa aluna ("Gilda... então... aí... vamos lá..."). Para amenizar o FTA, emprega uma estratégia de polidez positiva: o "nós" participativo, englobando a aluna no âmbito do saber ("nós falávamos na outra aula sobre isso..."). Ao mesmo tempo, esse enunciado representa uma implicatura, que sinaliza: "Você ouviu falar sobre isso, logo deve saber". Repare-se que a intervenção da aluna Gilda é uma resposta a essa

implicatura com outra implicatura: - "não estava estava na outra aula..." - , que sinaliza ao professor: "Eu não estava na outra aula, portanto não tenho obrigação de saber". A aluna Gilda, por não saber responder à questão proposta pelo professor, utiliza uma estratégia de polidez negativa, pois a intervenção da aluna é uma forma atenuada de dizer que não sabe a resposta. A resposta da aluna ameaça ainda mais a face negativa dela mesma, pois, além de não saber responder (função de quem está aprendendo), não estava, como era de esperar, inteirada do assunto. Por isso mesmo o professor não aceita a desculpa da aluna e ameaça a face positiva por meio da estratégia "bald-on record", pois sem atenuação deixa evidente que, mesmo não estando presente na outra aula, ela deveria saber alguma coisa sobre o assunto.

Percebe-se que o professor não desiste de interagir com a classe e insiste que seus alunos participem e respondam à questão inicial. Em seguida, o aluno Gélson afirma que estava presente na outra aula e tenta responder ("eles fizeram a Assembléia Nacional..."). Sua resposta, no entanto, não satisfaz a expectativa do professor. Num primeiro momento, há polidez positiva quando o professor repete o enunciado do aluno. O que foi dito pelo aluno não está errado, contudo não responde à questão proposta. A face do aluno também foi ameaçada, por meio do FTA representado pelo enunciado do professor ("mas isso não é a característica..."). Além de não saber a resposta, não conhece o termo conceitual. O que ele respondeu não é uma característica, trata-se de um fato.

A interação professor/ aluno(s) na sala de aula constitui um jogo de ameaça e preservação de faces. A situação criada pela professora, ao fazer a pergunta, coloca em risco não só a face dos alunos que deixaram de responder, mas ameaça a face da classe como um todo e, por conseguinte, a face da própria professora: caso seus alunos não saibam responder, o objetivo das aulas não foi alcançado. Usando a implicatura de Grice, pode-se dizer que se subentende que o professor não sabe ensinar.

Finalmente, para salvar a imagem da classe e do professor, há um aluno que responde à pergunta formulada. Ainda que não saibamos o que tenha respondido (sua fala fica inaudível), Michel corresponde às expectativas. O professor faz questão de sancionar a face positiva do aluno, mostrando o progresso que teve; de uma situação ruim - "não ter ido muito bem na primeira prova"- para uma situação abonadora: responder a uma questão que ninguém da classe foi capaz. O professor sanciona a face positiva de Michel por meio da polidez positiva, representada pela expressão "muito bem", enunciada três vezes. É interessante notar que, enquanto o aluno responde, o professor o monitora e incentiva; em seguida, ameaça a face positiva, lembrando a situação desagradável, para, em seguida, ser testemunha do percurso de sucesso: foi mal na prova (e não desiste como tantos outros), interessou-se e superou a situação ruim, tomando-se um "expert", que está acima do nível de aluno, pois "agora dá aula". Com efeito, a situação serve para reiterar a face positiva do professor. Na primeira situação, quando o aluno foi mal na prova, pode ter ficado a impressão de que a culpa era do professor,

contudo o sucesso do aluno é a prova do sucesso do professor. Ele tem parte no progresso do aluno.

**EX.: 64**

*PROF.: ... mas a segunda fase da Revolução... vocês viram... foi a fase da Convenção... essa fase foi uma fase inteiramente... diferente da primeira... nós vimos que ela... é diferente por quê? Nós vimos isso na outra aula... fala Feliciano...*

*ALUNO: ( )*

*PROF.: por que... Feliciano?*

*ALUNO: estou chegando agora...*

*PROF.: está chegando agora? Quem é que me diz... quem é capaz de caracterizar a fase da Convenção? ((vozes))*

*ALUNO: ascensão da burguesia tentando evitar...*

*PROF.: ascensão da burguesia na Convenção?*

*ALUNO: (...) tentando evitar o movimento proletário?*

*PROF.: ao contrário... ao contrário... a fase da Convenção o que foi? A primeira fase... é a fase... uma fase moderada...*

(NURC/RJ, Inq. 382, p.108)

Após um longo turno, o professor, desejando preservar sua imagem, como alguém que apresenta boa comunicação e faz seus alunos participarem, propõe uma pergunta - "é diferente por quê?" - para algo que não seria necessário inquirir seus alunos, pois poderia recorrer ao recurso da pergunta retórica. Para reafirmar que seus alunos tinham condições de responder, coloca em risco a face deles, afirmando que o objeto da indagação deveria ser conhecido pelos alunos, pois eles já haviam estudado em outra aula. Ainda assim, como não obtivesse resposta, resolveu dirigir-se, diretamente, a uma aluna: "fala Feliciano". Com isso, coloca em risco a face negativa dessa aluna. Esta afirma não ter condições de responder e parece não estar preocupada em salvaguardando sua imagem.

O professor não desiste de seu intento e continua a insistir. Um aluno que não foi chamado diretamente tenta responder. Não chega, porém, a concluir a resposta, pois o professor assalta-lhe o turno para reprová-lo. Note-se que o professor vale-se do mesmo sintagma do aluno, mas enuncia com entonação ascendente, demonstrando dúvida e reprovação: "ascensão da burguesia na Convenção?". Após a reprovação por parte do professor, o aluno tenta salvar a própria face, concluindo o enunciado e demonstrando dúvida (o enunciado não precisava ser interrogativo). Novamente, o professor interfere, reprova, de forma direta ("bald-on record") a resposta dada pelo aluno por meio do segmento "ao

contrário... ao contrário". Como não obteve resposta satisfatória, o professor dá a resposta para a pergunta formulada inicialmente e prossegue o fluxo de informação da aula.

Nos exemplos anteriores, a pergunta era formulada pelo professor e endereçada aos alunos ou a um aluno específico. Encontramos, também, exemplos em que a pergunta parte dos alunos para o professor.

**Ex. 65**

*PROF.: ... mas Keynes deu uma ênfase exagerada porque na época... realmente era um problema... foi um instrumental que permitiu a ele fazer críticas proFUNdas... à teoria clássica mostrar realmente que tem situações em que... a teoria clássica não resolve... o problema... ( ) depois a gente vai ver bom... eu estou...*

*ALUNO: ( )*

*PROF.: pois não?*

*ALUNO: ( )*

*PROF.: QUÊ?*

*ALUNO: ( )*

**PROF.:** *quando ele formulou essa teoria... não ele formulou essa teoria... após ( ) em mil novecentos e trinta e seis... Tratado geral dos juros... do dinhei/... da da moeda e do emprego... mil novecentos e trinta e seis*

**ALUNO:** ( )

**PROF.:** *quê?*

**ALUNO:** ( )

**PROF.:** *já tinha dado... foi a partir da observação do... do crack da Bolsa de Nova Iorque que ele construiu a teoria... isso a gente vai discutir um pouquinho melhor... ahn::: vocês já parece que já conhecem alguns dos conceitos que a gente vai discutir... ele mostra... por exemplo em mil novecentos e vinte e nove uma situação... conhecida como a armadilha da liquidez..*

( NURC/SP, Inq. 338, p.44)

Depois de afirmar que a obra do economista Keynes apresenta críticas à teoria clássica porque esta não resolve determinados problemas, o professor, preocupado em preservar sua face negativa, enuncia um sintagma atenuador: "depois a gente vai ver". Ele está ciente de que não desenvolveu o assunto a contento, talvez porque não seja o momento oportuno, mas, com receio de que sua imagem seja comprometida, toma o cuidado de deixar claro que o assunto vai ser desenvolvido mais tarde. Ele não está omitindo informações nem desconhece o assunto; senhor do

saber e do momento em que esse saber deve ser apresentado, justifica-se: "depois a gente vai ver".

O final da primeira intervenção do professor deixa claro que ele havia terminado um assunto e está se preparando para um novo tópico (O marcador "bom" é muito empregado no início de tópico). Quando se prepara para um novo tópico, o professor é interrompido por uma pergunta formulada por um aluno. Não foi possível entender o que foi enunciado pelo aluno, nem o professor entendeu na primeira vez o que foi enunciado. Considerando a resposta do professor, podemos levantar a hipótese de que a pergunta seja relativa ao ano em que foi formulada a teoria de Keynes. De qualquer maneira, a pergunta do aluno coloca em risco a face negativa do professor. Em primeiro lugar, a pergunta engloba justamente o assunto que ele havia dito que seria desenvolvido em outra aula. Em segundo lugar, repare-se que ele está hesitante. Essa hesitação pode ser notada pelo fato de se repetir a possível pergunta do aluno e pelo marcador "não", que, neste caso, não é empregado para negar algo, a não ser alguma idéia errada que tenha pensado. Em seguida, o professor responde, ainda hesitante; demonstra não se lembrar do título da obra. Logo após, o aluno faz outra pergunta, pois não ficara satisfeito com a resposta. O professor recobra a segurança, procura responder à pergunta, salientando que aquele não era o momento oportuno para discutir aquelas questões, ameaçando a face negativa do aluno: "isso a gente vai discutir um pouquinho melhor...". Em seguida, aparece uma situação inusitada. O professor sanciona a face positiva de seus alunos como um todo (incluindo o aluno que lhe fez a pergunta) ao dizer que eles já estavam preparados para a resposta: "vocês já parece que já conhecem alguns dos conceitos



que a gente vai discutir...". Ele passa a desenvolver o que havia dito anteriormente e que afirmara que seria desenvolvido mais tarde. Com isso, volta o equilíbrio da situação de ameaça mútua de face; é preservada a face dos alunos, que são capazes, e a dele, professor, que responde ao que foi perguntado.

**EX.: 66**

*PROF.: depende do piloto... depende de quem está administrando... mas depende do carro também...*

*ALUNO 1: é claro...*

*PROF.: ninguém discute que o Fittipaldi é um excelente piloto... todos continuam... hã... acreditando tecnicamente no Fittipaldi... mas o carro não ajuda né? O carro não passa ninguém... passa quando os outros quebram...*

*ALUNO 1 o carro é bom...*

*PROF.: o carro é bom?*

*ALUNO 1 é lógico...*

*PROF.: é bom?*

**ALUNO 1:** *o problema... o problema é o motor...*

**ALUNO 2:** *quando está correndo várias corridas...*

**PROF.:** *então o carro não é bom... pô...*

**ALUNO 1:** *o carro é bom...*

**PROF.:** *se (você) tá dizendo que o carro é bom... o problema é o motor... o carro não é bom...*

**ALUNO 1:** *é que tem desnível no motor...((risos)) não... porque todo carro de For/ de Fórmula Um tem o mesmo motor...*

**PROF.:** *hum? Só que o dele ele não conseguiu ajustar?*

**ALUNO 1** *é... por causa do...*

**PROF.:** *enfim...*

**ALUNO 1:** *é... não interessa...*

(NURC/RJ, Inq. 364, p.72-73)

No exemplo acima, percebe-se uma disputa entre professor e aluno acerca do carro de Fórmula Um dirigido por Emerson Fittipaldi. Na época, Emerson Fittipaldi era um piloto consagrado que resolveu guiar um Fórmula Um brasileiro. O piloto era bom, mas o carro não correspondia ao

condutor. O professor defende essa idéia, mas o aluno afirma que o carro era bom, porém o motor era ruim. Nesse aspecto, o professor chega a ameaçar a face negativa do aluno várias vezes, por meio de sintagmas interrogativos que colocam em dúvida a afirmação do aluno: "o carro é bom?" e "é bom?". Esses sintagmas interrogativos representam formas de polidez negativa, à medida que o professor, em vez de ser direto e afirmar que o carro não era bom, recorre a formas indiretas, a fim de atenuar o FTA (atos ameaçadores da face).

O aluno também ameaça a face negativa do professor, insistindo na idéia de que o carro era bom: "o carro é bom..."; "é lógico"; "o carro é bom". Como o professor está convicto do que está dizendo, ainda mais que era opinião corrente na época, chega até a alterar a voz. Nesse momento, o professor deixa sua relação de cortesia e não se importa de produzir FTAs. O enunciado "então o carro não é bom... pô...", produzido de forma conclusiva e direta, representa a estratégia "bald-on record", pois o professor não deseja preservar a face do aluno, mesmo porque a dele, professor, estava ameaçada pela posição do aluno. Quando o aluno procura explicar seu argumento, chega a provocar risos nos colegas, ameaçando a própria face ("é que tem desnível no motor... (risos)"). Na intervenção seguinte, o professor reage de forma irônica ao argumento apresentado pelo aluno. O enunciado "hum? Só que o dele não conseguiu ajustar?" é uma estratégia "on record". Ressalte-se que a ironia viola a máxima da qualidade e ameaça a face do interlocutor. O contexto partilhado pelos interlocutores leva o aluno a entender a ironia. No turno seguinte, diante da reação irônica do professor, o aluno procura explicar sua posição e, talvez, pela situação delicada em que se encontra, não

consegue completar o enunciado. O professor intervém e, mais uma vez, ameaça a face do aluno, enunciando o FTA "enfim", que deixa claro que é para o interlocutor dizer qual era a referida causa. Finalmente, o aluno reconhece que não vale a pena insistir na discussão - "é... não interessa..." -, preservando a face positiva do professor. Podemos, inclusive, supor que essa expressão do aluno ("é... não interessa...") traz também certo aspecto agressivo ou de desprezo. Pode-se supor que ele deseja indicar que, como o professor é a voz de comando na sala de aula, não resolve ficar insistindo na posição assumida, pois o professor não se dobrará diante dos argumentos de um simples aluno.

**EX.: 67**

*PROF.: ... as pessoas retêm um vinte e quatro... as pessoas retêm um vinte e quatro avos... do que recebem de renda... em termos de moeda... certo? Em média não é?... em média a retenção média... para satisfazer os seus gastos... as suas transações normais os seus pagamentos... normais... aqui evidentemente é mais para efeito didático a gente fez uma coisa assim todo mundo sabe que a gente não vai gastar... quarenta cruzeiros todo dia... bonitinho... certo?... ahn coisa deve ser... mais ou menos... no primeiro dia só com aluguel com essas coisas já deve acontecer um negócio assim não é?... rigorosamente seria provavelmente um negócio desse jeito aqui... certo?... no primeiro dia você já... você tem alguma contas maiores... ou nem assim ou talvez até coisas desse tipo... certo?*

*Isso aqui é mais realmente uma... para dar uma forma didática você está supondo quarenta cruzeiros por dia... realmente não é bem assim... normalmente os primê/ a tendência é nos primeiros dias do mês você gastar... mais... certo?... gastar mais com transações principalmente aluguel... esse tipo... Mappin Sears... esse tipo de coisa... pessoal então esse é o primeiro e principal motivo... pelos qual pelo qual as pessoas... éh:: demandam... moeda...*

(NURC/SP, Inq. 338, p.38)

O fragmento em questão traz um quadro típico de sala de aula. O professor utiliza uma determinada estratégia para levar seus alunos a um melhor entendimento. Fica, contudo, preocupado que sua estratégia não venha a ser bem entendida e que suas palavras sejam distorcidas. O professor também fica preocupado em preservar sua face negativa. Em outras palavras, ele está preocupado com o que vão pensar dele; não deseja que suas palavras sejam distorcidas ou mal interpretadas. Preocupado em preservar sua face negativa, enuncia uma série de atos de fala com o claro objetivo de evidenciar que aquela situação é hipotética, está sendo imaginada para efeitos didáticos, só para os alunos entenderem melhor: "aqui evidentemente é mais para efeito didático a gente fez uma coisa assim todo mundo sabe que a gente não vai gastar... quarenta cruzeiros todo dia... bonitinho... certo?... ahn coisa deve ser... mais ou menos...". Mais abaixo, o professor, por não estar muito seguro de que sua face seja preservada, reitera: "isso aqui é mais realmente uma... para dar uma forma didática você está supondo quarenta cruzeiros por dia... realmente não é bem assim...". Com essa atitude, o professor

deseja preservar sua face negativa e ver sancionada sua face positiva. à medida que, sendo o detentor do saber, consegue idealizar situações propícias para o aprendizado de seus alunos.

**EX.: 68**

*PROF.: ... porque existe uma esPECTATIVA sobre... rentabilidade futura... (eu) bom escrever isso daí... então por que que que existe... a demanda de moeda por especulação?... esse esse novo tipo de demanda... que não é nem para transações nem para precaução... é por um terceiro motivo... certo? Então... demanda de moeda... es-peculação... porque...ah:... as pessoas...julgam que... a rentabilidade... futura... éh desse dinheiro não é vamos pôr assim desse dinheiro... ahn... seja... maior... que a rentabilidade... evidentemente éh rentabilidade futura DA aplicação desse dinheiro fica melhor não é?... da aplicação... desse dinheiro... seja maior que a rentabilidade... atual... (que) isto é se ele aplicasse... vamos pôr ah para ficar bem claro rentabilidade HOJE... (para) vocês entenderem bem... no fundo ( ) uma diferença entre rentabilidade futura e rentabilidade... presente que vai determinar a ... demanda de moeda... por especulação... éh:... (estou) escrevendo assim na lousa porque isso aqui é um negocinho um pouquinho... eu quero que vocês anotem... éh quando vocês forem estudar vocês... é para ficar mais fácil... tem um negócio um pouquinho... cabeludo...*

(NURC/SP, Inq. 338, p.42-43)

O fragmento acima evidencia, novamente, a preocupação do professor com seu papel de educador, isto é, aquele que deseja que seus alunos aprendam. De imediato, pode-se pensar que a intenção do professor seja apenas o bom entendimento de seus alunos. Como ele é dono do saber, conhece em que ponto seus alunos podem apresentar dúvidas e dificuldades. Ainda que tenha essa autoridade, o professor procura não ser impositivo. O sintagma “bom escrever isso daí...” é uma estratégia de polidez negativa, pois minimiza a imposição; é mais polido do que enunciar uma frase do tipo “Escrevam!”. É evidente que há o desrespeito à máxima de modo, pois não está sendo claro, todavia evita o comprometimento do locutor em relação ao que é expresso no enunciado. Com isso, há uma espécie de salvaguarda da imagem do professor, pois, como o tópico é complexo e o aluno pode ter dificuldade para entender, pode comprometer a imagem do professor enquanto aquele que sabe ensinar. Com a ressalva de que o tópico é complexo, a imagem do professor fica preservada. Por outro lado, o professor deseja que seja sancionada sua face positiva, pois, ao demonstrar que sabe em que ponto seus alunos podem apresentar dificuldades, e, ao demonstrar o desejo de que eles entendam bem, preserva sua face positiva. Repare-se que, para que os alunos entendam bem, toma algumas providências:

- salienta a complexidade do tópico desenvolvido;
- deixa claro o conceito empregado;
- motiva seus alunos a copiarem;
- escreve na lousa.

**EX.: 69**

*PROF.: ... bisonte é o bisavó... do touro... tem o touro o búfalo:: e o bisonte MAIS lá em cima ainda... nós vamos reconhecer ahh:: cavalos... nós vamos reconhecer veados... sem qualquer (em nível) conotativo al...*

(NURC/SP, Inq. 405, p.51)

Para preservar sua imagem de detentor do poder na sala de aula e para evitar possíveis interpretações irreverentes, a respeito do que foi dito, o professor tem que se antecipar e evitar qualquer interpretação maliciosa a respeito do termo "veados". Com isso, o professor não perde o controle de sua classe e não deixa que a situação interfira negativamente no desenvolvimento do tópico. Com a ressalva, o professor também deixa claro que não é ingênuo e evita uma situação constrangedora perante seus alunos. Dessa forma, é possível tomar a interação mais descontraída.

**EX.: 70**

*PROF.: ... vejam bem a pergunta... hein... tá? Vocês não estão (entendendo) aqui dentro nada... eu só digo pra vocês... aqui dentro tem uma solução de cloreto de prata... e digo pra vocês... que... o produto de solubilidade do cloreto de prata... faz de conta... tá? Só de brincadeira... aqui... é sete... e eu digo que lá dentro eu tenho dois... uma concentração igual a dois de prata*



*e uma concentração igual a três de cloro... e pergunto... lá dentro eu tenho uma ou duas fases?*

**ALUNO 1:** *uma...*

**ALUNO 2:** *tem duas fases...*

**PROF.:** *bom... vamos ver... o que é que significa... como é que vai saber? Se perguntando... vamos se perguntar... agora... duas fases... por quê?*

**ALUNO:** *porque ela devia dissociar o produto sete... né? Pelo que eu sei isso é alguma coisa assim...*

**PROF.:** *ao contrário... né? Tem menos do que sete...*

**ALUNO:** *tem menos que sete...*

(NURC/RJ, Inq. 251, p.19)

Rosa (1992:27) lembra que, em princípio, não se pode confundir os termos **polidez** com **atenuação**. Fraser (1980), ao examinar o conceito de **atenuação**, do ponto de vista conversacional, emprega o termo *mitigation* ou **abrandamento**. Para ele, é um ato de fala que tem por **objetivo a redução dos efeitos indesejados que este possa ter sobre o ouvinte**. Ressalta, ainda, que **atenuação pode implicar polidez, mas a recíproca não é verdadeira**. Ao estudar o fenômeno da **polidez**, Brown e Levinson (1978) identificaram um conjunto de estratégias que tanto pode

incluir o uso de elementos atenuadores quanto o uso de outros recursos. Nesse caso, podemos apontar elementos atenuadores como recurso de polidez na sala de aula, pois professor e alunos procuram reduzir o efeito negativo de certas posturas assumidas na interação em sala de aula.

No exemplo acima, encontramos dois procedimentos de atenuação utilizados como polidez. Um deles é enunciado pelo professor e outro, pelo aluno. No início do turno do professor, já há uma forma de atenuação. Percebe-se que o professor não deseja ser impositivo. Em vez de enunciar um sintagma impositivo, como "Prestem atenção!", é enunciada uma forma indireta: "vejam bem a pergunta". Em seguida, desejando integrar seus alunos na explicação de determinado conceito, o professor procura simular uma situação, como se fosse um "faz de conta". Preocupado, porém, com sua auto-imagem, deixa claro que a situação não é real e reitera: "... faz de conta... tá? Só de de brincadeira...". Com essa estratégia, procura integrar seus alunos e começa a fazer algumas perguntas.

Ao enunciar a pergunta: "... lá dentro eu tenho uma ou duas fases?", o professor chama seus alunos à participação. As respostas são desencontradas, por isso é iniciado um processo de elucidação. Nesse processo, faz-se a pergunta ("... lá dentro eu tenho uma ou duas fases?"). O aluno, que respondeu afirmativamente, tenta explicar seu ponto de vista sem muita convicção. Preocupado com sua face negativa, o aluno emprega um procedimento de atenuação: "Pelo que eu sei". Dessa forma, assume todos os riscos pela afirmação. É o que ele sabe; não é, propriamente, a última palavra: pode haver contestação. Esse procedimento mostra que não tem certeza do que foi afirmado; deve ser

algo parecido com o que foi dito. Rosa (1992:45) denomina esse procedimento de **marcador de opinião**, que expressa a incerteza do locutor enunciador a respeito do que diz. Repare-se que o núcleo da afirmação do aluno está no início: "porque ela devia dissociar o produto sete...né?".

Ao avaliar a resposta do aluno, o professor coloca em risco a face negativa do aluno, enunciando um FTA direto: "ao contrário". O aluno, por sua vez, aceita a restrição do professor e concorda com o comentário feito, repetindo a fala do professor: "tem menos que sete". Pela própria função desempenhada na sala de aula, é possível que o aluno, mesmo com sua face ameaçada, sancione positivamente a face do professor. A própria instituição - escola - faculta esse procedimento, pois deixa claro que o professor é aquele que sabe e o aluno aquele que não sabe e está ali para aprender.

#### **EX.: 71**

*PROF.: (...) o animal TEM inteligência mas é uma inteligência...  
num:: nível em que o homem já superou... o homem já superou  
aquele nível... um nível mais assim::... éh menos (flexível)...  
mais assim::... éh:: repetitivo né?*

(NURC/SP, Inq. 377, p.32)

Brown e Levinson (1978) definem como "hedges" os marcadores que modificam o valor ilocutório de um enunciado. Entre esses

marcadores, destacam-se aqueles que sinalizam planejamento verbal, como "assim". Esses "hedges", como "assim", buscam atenuar um efeito de imprecisão, como afirma Rosa (1992:48):

*"Os "hedges" no sentido estrito correspondem aos seguintes marcadores: assim, quer dizer, vamos dizer, digamos, digamos assim, sei lá, não sei e uma série de advérbios, esvaziados de sua significação própria, cuja frequência no discurso corresponde às idiossincrasias de alguns falantes (realmente, naturalmente, evidentemente, etc.). Sinalizando atividades de planejamento verbal, modificam a força das asserções em que aparecem, o que atenua a impositividade que delas pudesse decorrer."*

**EX.: 72**

*PROF.: ... vocês tentem inclusive ver... como é um pouco difícil... você separar a realidade industrial e a realidade agrícola... no Japão... então coexistem hoje... HOJE... depois do milagre o quê?... relações de produção do tipo FEUDAL... tá?... tá claro?... aonde... eh jornada de trabalho de dez a doze horas... certo? Quer dizer... de um tipo assim paternalista feudal... quer dizer... o salário... ainda não é a tônica geral... sabe?... de uma economia que deveria que é capitalista... tá claro?... são duas realidades que coexistem... uma economia por que é capitalista? É baseada no capital... claro... com o milagre japonês não é*

*apenas a força de trabalho e os recursos naturais... é o capital MESMO... tá?... em forma de recursos naturais... é o capital MESMO... tá?...*

(NURC/RJ, Inq. 379, p. 81-82)

Algumas vezes, percebemos que o professor não está seguro do que está dizendo e, temendo colocar em risco sua face positiva, recorre a elementos atenuadores para não se comprometer. No exemplo acima, é possível verificar que a professora não está segura de que seus alunos vão entender o que está sendo explicado: ela mesma afirma que "é um pouco difícil". Talvez, por isso empregue o marcador "assim" para atenuar o termo "paternalista", temendo que seja mal interpretada ao abordar uma cultura altamente industrial e moderna. O fato de a professora não estar muito segura pode ser percebido pelos marcadores que procuram, a todo momento, verificar qual a reação dos alunos: "tá?"; "tá claro?"; "certo?"; "sabe?".<sup>6</sup> Esses marcadores também constituem uma forma de polidez positiva à medida que incluem, diretamente, o interlocutor na conversação e manifestam interesse pelo interlocutor..

**EX.: 73**

*PROF.: ... então tudo o que a gente vai dizer a respeito desse período... é baseado em pesquisas... arqueológicas... é baseado*

---

<sup>6</sup> Silva (1990:164) ressalta que esses sinais são importantes para manter o contato com o ouvinte. Settekorn (1977) denomina esses marcadores de sinais de busca de aprovação discursiva, em que o falante deseja verificar se tem o apoio do ouvinte para o que está sendo afirmado. Já Silva e Macedo (1987) chama de marcadores de apoio, emitidos pelo falante com o objetivo de verificar como está o processo de comunicação com o ouvinte.

*em pesquisas... etnográficas... em pesquisas... no campo da Arte... mas uma série de coisas são suposições... se nós não podemos afirmar... categoricamente que as coisas se passaram assim... a gente tem uma série de dados... levantados especialmente pela Arqueologia que a gente interpreta... de um determinada forma... mas com... iMENSos... buracos em branco... então... não é uma história ligadinha com todos os elos que a gente possa dizer olha... se desenvolveu NESTe sentido... muitas vezes a gente supõe... que as coisas tenham ocorrido assim... e por isso eu vou precisar que vocês... se dispunham a usar da imaginação... para se transportar para essa época e tentar entender... dentro de que contexto... pôde se desenvolver uma manifestação artística...*

(NURC/SP, Inq. 405, p. 48)

O professor deixa claro que o tópico a ser desenvolvido é complexo, por isso é da competência dele avisar seus alunos, sinalizar, deixar claro que o assunto não é fácil de entender; a atenção, portanto, deve ser redobrada. A ressalva já começa com a atenuação: “mas uma série de coisas são suposições...”; os dados foram levantados pela Arqueologia, cabe aos especialistas, entre eles o professor em questão (“a gente”), a tarefa de interpretá-los<sup>7</sup>. Essa interpretação, contudo, não é segura, pois o assunto está repleto de “iMENSos...buracos em branco”. Isso faz com que não se trate de uma história com elos seguros, mas trata-se de suposições, estando o professor sujeito a contestações: “... não é uma

<sup>7</sup> Com isso, o professor leva seus alunos a sancionarem a face positiva dele (professor), pois ele se insere entre especialistas que têm acesso a outras áreas, como Arqueologia: sinaliza a seus alunos que ele entende bem do assunto a ser desenvolvido, é senhor do saber.

história ligadinha com todos os elos que a gente possa dizer olha... se desenvolveu NESte sentido... muitas vezes a gente supõe... que as coisas tenham ocorrido assim..."

Como a situação é perigosa, o professor chama seus alunos a participarem de forma mais efetiva, aumentando o *status* deles, sancionando a face positiva para chamá-los à responsabilidade: "... e por isso eu vou precisar que vocês... se dispunham a usar da imaginação... para se transportar para essa época e tentar entender...". Com isso, o professor deixa evidente que seus alunos são criativos e têm capacidade para entender, preservando a face positiva dos alunos e evitando que eles venham a contestá-lo. Agindo assim, procura melhorar o desempenho deles quanto ao entendimento do tópico desenvolvido.

**EX.: 74**

*PROF.: ... a estrutura da narrativa é uma estrutura de uma viagem... cheia de percalços cheias de aventuras... vocês pegam a literatura do ocidente toda... Odisséia por exemplo... a Eneida... não é?... há toda esta idéia de viagem... isto tem uma influência muito grande eu creio... eu poderia estar chutando aqui um pouco ((tossiu))... isto tem um:: uns resquícios desta teoria ((tossiu)) nalguns autores... mas em suma eu acho uma coisa muito interessante como sugestão como hipótese de trabalho... a idéia de que a viagem os povos do ocidente... que viveram...em constantes... andanças... Europa é uma península da Ásia que*

*sofreu todas as invasões possíveis... então esta mobilidade deu uma certa idéia de mobilidade social... e de mobilidade no tempo e o espaço...*

(NURC/SP, Inq. 124, p.59)

Pelos segmentos analisados, temos visto que é grande a preocupação do professor com sua face, especialmente, quando tem certeza de que o que está ocorrendo coloca em risco sua auto-imagem. Isso ocorre, especialmente, nos momentos em que ele mesmo sabe que corre mais risco de ser contestado ou mal interpretado. Não raro, o professor demonstra que partilha daquela tradição que diz que o professor é autoridade na sala de aula e não pode ser contestado nem questionado, tomando o devido cuidado para preservar sua imagem. Para facilitar, transcrevemos o trecho em análise:

*“... isto tem uma influência muito grande eu creio... eu poderia estar chutando aqui um pouco ((tossiu))... isto tem um:: uns resquícios desta teoria ((tossiu)) nalguns autores... mas em suma eu acho uma coisa muito interessante...”*

O primeiro indicio de atenuação, com o claro objetivo de preservar a face negativa, é o marcador de opinião “eu creio”. Segundo Rosa (1992:45) esses verbos “se referem ao saber do locutor enunciador e à avaliação que faz de seus próprios enunciados, com base nesse saber”. Preocupado com sua imagem, o professor emprega um enunciado parentético, com vistas a preservar a própria imagem: “eu poderia estar



chutando aqui um pouco". Mais adiante, emprega outro marcador de opinião: "eu acho". Preocupado com sua imagem de pesquisador (e professor universitário), faz questão de deixar claro que a afirmação é uma hipótese; é, apenas, idéia e não algo concreto, como convém a um pesquisador.

**EX.: 75**

*PROF.: ... Lévi-Strauss em La pensée sauvage... diz o seguinte... "por que nós supomos que o nosso modo... de interpretar o mundo... é o modo verdadeiro?"... e ele encontra no pensamento... de certos grupos... ahn selvagens... alguma coisa que está mais de acordo... com a física atômica... compreende?... porque eu acho... eu não não estou de acordo com isto eu não andei pichando muito Lévi Strauss para vocês porque senão... vocês não conhecem mas eu há anos que eu... me bato contra o Estruturalismo... em todo o caso... neste nível de análise... eu creio que nós podemos utilizarmos desta reflexão...*

(NURC/SP, Inq. 124, p.62)

Há casos em que o próprio professor, diante de seus alunos, assume determinados riscos, colocando em xeque sua face positiva. Se considerarmos a década de 70 em que foi feita a gravação, o fato de posicionar-se contra Lévi-Strauss e contra o Estruturalismo em moda significa correr o risco de ser considerado ultrapassado. Repare-se que o professor age com relativa cautela. No início, quis utilizar um atenuador

“porque eu acho...”, mas abandona esse atenuador para assumir uma posição bem definida, contra o Estruturalismo. Ele resolve expor-se, ameaçando a própria face. É possível pensar que, ao assumir uma posição de risco, ameaça sua face positiva, mas, por outro lado, deixa evidente sua posição definida de intelectual, que tem convicções próprias e não está à mercê de modismos.

Com os exemplos analisados, tivemos o objetivo de mostrar que o jogo de preservação e ameaça da face entre professor e aluno(s) é vital para o processo de ensino/ aprendizagem.

## 6. POLIFONIA DO DISCURSO DE SALA DE AULA

### 6.1. CONCEITO DE POLIFONIA

Os estudos de Bakhtin revolucionaram a concepção de linguagem e introduziram as noções de **polifonia** e **dialogismo**. Na visão desse autor, a essência da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal. Esta é realizada por meio da enunciação, que é o produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados.

Com efeito, a produção das idéias tem sempre um caráter coletivo, social, por isso nosso pensamento é tecido com as palavras e com as idéias do outro. O conhecimento é construído na interlocução, isto é, no diálogo, que é uma das formas mais importantes da interação verbal. Para Bakhtin (1977:123), diálogo deve ser entendido num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas como toda comunicação verbal, de qualquer tipo.

Com isso, é possível perceber que o conjunto da obra de Bakhtin revela que seu pensamento está voltado para um discurso que traz, no seu interior, a presença do outro. Tudo aquilo que é enunciado por um falante

não pertence só a ele; nenhuma palavra pode ser considerada minha, porque traz a perspectiva de uma outra voz. A palavra jamais pode pertencer, exclusivamente, ao falante; deve ser um território compartilhado pelos interlocutores. Dessa forma, postula uma concepção do ser humano em que o outro desempenha função fundamental.

Bakhtin (1975:100) afirma que somente o Adão bíblico, em sua primeira fala a um mundo ainda não formado, estaria em condições de ser ele mesmo o produtor de um discurso isento, sem a interferência do outro. Consciente ou inconscientemente, em qualquer circunstância, podemos estar reproduzindo discursos de outrem.

Na perspectiva de bakhtiniana, a enunciação não pode ser considerada individual no sentido estrito do termo. Bakhtin (1977:123) esclarece que a enunciação é produto da interação entre dois indivíduos socialmente organizados, o que leva a pensar que a palavra está sempre endereçada a um interlocutor, em função dele. Com isso, fica claro que o discurso não é unilateral, pois, quando enunciamos, temos em vista um interlocutor (ou vários) e a ele se remete nosso discurso:

*"Com efeito, toda palavra comporta **duas faces**. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui, justamente, o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a **um** em relação a **outro**. Por meio da palavra, eu me defino em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A*

*palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra, apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor."*

Brandão (1991: 51-51) afirma que Bakhtin, ao analisar uma série de textos, "assinala um contraponto a determinar seus mecanismos de enunciação. Distingue uma categoria de textos, sobretudo de textos literários (como os de Dostoievski) e da literatura popular, por ele denominada também de carnavalesca, em que o autor se investe de uma série de 'máscaras' diferentes. Qualifica tais textos de polifônicos uma vez que essas 'máscaras' representam várias vozes a falarem simultaneamente sem que uma dentre elas seja preponderante e julgue as outras. Por outro lado, há uma outra categoria de textos (os da literatura clássica, como os de Gogol, ou da dogmática) em que, numa fala monológica, uma só voz se faz ouvir; em que as várias consciências presentes na obra são objetos do narrador."

Bakhtin (1970:32-33) discute a noção de **polifonia**, caracterizando-a como multiplicidade de vozes e consciências independentes. Essas vozes dialogam numa intertextualidade contínua. Muitas vezes, as vozes do discurso representam visões de mundo de diferentes sujeitos.

Ao estudar o discurso político, Blikstein (1994:45) ressalta esse caráter polifônico da linguagem, pois nem sempre o discurso corresponde à significação que sugere à primeira vista:

*"... o discurso parece estar tratando do referente X, quando, na verdade, o que está em tela é o referente Y, oculto nas malhas da intertextualidade. É a ilusão referencial! O enunciador leva o destinatário a dois níveis de descodificação: um, no plano de superfície, em que se capta o referente X ("ilusório"); outro, na estrutura profunda do intertexto, em que se absorve, inconscientemente, o referente Y (corresponde às "reais" intenções do enunciador)."*

Marinho (1996:27) salienta que há dois planos na dialogização discursiva de Bakhtin, um voltado para outros discursos e outro voltado para o interlocutor:

*"O primeiro é a orientação do discurso para outros discursos. Cada enunciado carrega lembranças e ecos dos enunciados anteriores que a ele se ligam numa mesma esfera da comunicação verbal. O segundo é a orientação do discurso para o interlocutor. O locutor pressupõe o que pode vir a ser a resposta do ouvinte e a incorpora no seu discurso."*

Na obra de Bakhtin, **dialogismo** e **polifonia** são termos constantes, às vezes, empregados como sinônimos. **Dialogismo** define um princípio inerente ao discurso, enquanto **polifonia** define as diversas vozes presentes na linguagem. Barros (1994:5-6) explicita essa diferença:

*"Emprega-se o termo polifonia para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que se deixam entrever muitas*

*vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem. Reserva-se o termo dialogismo para o princípio constitutivo da linguagem e de todo discurso.*

*Em outras palavras, o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, segundo as estratégias discursivas acionadas. No primeiro caso, o dos textos polifônicos, as vozes se mostram; no segundo, o dos monofônicos, elas se ocultam sob a aparência de uma única voz. Monofonia e polifonia de um discurso são, dessa forma, efeitos de sentido decorrentes de procedimentos discursivos que se utilizam em textos, por definição, dialógicos. Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir."*

Essa análise implica dizer que dialogismo é condição essencial do discurso. Esse discurso pode apresentar caráter polifônico (as vozes se mostram) ou monofônicos (as vozes se ocultam sob a aparência de uma única voz). Barros (1997: 35) esclarece, mais uma vez:

*"Trocando em miúdos, pode-se dizer que o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, conforme variem as estratégias discursivas empregadas. Nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; nos*

*textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso único. de uma única voz”.*

Brait (1997:98) ressalta a importância do conceito de polifonia e de dialogismo nos trabalhos de Bakhtin:

*“Por um lado, o dialogismo diz respeito ao permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. É nesse sentido que podemos interpretar o dialogismo como o elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem.*

*Por um lado, o dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos, que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos. E aí, dialógico e dialético aproximam-se, ainda que não possam ser confundidos, uma vez que Bakhtin vai falar do eu que se realiza no nós, insistindo não na síntese, mas no caráter polifônico dessa relação exibida pela linguagem.”*

Na esteira de Bakhtin, vários estudiosos desenvolveram recortes teóricos diferentes sobre o discurso. Dentre esses, utilizaremos alguns conceitos dos estudos desenvolvidos por Authier-Revuz, no quadro teórico da Análise do Discurso de linha francesa, e Ducrot, na perspectiva da Semântica da Enunciação.



### 6.1.1. HETEROGENEIDADE DE AUTHIER-REVUZ

A partir das idéias de Bakhtin sobre a presença do outro no discurso e sua articulação com a psicanálise, particularmente da leitura que Lacan faz de Freud, Authier-Revuz (1982) discute a questão da heterogeneidade enunciativa. Em outro artigo (Authier-Revuz, 1990:26), a autora deixa clara sua fonte:

*"Para propor o que chamo de heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso, apoiar-me-ei, de um lado, nos trabalhos que tomam o discurso como produto de interdiscursos ou, em outras palavras, a problemática do dialogismo bakhtiniano; de outro lado, apoiar-me-ei na abordagem do sujeito e de sua relação com a linguagem permitida por Freud e de sua releitura por Lacan."*

Para Authier-Revuz (1990:32), o discurso não é homogêneo nem produzido por um sujeito uno, mas heterogêneo. Não há um sujeito único produtor do discurso, há várias vozes, revelando o caráter heterogêneo da linguagem. Há dois tipos de heterogeneidade: **heterogeneidade enunciativa e heterogeneidade mostrada**:

*"Heterogeneidade constitutiva do discurso e heterogeneidade mostrada no discurso representam duas ordens de realidade diferentes: a dos processos reais de*

*constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição."*

A heterogeneidade constitutiva é inerente ao discurso, não está marcada na superfície, mas pode ser definida pela interdiscursividade e pela relação que todo discurso mantém com outros discursos. A heterogeneidade mostrada revela as marcas que aparecem no texto de forma implícita ou explícita e que denuncia a presença do outro. As formas explícitas podem ser citações, discurso direto, discurso indireto, designações. As formas implícitas jogam com a diluição do outro no discurso, conforme Authier-Revuz (1990:32):

*"A uma heterogeneidade radical, exterioridade interna ao sujeito e ao discurso, não localizável e não representável no discurso que constitui, aquela do outro do discurso - onde estão em jogo o interdiscurso e o inconsciente -, se opõe à representação, no discurso, as diferenciações, disjunções, fronteiras interior/exterior pelas quais o um - sujeito, discurso - se delimita na pluralidade dos outros e, ao mesmo tempo, afirma a figura dum enunciador exterior ao seu discurso.*

*Face ao "isso fala" da heterogeneidade constitutiva responde-se através dos "como diz o outro" e "se eu posso dizer" da heterogeneidade mostrada, um "eu sei o que digo", isto é, sei quem fala, eu ou um outro, e eu sei como eu falo, como utilizo as palavras."*

Assim se manifesta Maingueneau (1993:32), ao comentar a noção de heterogeneidade:

*"Inicialmente, examinaremos a heterogeneidade mostrada e, a seguir, a heterogeneidade constitutiva; a primeira incide sobre as manifestações explícitas, recuperáveis a partir de uma diversidade de fontes de enunciação, enquanto a segunda aborda uma heterogeneidade que não é marcada em superfície, mas que a Análise do Discurso pode definir, formulando hipóteses, através do interdiscurso, a propósito da constituição de uma formação discursiva."*

### 6.1.2. TEORIA POLIFÔNICA DE DUCROT

Se Bakhtin desenvolveu os estudos sobre polifonia voltado para o campo da Literatura, Ducrot estudou o conceito de polifonia operando-o num nível lingüístico, considerando o dialogismo como princípio constitutivo da linguagem. Segundo a perspectiva da Semântica da Enunciação, procura demonstrar como é possível, mesmo num enunciado isolado, detectar mais de uma voz. Ao elaborar o seu "Esboço de uma teoria polifônica da enunciação". Ducrot (1987:161) contesta a unicidade

do sujeito falante e estabelece algumas perspectivas diferentes de Bakhtin:

*"Uma crença análoga durante muito tempo reinou na teoria literária, e não foi questionada explicitamente senão a partir de uns cinquenta anos, notadamente depois que Bakhtin elaborou o conceito de polifonia. Para Bakhtin, há toda uma categoria de textos, e notadamente de textos literários, para os quais é necessário reconhecer que várias vozes falam simultaneamente, sem que uma dentre elas seja preponderante e julgue as outras: trata-se do que ele chama, em oposição à literatura clássica ou dogmática, a literatura popular, ou ainda camavalesca, e que às vezes ele qualifica de mascarada, entendendo por isso que o autor assume uma série de máscaras diferentes. Mas esta teoria de Bakhtin, segundo meu conhecimento, sempre foi aplicada a textos, ou seja, a seqüências de enunciados, jamais aos enunciados de que estes textos são constituídos de modo que ela não chegou a colocar em dúvida o postulado segundo o qual um enunciado isolado faz ouvir uma única voz."*

Para Ducrot, há polifonia quando é possível distinguir, em uma enunciação, **locutores** e **enunciadores**.

**Locutor** é entendido como aquele que é responsável pelo enunciado; a ele remetemos o pronome **eu** e as outras marcas da primeira pessoa. Maingueneau (1993:76), ao comentar a polifonia de Ducrot,

ressalta que o locutor não coincide, necessariamente, com o produtor físico do enunciado. O exemplo dado por Ducrot é claro. Num abaixo-assinado, somente há a necessidade de preencher o nome na lacuna em branco e assinar. Nesse caso, quem assina não é o autor efetivo do texto, mas o locutor do enunciado.

Ducrot distingue, ainda, dois tipos de locutor: "locutor propriamente dito" (L) e "locutor enquanto ser do mundo" (Lp)<sup>1</sup>. O primeiro é o responsável pela enunciação, é a fonte do dizer. O segundo representa uma pessoa que pode possuir outras propriedades, entre elas, a de ser a origem do enunciado. Orlandi, Guimarães e Tarallo (1989:46) citam o seguinte exemplo: " **Eu** prometo que **eu** vou fazer o trabalho". Nesse caso, o primeiro "eu" representa L, e o segundo, Lp. Repare-se que, se substituirmos o primeiro "eu" por "ele" afetará a força ilocutória do enunciado, enquanto, se fizermos o mesmo com o segundo "eu", simplesmente haverá mudança do ser referido pelo enunciado.

Ducrot (1987:192) define **enunciador** como "o ser cuja voz está presente na enunciação sem que lhes possa, entretanto, atribuir palavras precisas; efetivamente, eles não falam, mas a enunciação permite expressar seu ponto de vista. Ou seja, o 'locutor' pode pôr em cena, em seu próprio enunciado, posições diversas da sua." O enunciador representa a perspectiva da qual se constitui o recorte enunciativo.

---

<sup>1</sup> Adotamos aqui a representação de Orlandi, Guimarães e Tarallo (1989). Na obra de Ducrot, "locutor enquanto ser do mundo" é representado pela letra grega λ.

A partir desse modelo, Orlandi, Guimarães e Tarallo (1989:48) estabelecem vários tipos de representação de enunciadores:

- **enunciador individual:** pode ou não coincidir com o locutor;
- **enunciador genérico:** é a representação da voz do senso comum, trazendo para o texto as crenças historicamente constituídas;
- **enunciador universal:** é a voz que se apresenta como se os fatos falassem por si;
- **enunciador coletivo:** representa a voz de uma comunidade especificada.

## 6.2. POLIFONIA NA SALA DE AULA

O dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem e deve ser entendido sob a forma de interação verbal que se estabelece entre locutor e interlocutor. Concebe-se o dialogismo como espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro. Segundo Barros e Fiorin (1994:03), essa relação dialógica entre o eu e o tu também é considerada por outras disciplinas, entre elas a Análise da Conversação. Esta, ao examinar os mecanismos lingüísticos da fala, preocupa-se, especialmente, com a interação verbal entre os sujeitos:

*"A Análise da Conversação (...) examina os mecanismos lingüísticos da fala, sobretudo os de reformulação discursiva, como a correção, a paráfrase ou a repetição, e seus efeitos interacionais. Já Bakhtin se dedicou pouco a esses procedimentos, mas não se descuidou nunca da perspectiva sócio-histórica da interação, muitas vezes escamoteada na Análise da Conversação."*

A sala de aula é um lugar propício para a interações verbais e os sujeitos envolvidos, quer dizer, professor e alunos são os responsáveis pela produção do discurso. Ao analisar esse discurso produzido na sala de aula, é possível afirmar que há uma multiplicidade de vozes.

Como já foi visto, o professor é o porta-voz do conhecimento e da normatização (Silveira, 1995:115). Ele está de posse desse conhecimento e sua função é transmiti-lo a seus alunos. A tradição escolar abona essa idéia, pois, muitas vezes, a "aula" é confundida com a fala do professor. É muito comum ouvirmos frases como esta: "Você não presta atenção na aula!". Na verdade, o aluno não está prestando atenção à fala do professor que, aqui, confunde-se com a própria aula. A fala do professor, por sua vez, está repleta de outras vozes, especialmente aquelas que representam a autoridade científica: autores consagrados, livros didáticos, textos teóricos, cabedal de cultura, etc.

A fala dos alunos é um suporte à fala do professor, pois dela depende e a ela converge. Ao aluno cabe entrar no âmbito do conhecimento por meio da fala do professor.

Souza e Silva (1992:1239) afirma que o discurso de sala de aula refere-se a "um discurso que explicita, que exhibe sua heterogeneidade através de formas específicas que rompem a superfície do texto, a fim de assinalar ao interlocutor, o aluno, que se trata de empréstimos de outros discursos". Por outro lado, Nunes (1990:514), analisando um inquérito do projeto NURC/SP, assevera que "o professor tende a apagar as diversas vozes que perpassam o seu discurso, mostrando-se como único agente."

Acima, encontram-se duas visões diferentes em relação ao discurso de sala de aula, que, longe de serem opostas, completam-se.



**EX.: 76**

*PROF.: ... nós vimos aqui ah::... o pro/ o::... o novo ponto do nosso programa... eu comecei aqui... Revolução Francesa... e bibliografia... BÁSICA... a bibliografia BÁSICA... sobre a Revolução Francesa... que nós vimos... eu botei... primeiro...o livro do Burnes... todo mundo conhece... o livro do Burnes... Revolução... Francesa... está muito interessante o modo como o Burnes coloca a Revolução (...) ... além do Burnes... que é o livro... de textos de vocês... básico... nós temos... outras obras... que o aluno... que vai estudar a Revolução Francesa... não pode deixar de lado... é... o livro do Sobul... Revolução Francesa... Sobul... era professor da Sorbonne... é quem nos dá uma colocação... além de Sobul... vocês têm também... sobre Revolução Francesa... a obra de... Alberto Mathiers*

(NURC/RJ, Inq. 382, p. 102)

No fragmento acima, é possível perceber que a professora faz questão de explicitar os sujeitos do discurso. O discurso do professor é dependente, isto é, ele é um reproduzidor, porque enuncia, explicitamente, discursos já produzidos. No exemplo acima, o professor anuncia que o discurso daquela aula não é dele, é de manuais de autores já consagrados. Longe de representar uma posição de inferioridade, o professor assume certo ar de autoridade porque conhece a fonte de conhecimento. Não é só isso, ele tem o poder de avaliar, de recomendar, de aconselhar. Repare-se que, ao ter acesso a esses autores consagrados, o professor sinaliza que detém o conhecimento e possibilita

que seus alunos também tenham acesso a esse conhecimento por intermédio desses autores.

Os nomes consagrados que já estudaram o assunto em questão - Burnes, Sobul, Mathiers - funcionam como se fossem argumentos de autoridade (Maingeneau, 1993:100). Esses estudiosos têm autoridade no assunto (Um deles, Sobul, foi professor da Sorbonne) e o professor os conhece e se apropria dos conhecimentos transmitidos por eles. Isso dá *status* de autoridade ao professor diante de seus alunos. Com isso, fica evidente que o professor tem a "voz do conhecimento". Na tradição cultural brasileira, é comum dizer-se que o bom professor é aquele que conhece e leva seus alunos a conhecerem.

Na perspectiva de Ducrot, é possível dizer que, no fragmento analisado, o professor é o responsável pelo enunciado, representando o locutor. Está claro, todavia, que a voz presente na enunciação não pertence ao professor. Temos um exemplo de um enunciador universal, pois é a voz da ciência ou do conhecimento que caracteriza a fala do professor.

Por outro lado, ao longo da aula, esses sujeitos vão-se diluindo, há um apagamento total dessas fontes citadas. A certa altura, tem-se a impressão de que o professor é realmente o único agente. Não se faz menção das outras vozes, parece haver uma apropriação do cientista feita pelo professor.

Em outro exemplo, é possível perceber que, em algumas ocasiões, tendo em vista alguns objetivos específicos, o professor faz questão de deixar clara sua fonte de conhecimento:

**EX.: 77**

*PROF.: ... esses dois motivos anteriores... já foram explorados pelos clássicos... Keynes... introduziu... um novo conceito uma nova razão pelas quais as pessoas retêm... moeda... e foi um:: potente instrumento para ele... ah criticar... a teoria...clássica principalmente a política... monetária... - - como a a gente vai ver na próxima aula - - ... é a demanda de moeda... por... especulação... ahn:::... que é basicamente um conceito trazido por Keynes...*

( NURC/SP, Inq. 338, p. 41)

No fragmento acima, o professor está explicando a seus alunos que há dois tipos de demanda de moeda: por precaução e por nível de renda. Como está preocupado com sua imagem, pois a separação é apenas didática, o professor, para abonar o que vai ser explicado, vale-se do conhecimento de autores conceituados. Detentor do saber, o professor conhece tanto os clássicos como os modernos e, a seguir, apresenta as opiniões de Keynes, renomado teórico da Economia. Como o professor está preocupado com sua imagem, ele faz questão de deixar claro que o assunto vai ser explorado na próxima aula. Isso sinaliza que, se os alunos

não entenderam bem a questão. não devem ficar preocupados, pois o tema voltará a ser discutido.

O fato de o professor ter acesso a conhecimento de cientistas renomados não significa que ele, simplesmente, seja um reproduzidor de conhecimentos. Pelo contrário, o professor é capaz de fazer avaliação crítica desses cientistas renomados:

**EX.: 78**

*PROF.: ...Lévi-Strauss em La pensée sauvage... diz o seguinte... "por que nós supomos que o nosso modo... de interpretar o mundo... é o modo verdadeiro?"... e ele encontra no pensamento... de certos grupos... ahn selvagens... alguma coisa que está mais de acordo... com a física atômica... compreende?... porque eu acho... eu não não estou de acordo com isto – eu não andei pichando muito Lévi-Strauss para vocês porque senão... vocês não conhecem mas eu há anos que eu... me bato contra o Estruturalismo - - ... em todo o caso... neste nível de análise... eu creio que nós podemos utilizarmos desta reflexão... para um grande número... de grupos humanos...*

(NURC/SP, Inq. 124, p. 62)

Guimarães (1994:1159) ressalta que o professor "projeta-se como aquele que se apropriou dos conhecimentos do cientista para dar a sua aula o cunho de cientificidade e fazer de seu discurso, fundamentalmente

informativo, uma informação sob a rubrica da cientificidade, ou seja, baseada em princípios oficial e universalmente aceitos como corretos". O saber é tão característico do professor que ele chega a enunciar discursos de autores consagrados e, inclusive, passa a criticar e discutir importantes questões teóricas. Com isso, ele sanciona sua face positiva como aquele que conhece e tem o domínio do saber. O professor faz questão de deixar claro que está enunciando discursos de outros, pois isso sanciona sua face positiva, à medida que mostra que ele domina o saber e, mais ainda, tendo o domínio sobre tais conhecimentos, está em condições de criticá-los e possibilitar a seus alunos o acesso a esses conhecimentos.

É verdade, contudo, que, às vezes, o professor faz questão de ocultar sua fonte de conhecimentos:

**EX.: 79**

*PROF.: ... o produto de solubilidade... é capaz até... de ser suficiente pra também... ao menos... precipitar um pouquinho de  $\text{CaCl}_2$ ... certo?*

*ALUNO: (Zé Paulo)...*

*PROF.: fala...*

*ALUNO: como é que você sabe que o  $\text{AgCl}$  é menor?*

*PROF.: ah... sim... pois é... isso aí é um conceitozinho um pouco maior... é que nós sabemos que os cloretos... por decoreba... aquele negócio que eu falei... passear de noite... você... antes de sair com o namorado... dar uma olhadinha... é o seguinte... os cloretos de prata...*

( NURC/RJ, Inq. 251, p. 28)

Neste exemplo, o professor, em nenhuma ocasião, menciona a fonte de seu conhecimento. Ele faz questão de provocar a ilusão do sujeito que se crê fonte de seu discurso, quando, na verdade, está repetindo discursos pré-existentes. Repare-se que o aluno indaga do professor como ele chegou a tal conclusão. Ele admite que é um conceito (que deve ser de outro) e que ele conhece ("nós sabemos"), mas a fonte não é revelada. O professor é aquele que tem o saber; a fonte é privilégio dele e de alguns outros. Quando enuncia "nós sabemos", o professor passa a responder não por ele mesmo, mas por uma classe, a daqueles que têm acesso a esse saber, ou seja, a classe dos professores. O "nós" não se refere a locutor + alocutário, mas a uma determinada classe. Pode-se, inclusive, pensar em um "nós" representando um "eu", mas, na verdade, não é o professor como um indivíduo. Trata-se de um enunciador coletivo, que representa a voz de uma comunidade.

Em outros casos, o professor não só procura diluir as outras vozes do discurso, como também mostra que tem o poder de antecipar uma possível enunciação de seus alunos:

**EX.: 30**

*PROF.: (...) bem... voltando ao... ao nosso aspecto... vamos ver se vocês conseguiram entender esse troço... o que eu quero dizer é que enquanto você vai colocando ions... tá... em determinado produto... reparem que vocês... deviam estar grillados em alguma coisa aqui... você diz o ... “ ( ) Paulo... tem um negócio aí que eu não consegui entender”... talvez fosse uma pergunta interessante... pipocas... se X é igual... porque... X não pode ser diferente de X? a quantidade de prata vai ser diferente da quantidade de cloro... né?*

(NURC/RJ, Inq. 251, p. 23-24)

O discurso direto é uma manifestação de heterogeneidade enunciativa. Para Ducrot (1987), o discurso direto se caracteriza pela aparição de um segundo “locutor” no enunciado atribuído a um primeiro “locutor”. Maingueneau (1993: 86), apoiado em Orecchioni, afirma que “ocultar-se por trás de um terceiro é freqüentemente uma maneira hábil por ser indireta de sugerir o que se pensa, sem necessitar responsabilizar-se por isso.” Com isso, o responsável pela enunciação pode sinalizar que existe uma certa autoridade, pois “o que enuncio é verdade porque não sou eu que o digo.”

Com efeito, o professor do inquérito em questão não só procura diluir as outras vozes do discurso, como também mostra que tem o poder de antecipar até uma possível enunciação de seus alunos, isto é, ele sabe

até onde seus alunos podem ter dúvidas, por isso enuncia uma possível dúvida que estaria na mente de seus alunos. O discurso direto - "Paulo... tem um negócio aí que eu não consegui entender" - foi enunciado pelo professor como se fosse a voz de seus alunos. Mais uma vez, o *status* de autoridade do professor fica estabelecido. Ele não só tem o saber, mas o poder de conhecer as dúvidas de seus alunos e enunciar uma possível voz de um de seus alunos. Repare-se que é, inclusive, uma colocação avaliativa: "pergunta interessante". É um exemplo claro de heterogeneidade mostrada. O discurso direto enunciado pelo professor representa outra voz, a de seus alunos. Até o vocativo - "Paulo" - aparece no discurso direto.

O discurso direto na fala do professor também pode funcionar como uma espécie de argumento para abonar o que está sendo explicado:

**Ex.: 81**

*PROF.: (...) também nós... da empresa... temos dificuldade de verificar se uma empresa... já deixou de ser pequena e passou a ser média... por que razão? Porque o jovem... não... dorme e... o dia seguinte... ele acorda adolescente... o processo é muito lento... ninguém... eh... dorme... eh... num dia... e no dia seguinte diz assim... "agora sou adolescente" ou "agora... nesse instante... terminou minha adolescência"... não dá pra você... eh... verificar isso... é um processo lento...*

(NURC/RJ, Inq. 364, p.57)



No fragmento em questão, o professor discute a respeito da diferença entre a pequena e média empresa; que uma empresa não pode ser classificada como pequena, média ou grande de um dia para outro, assim como uma pessoa não pode dizer que em tal dia tornou-se um adolescente. Reyes (1984) deixa claro que, fora do contexto da literatura, isto é, na conversação espontânea, podemos utilizar o discurso direto por necessidade de inteligibilidade, quer dizer, com a intenção de sermos fiéis ao que procuramos argumentar. No exemplo acima, o professor deseja explicar a seus alunos a respeito da subjetividade da classificação das empresas em pequena, média e grande. Ele deixa claro que não é possível, de uma hora para outra, rotular uma empresa e, para isso, vale-se de uma comparação. Para ser bem fiel e, com isso, deixar seu argumento firme, utiliza o discurso direto, reproduzindo uma situação cotidiana bastante conhecida. Em vez de assumir as palavras enunciadas, prefere atribuir a uma voz corrente, com isso estabelece uma certa isenção que lhe dará autoridade no argumento.

Outras vezes, o professor deseja dar um caráter científico a seu discurso, reproduzindo, em discurso direto, idéias de cientistas conceituados:

**EX.: 82**

*PROF.: (...) isto não é só característico dos hopi... é característico de todo grupo... que... tenha ( ) da existência...*

*baseado em mitos ou seja todo grupo humano... praticamente... mas alguns... põem Ênfase... nesse eterno presente... em que... há forças... ocultas que de repente se manifestam... como diz... ahn Whorf... "não se pode dizer que as coisas vão acontecer... que elas aconteceram... ou que elas acontecem agora as coisas sempre... se E-VEN-TUAM"...*

(NURC/SP, Inq. 124, p. 61-62)

No fragmento acima, o discurso direto tem a finalidade de dar um caráter de veracidade ao discurso do professor. O inquérito em questão abrange uma aula universitária, em que o aspecto científico fica mais visível que nas aulas de 2º grau. Dessa forma, o professor procura um argumento de autoridade para suas palavras ao citar um estudioso renomado como é o caso de Whorf. O fato de citar, textualmente, isto é, em discurso direto, as palavras do cientista, abona a posição do professor. A posição assumida não é atribuída a ele, professor, mas ao grande cientista.

A preocupação em ser objetivo chega a tal ponto de o professor reproduzir diálogos de que não participou:

EX.: 83

*PROF.: (...) acontece que aí... vem uma empresa maior vem uma empresa multinacional e chega... e conVIDA... aquela empresa de pequeno porte a ... uma negociação... e pergunta... "(você) tem interesse em vender o negócio?"*

*e... normalmente... a empresa de pequeno porte diz: "não... não quero vender o negócio"... "mas... como? Mas nós queremos comprar"... começa ali... uma fase de negociação... uma fase de barganha e... depois... uma fase de pressão... a multinacional acaba... finalmente chegando para a pequena empresa e dizendo o seguinte... "eu vou entrar nesse negócio... se você não me vender... tenho poder... eu tenho estrutura... eu tenho... há... recursos pra montar um negócio igual ao seu... e posso concorrer com você com muito mais 'know how'... com muito mais conhecimento... com muito mais recurso... posso concorrer com você e te derrubar... então... a proposta que eu faço é a seguinte... ou você me vende o negócio... pra mim é melhor... ou eu vou instalar... há... uma... pequena empresa... com os meus recursos... e acabo com você"...*

(NURC/RJ, Inq. 364, p.61)

A grande preocupação do professor é ser real, mostrar como as coisas acontecem no mundo dos negócios. Para isso, ele reproduz uma hipotética conversa entre um representante de uma multinacional e o dono de uma pequena empresa. Não havia, propriamente, a necessidade de procurar reproduzir o diálogo em discurso direto, contudo, dessa forma, é possível que o aluno entenda melhor e fique inteirado dos acontecimentos da aula.

Além dos exemplos de discurso direto, também encontramos um exemplo de discurso indireto livre na fala do professor, ainda que não seja muito comum:

**EX.: 84**

*PROF.: (...) quando Napoleão deu a mão pra ela beijar... depois de corado... que que ela fez? Deu-lhe uma mordida na mão... onde já se viu filho... a::... mãe... o filho... a mãe... quer dizer... beijar o f/ ela deu... ele deu... a mão à... dona Letícia... deu e fez dona Letícia... levar a mão para ele beijar... não é? Ela aí... dona Letícia resistiu ao poder...*

(NURC/RJ, Inq. 382, p.113)

Para manifestar outras vozes no discurso, é possível fazer uso do discurso indireto livre. Como ocorreu nos exemplos com discursos diretos, este exemplo atesta marcas de polifonia, pois, embora seja o professor o responsável pela enunciação, a voz não é dele, mas da mãe de Napoleão.

Segundo Bakhtin (1975:175), o discurso indireto livre possui a propriedade de relatar afocções fazendo ouvir duas vozes diferentes. O enunciado não pode ser atribuído nem a um nem a outro, isto é, não é possível separar, no enunciado, as partes que dependem univocamente de um ou de outro. Assim, não é possível separar o que teria sido dito pelo professor do que teria sido dito pela mãe de Napoleão. Em hipótese, podemos afirmar que Dona Letícia, mãe de Napoleão, enquanto lhe dava

uma mordida na mão, teria dito a seu filho: "Onde já se viu mãe beijar a mão de filho?".

### **6.2.1. AS DIFERENTES MARCAS DE SUJEITO E AS FORMAS DE INDETERMINAÇÃO**

No geral, o aluno representa no discurso de sala de aula uma função de ouvinte que participa esporadicamente. Ele representa um sujeito que responde a questões; um sujeito que, passo a passo, pela voz do conhecimento, tem a função de preencher as lacunas (perguntas feitas pelo professor) dessa voz. Normalmente, o tratamento em relação aos alunos é feito enquanto turma, por meio de vocativos que nos remetem a um sentido coletivo: pessoal, turma, gente. Circunstancialmente, o professor se dirige a um aluno em particular, para questioná-lo ou para responder a uma pergunta específica. Mesmo esse tratamento particular pode representar um tratamento específico e nos remeter ao conjunto.

Ao longo dos inquéritos analisados, pudemos levantar diferentes marcas de referência ao interlocutor:

1. **Você:** “ **você já está saltando sobre o aspecto lingüístico para chegar nas conseqüências...**” NURC/SP, Inq. 124, p.58.
  
2. **Vocês:** “**... um dos expoentes da teoria neoclássica que vocês adoram tanto...**” NURC/SP, Inq. 338, p.38.
  
3. **Gente:** “**... eu não sei se eu tô conseguindo transmitir para vocês ( ) a tranqüilidade... gente... eu estou falando aqui...**” NURC/RJ, Inq. 251, p.32.
  
4. **Imperativo:**
  - a) 1ª. pessoa do plural: “**... vamos supor que o volume ( ) em litro... eu estou dizendo que ( ) duas moles por litro... significa... uma ( )...**” NURC/RJ, Inq. 251, p.14.
  - b) 2ª. pessoa do singular: “**... bem então::... a partir disto olha nós vamos poder entender...**” NURC/SP, Inq. 405, p.54.
  - c) 3ª. pessoa do singular: “**... então veja bem... ahn:: os testes têm como objetivo... verificar a situação real:: do indivíduo...**” NURC/SP, Inq. 377, p.23.
  - d) 3ª. pessoa do plural: “**... se eu colocar cinquenta jovens numa sala... não é? Imaginem... eu tou botando dois...**” NURC/RJ, Inq. 251, p.14.

**5. Nomes Próprios:** "... a gente vai ver hoje... Andrea... o:: problema da industrialização do Japão..." NURC/RJ, Inq. 379, p.75.

**6. Marcadores de apoio:** "... supõe-se que estas plantas... os objetos e o mundo inteiro... é animado de certas forças compreendem?... forças... êh..." NURC/SP, Inq. 124, p.61.

Ao longo dos inquéritos analisados, pudemos levantar as seguintes marcas de sujeito:

### **1. EU**

a) locutor: 1ª pessoa do singular, "eu mesmo", o eu representa o próprio professor: "... eu indiquei a vocês uma bibliografia" : NURC/RJ, Inq. 382, p. 102.

b) eu indeterminado, genérico, como se fosse uma espécie de sujeito indeterminado: "... mas quando as concentrações forem diferentes... aí é que vem a outra fase... é porque eu tenho lá dentro um outro composto..." NURC/RJ, Inq. 251, p.23.

## 2. NÓS

- a) locutor: "... que que caracteriza a Revolução? nós falávamos na outra aula sobre isso..." NURC/RJ, Inq. 382, p. 103.
- b) locutor + interlocutor: "... agora nós entramos na outra aula... na Revolução Francesa... o Bumes... se não me engano... é o capítulo... vinte e dois... vinte e três é a Revolução Industrial... nós voltamos atrás..." NURC/RJ, Inq. 382, p. 102.
- c) locutor + outros: "... é que nós sabemos que os cloretos..." NURC/RJ, Inq. 251, p. 28.
- d) locutor + interlocutor, mas, na verdade, representa só o interlocutor: "... mas nós não acabamos de ver que..." NURC/RJ, Inq. 251, p. 30.
- e) nós indeterminado, genérico: "... como teste de realização... nós temos... testes de velocidade..." NURC/SP, Inq. 377, p. 24.



### 3. A GENTE

a) locutor + interlocutor: "então a gente vai começar... demanda de... moeda... a gente quer saber agora... quais as razões..." NURC/SP, Inq. 338, p. 34.

b) locutor + interlocutor, mas, na verdade, representa só o interlocutor: "olha gente que... eu quero chamar a atenção para um troço... que já está na hora da gente... começar a fazer essas perguntas..." NURC/RJ, Inq. 251, p. 14.

c) a gente indeterminado, genérico: "... não dá para a gente acreditar cem por cento... a gente tem uma medida..." NURC/SP, Inq. 377, p. 24.

### 4. VOCÊ

a) interlocutor, um aluno determinado: "... o que a caracteriza... FALA GILDA... que que você..." NURC/RJ, Inq. 382, p. 102.

- b) **you** indetermined, generic: "... no primeiro dia **you** já... **you** tem alguma contas maiores..." NURC/SP, Inq. 338, p. 38.

## 5. VOCÊS

- a) interlocutores, alunos como um todo: "... Altamira... que é um nome que **you**s... vão encontrar em muitos lugares..." NURC/SP, Inq. 405, p. 48.
- b) **you**s indetermined, generic: "... além do Sobul... **you**s têm também... sobre Revolução Francesa..." NURC/RJ, Inq. 382, p. 102.

Nos exemplos a seguir, procuraremos ilustrar os casos de polifonia presentes no discurso de sala de aula.

### A- NÓS

**EX.:** 85 - **NÓS = NÓS**

*PROF.:* (...) **you**s já viram pelo Bumes... a Revolução Industrial... que foi assunto da prova... agora **nós** entramos na outra aula... na Revolução Francesa...

(NURC/RJ, Inq. 382, p.102)

Repare-se que o pronome "nós" está se referindo a locutor + interlocutor, isto é, professor + alunos. Isso implica dizer que o "nós" representa o que, tradicionalmente, se diz sobre ele; alunos e professores vão entrar em outra aula. Alguns o chamam de "nós inclusivo", outros de "nós congregador", cuja função é registrar um convite ou uma convocação para uma determinada atividade escolar.

**EX.: 86 - NÓS = EU**

*PROF.: (...) enfim... é uma demanda de moeda para satisfazer as necessidades de... transações... e de... pagamentos... nós podemos resumir isso num exemplinho... numérico... e nós vamos verificar vamos tentar explicar por que... a demanda de moeda vamos dar essa notação demanda de moeda por motivo transação... é uma função... do nível de renda... ( ) nível de renda nominal... vamos tentar mostrar por que que a demanda de moeda é uma função... do nível de renda... vamos supor... que um assalariado receba... um milhão e duzentos... no início do mês... e gaste de uma forma homogênea...*

(NURC/SP, Inq. 338, p.35)

Neste caso, o "nós" não engloba locutor + alocutário. Na verdade, é possível afirmar que o "nós" refere-se, exclusivamente, ao locutor enquanto agente, isto é, remete-nos ao professor. Na verdade, o

professor é o agente das ações “resumir”, “verificar”, “tentar explicar”, “dar”, “tentar mostrar”, “supor”. Isso nos permite dizer que o “nós” refere-se ao locutor enquanto pessoa (Lp), que empregou a primeira pessoa do plural numa tentativa de aproximar o alocutário, os alunos, como co-participantes das ações, isto é, tentando uma aproximação entre professor e alunos para que estes últimos estejam mais propensos ao aprendizado e sintam-se responsáveis pela enunciação e pelo discurso.

**EX.: 87 - NÓS = EU MESMO**

*PROF.: (...) então é o custo de se reter moeda... ou seja é o que ele ganharia se... – vocês podem anotar aí – é o que ele ganharia se... comprasse o título... certo? ... nós estamos fazendo uma simplificação bastante – não só nós toda... teoria faz isso – ... taxa de juros existe uma infinidade de taxa de juros...*

(NURC/SP, Inq. 338, p.45)

Neste caso o pronome “nós” não nos remete a locutor + interlocutor. Observe-se que o agente da ação de simplificar é o próprio professor. Na verdade, ele deseja dizer que não só ele faz essa simplificação, mas toda teoria. Com isso, o professor identifica-se com o saber científico, que domina a teoria.

**EX.: 88 - NÓS = EU (CLASSE)**

*PROF.: (...) portanto... quando nós ROTULAMOS as empresas de rudimentar... pequena... média... grande e multinacional... nós não podemos nos... esquecer... de que... embora... rotulando-as... por uma questão de análise... de estudo... nós vamos verificar que teremos... dentro da... dimensão de médio porte... eu terei... pequenas empresas de médio porte... médias empresas de médio porte... e grandes empresas de médio porte... eu vou... portanto... criando uma subdivisão... a cada etapa desse processo...*

(NURC/RJ, Inq. 364, p.56)

Com relação à seqüência acima, baseados em Orlandi, Guimarães e Tarallo (1989:57), podemos afirmar que o "nós" corresponde ao locutor enquanto pessoa do mundo (Lp) e seus pares, os cientistas e que, pela força da indeterminação, estes últimos também são apresentados como enunciadores. Isso significa que o locutor traz para o texto a voz de sua comunidade, a dos cientistas da Administração de Empresas. Com efeito, quem rotula as empresas de pequena, média e grande são os teóricos do assunto de que o professor faz parte. É interessante reparar que, em seguida, no lugar do "nós", é empregado o pronome "eu", reafirmando que o professor faz parte desse rol. Temos aqui, novamente, a figura do enunciador universal.

**EX.: 89 - NÓS = CLASSE**

*PROF.: (...) eu disse aqui... já numa das nossas primeiras aulas... que nós não somos produtores de História... que nós somos consultores da História... nós não podemos fazer uma História do Brasil... independente da História Geral...*

(NURC/RJ, Inq. 382, p.111)

Neste caso, o "nós" não se refere a locutor + interlocutor. O professor, ao empregar a primeira pessoa do plural, não faz referência alguma a seus alunos; deseja, no entanto, integrar-se a uma classe, a dos historiadores.

**EX.: 90 - NÓS = EU (CLASSE)**

*PROF.: (...) portanto esta cadeira... para o francês... é alguma coisa dotada de sexo... porque em inglês **NÓS** que falamos a língua inglesa... nós somos plenamente... racionalistas... porque nós temos o gênero neutro... e temos então a cadeira para nós é it... é um objeto inanimado...*

(NURC/SP, Inq. 124, p.68)

Como ocorreu no exemplo anterior, neste também o "nós" não faz referência ao conjunto professor + alunos. O pronome "nós" engloba um determinado grupo, isto é, aqueles que dominam a língua inglesa. O

professor, fazendo questão de incluir-se nesse grupo, chama a atenção daqueles alunos que também dominam a língua inglesa.

**EX.: 91 - NÓS = GRUPO**

*PROF.:        você o nosso... próprio algodão... o algodão brasileiro... ele ia... nós tínhamos a matéria-prima... ele ia em fardos daqui pra Portugal... Portugal mandava esse algodão pra Inglaterra... o algodão era transformado em panos... voltava pra Lisboa...*

(NURC/RJ, Inq. 382, p.117)

Assim como nos dois exemplos anteriores, neste o "nós" também refere-se a um determinado grupo, aqueles que têm nacionalidade brasileira. Neste caso, poucos ou nenhum aluno deverá ser excluído, considerando que a grande maioria, ou a totalidade, seja composta por brasileiros. O pronome "nosso" refere-se ao algodão brasileiro. Em "nós tínhamos", o "nós" é agente que não é próprio do presente, mas que se remete ao passado, pois a referência é do século XIX.

**EX.: 92 - NÓS = VOCÊS**

*PROF.:        (...) produto de solubilidade... nada mais é do que concentração de ions correspondentes elevados... à atomicidade desses ions na molécula do sal... correspondente... com isso...*

*gente... a gente percebe que esse produto de solubilidade seria uma constante... pergunto a vocês... nós sabemos... se isso aqui é constante... o que que vai acontecer... se... na realidade... eu tiver uma solução em que esse produto é menor que TS?*

(NURC/RJ, Inq. 251, p.18)

No fragmento em questão, é possível verificar que o “nós” equivale a “vocês”, pois não se refere, propriamente, a locutor + interlocutor, já que a pergunta será feita para os alunos, os interlocutores. Em outras palavras, o professor fará a pergunta, porque tem certeza de que seus alunos conhecem a resposta. Verifique-se que, antes do “nós”, aparece um “vocês” que engloba os alunos. O professor acaba por incluir-se entre os alunos com o intuito de ser solidário, pois ele deseja sinalizar que está no processo ao lado de seus alunos. Dessa forma, isso demonstra solidariedade, compromisso e atenção da parte do professor.

## **B- A GENTE**

**EX.: 93 - A GENTE = EU (CLASSE)**

*PROF.: (...) então tudo o que a gente vai dizer a respeito desse período... é baseado em pesquisas... arqueológicas... é baseado em pesquisas... etnográficas... em pesquisas... no campo da Arte... mas uma série de coisas são suposições... se nós não podemos afirmar... categoricamente que as coisas se passaram assim... a gente tem uma série de dados...levantados*



*especialmente pela Arqueologia que a gente interpreta... de um determinada forma... mas com... iMENSos... buracos em branco... então... não é uma história ligadinha com todos os elos que a gente possa dizer olha... se desenvolveu NESTe sentido... muitas vezes a gente supõe... que as coisas tenham ocorrido assim... e por isso eu vou precisar que vocês... se dispunham a usar da imaginação... para se transportar para essa época e tentar entender...*

(NURC/SP, Inq. 405, p.48-49)

O fragmento traz uma seqüência de "a gente" para designar a primeira pessoa do plural. Esse pronome, contudo, não se refere a locutor + interlocutor, basta verificar as ações para se perceber que elas estão ligadas a um locutor específico. Baseados em Orlandi, Guimarães e Tarallo (1989:57), podemos afirmar que o "a gente" corresponde ao locutor enquanto pessoa do mundo (Lp) e seus pares, os cientistas e que, pela força da indeterminação, estes últimos também são apresentados como enunciadores. Isso significa que o locutor traz para o texto a voz de sua comunidade, a dos cientistas da História da Arte.

**EX.: 94 - A GENTE = VOCÊS**

*PROF.: ... eu vou dar apenas um último exemplo fora... eu acho que vale a pena a gente encher o saco com esse troço... e... eu quero apenas lembrar que...que mesmo que se trate de um caso particular... não é essa a intenção não é... trazer um caso*

*particular... a intenção... é mostrar uma coisa que aconteceu... um troço que já aconteceu... e que é questão de se fazer perguntar... e olha gente que... eu quero chamar a atenção para um troço... que já está na hora da gente... começar a fazer essas perguntas.... ( ) vocês... vamos ver se há ou não correlação com isto que vou falar...*

NURC/RJ, Inq. 251, p.13-14

No fragmento apresentado, fica evidente a intenção de o professor empregar uma linguagem coloquial, gíria, a fim de se aproximar de seus alunos. No início, o professor tem a preocupação de preservar a sua imagem, pois ele está alertando seus alunos que vai dar só mais um exemplo fora do conteúdo abordado. Vai mais além, afirmando que vale a pena insistir. Vai ser bom para seus alunos. Com isso, sinaliza que seus alunos devem aguardar mais um pouco; o que vai ser colocado é de tal importância que a questão já deveria ter sido apresentada pelos alunos. Quando o professor enunciou "está na hora da gente... começar a fazer essas perguntas", o termo "a gente" não se refere a locutor + interlocutor, mas apenas ao interlocutor. O professor, como autoridade do saber, já fez as perguntas. Ele deseja que seus alunos façam as determinadas perguntas. Isso revela que o termo "a gente" equivale a "vocês". Observe-se que, em seguida, o locutor enuncia o termo "vocês". Assim como há uma tentativa de aproximação entre professor e aluno por meio da linguagem, com o termo "a gente", procura-se diminuir a distância entre aquele que tem o saber e aquele que está pronto a receber o saber.

**EX.: 95 - A GENTE = VOCÊS**

*PROF.: (...) é uma proporção... k... y... da renda nominal... certo?... é igual um k... e y... certo?... sem intercepto não é? Não tem nenhum intercepto então sai da origem... está okay?... a gente vai ver isso depois...*

(NURC/SP, Inq. 338, p.39)

Assim como no exemplo anterior, neste também o pronome "a gente" não está se referindo a locutor + interlocutor, pois, na verdade, quem vai ver depois são os alunos. A frase "a gente vai ver isso depois..." equivale a "vocês vão ver isso depois...".

**C- VOCÊS****EX.: 96 - VOCÊ = INTERLOCUTOR ESPECÍFICO**

*ALUNO: éh... éh que os... parece que os hopi... eles aceitam as... regras sociais... como se fosse coisas deles... e no ocidente a gente medita mais como uma coisa que... que tem histórico...*

*PROF.: você já está saltando sobre o aspecto linguístico para chegar nas consequências não é?...*

(NURC/SP, Inq. 124, p.58)

Neste caso, o pronome "você" está sendo empregado para designar um interlocutor específico, o aluno que está interagindo com o professor.

**EX.: 97 - VOCÊS = ALUNOS COMO GRUPO**

*PROF.: (...) vocês imaginem se nós tivermos...*

*ALUNO: que produtos foram utilizados?*

*PROF.: é isso que eu vou ( )... isso com um pouquinho de paciência a gente chega lá... a idéia básica é a seguinte... nada vai ser diferente... nada vai ser realmente diferente em cima desse troço que nós estudamos... tentei chamar a atenção ontem... eu tentei chamar a atenção de vocês... para este tipo de equação aqui...*

(NURC/RJ, Inq. 251, p.13)

O exemplo acima ilustra o emprego do pronome "vocês" para se referir a todos os alunos como um conjunto. Eles são os interlocutores do professor.

**Ex.: 98 - VOCÊS = PARTE DOS ALUNOS**

*PROF.: (...) esse k esse coeficiente k... é chamado de coeficiente... ahn marshalliano... devido a Marshall... que foi o*

*criador... um dos expoentes da teoria neoclássica - - que vocês adoram tanto... o pessoal do Centro Acadêmico adora tanto ((risos))- -*

(NURC/SP, Inq. 338, p.38)

O fragmento acima mostra que, nem sempre, o pronome "vocês" se refere aos alunos como um todo. Repare-se que a primeira referência do professor pode levar a pensar que são todos os alunos que gostam da teoria neoclássica. Em seguida, o professor faz a correção: vocês = pessoal do Centro Acadêmico.

**EX.: 99 - VOCÊ = VOCÊS**

*PROF.: (...) alguém não entendeu essa passagem? Bom... continuando... por isso que eu vou mostrar algo pra vocês... imaginem que vocês têm uma solução de  $\text{CaCl}_2$ ...  $\text{CaCl}_2$ ... totalmente dissolvido na água... aí... você vai ( ) tá linda... bonitinha... jóia... aí você começa a colocar ali dentro  $\text{CaCl}_2$ ... vai botando... vai botando... chega a um ponto em que você satura... está bom... chega um ponto que você satura solução... não é? Dali em diante... se você botar mais  $\text{CaCl}_2$  que que vai acontecer?*

(NURC/RJ, Inq. 251, p.24)

Repare-se que o professor começa se referindo a seus alunos por meio do pronome "vocês", pois está interagindo com todos, indistintamente. Logo em seguida, muda o tratamento para "você". Isso

não quer dizer que tenha passado a se referir a um aluno específico. É evidente que ele continua se referindo à classe como um todo. O emprego de “você” no lugar de “vocês” pode ser explicado pelo fato de o professor estar relatando uma experiência em que alguém trabalha com uma determinada solução de  $\text{CaCl}_2$ . Pode-se pensar também que o professor deseja individualizar as explicações. Dessa forma, cada aluno estará tendo a impressão de que o professor está falando, especificamente, para ele e cada aluno poderá imaginar-se na pessoa que está fazendo a experiência. É uma estratégia para conseguir mais atenção e dar certa segurança ao aluno.

#### **D- INDETERMINAÇÃO**

No levantamento dos pronomes, chama a atenção o fato de todas as marcas de sujeito apresentarem a modalidade indeterminada. Miienez (1982: 26), ao estudar o fenômeno da indeterminação, deixa claro que a maioria das construções frásicas da língua portuguesa fazem referência a uma ou mais pessoas do discurso, de forma nitida e evidente. Há, contudo, construções cujas formas verbais atribuem um fato não a um ou mais seres específicos e identificáveis, ao contrário, exprimem generalização, envolvendo indistintamente qualquer uma das três pessoas do discurso ou as três de uma só vez:

*“Estamos, portanto, diante de um processo da língua que permite ao falante passar do universo das três pessoas especificadas e identificáveis (que consideraremos como o*

*nível da determinação) a um nível de generalização, que transcende o anterior por implicar uma referência de tal forma abrangente que pode envolver qualquer pessoa. É o fenômeno da indeterminação."*

Cunha (1995:37-38), ao comentar a diferença entre indeterminação e indefinição proposta por Milanez, estabelece o seguinte critério:

*"Trato como determinados somente os pronomes que mantenham com seu referente um elo semântico, pragmático e sintático plenamente identificável e recuperável, levando a apenas uma possibilidade interpretativa. Indeterminados serão aqueles cuja referência não possa ser diretamente recuperada, suscitando dúvida ao decodificador da mensagem, e cuja interpretação se faça não por indexação direta a um referente, mas por meio de inferência."*

Estabelece, ainda, alguns critérios para a diferenciação entre essas duas categorias:

- A indeterminação abrange apenas elementos humanos e a indefinição pode-se estender aos não-humanos;
- A indeterminação envolve formas lexicais de 1ª, 2ª ou 3ª pessoa, ao passo que a indefinição envolve formas exclusivas de 3ª pessoa;

- Para a indeterminação, a generalização é uma característica essencial; na indefinição, generalizar é apenas uma possibilidade.

Orlandi, Guimarães e Tarallo (1989:51) também estudaram esse aspecto na língua portuguesa:

*“A indeterminação que se dá com eu, nós, você, ou a gente leva-nos a considerar no sentido destes recortes algo que não é nem a constituição ou referência ao locutor - caso do eu e do nós; nem constituição ou referência ao alocutário - caso do você; nem uma indeterminação do sujeito da frase com -m ou -se - caso do a gente. Este aspecto do sentido parece dizer respeito ao modo de representação do sujeito da enunciação.”*

#### EX.: 100 - EU INDETERMINADO

*PROF.: mas quando as concentrações forem diferentes... aí é que vem a outra fase... é porque eu tenho lá dentro um outro composto que tem um fon comum*

(NURC/RJ, Inq. 251, p.27)

Quando o professor enunciou o sintagma “eu tenho”, na verdade, não quis dizer que ele, realmente, tem um composto. Esse “eu tenho” equivale ao “tem” coloquial, ao “há” culto ou ainda ao “tem-se”.



**EX.: 101 - NÓS INDETERMINADO**

*PROF.: (...) além do Bumes... que é o livro... de textos de vocês... básico... nós temos... outras obras... que o aluno... que vai estudar a Revolução Francesa... não pode deixar de lado... é... o livro do Sobul...*

(NURC/RJ, Inq. 382, p.102)

Embora o professor tenha enunciado “nós temos... outras obras”, na verdade, a intenção era enunciar “tem-se outras obras” ou “há outras obras”.

**EX.: 102 - A GENTE INDETERMINADO**

*PROF.: (...) há uma tendência... à proporção que a gente está muito longe do... do inimigo... a gente... não dá muita importância... à proporção que vai se aproximando do inimigo... no... até o ponto do crítico... a gente começa... a se questionar*

(NURC/RJ, Inq. 251, p. 30-31)

No fragmento acima, o termo “a gente” não se refere ao professor nem a seus alunos, ou ainda, aos dois juntos. É uma forma coloquial de se indeterminar o enunciado, como se quisesse afirmar: “se está muito longe”; “não se dá muita importância”; “começa-se a questionar”.

**EX.: 103 - VOCÊ INDETERMINADO**

*PROF.: ... nós vimos que as causas políticas... econômicas... e sociais... elas estão pro-fun-da-men-te... entrelaçadas... você não pode separar uma causa da outra... a causa política... por exemplo... quando você vê uma das causas apontadas para a Revolução... causa política... você pode... colocar... a política despótica dos Bourbons... da casa reinante... da França... mas você não pode... separar... essa causa política... das causas sociais e das causas econômicas...*

(NURC/RJ, Inq. 382, p. 103)

Ao enunciar o pronome "você", o professor não se está referindo a um determinado aluno, está enunciando uma frase indeterminada, como se dissesse "não se pode separar", "quando se vê", "pode colocar-se", "mas não se pode separar". O emprego da modalidade indeterminada de sujeito é marca de oralidade, portanto típico do registro coloquial. Parece que é uma tentativa de o professor aproximar-se do aluno por meio da linguagem, empregando índices marcantes da modalidade coloquial, própria dos alunos.

**EX.: 104 - VOCÊ INDETERMINADO**

*PROF.: (...) e do que depende?... ela depende... ela é uma função da... taxa de juros futura... e da taxa de juros presente...*

*agora em termos mais operacionais... ahn:: a taxa de juros futura é uma coisa que você... não tem certeza...*

(NURC/SP, Inq. 338, p.46)

Quando o professor enuncia "é uma coisa que você... não tem certeza...", ele não está se referindo a nenhum aluno específico nem à classe como um conjunto. O professor deseja dizer "é uma coisa de que não se tem certeza".

#### **EX.: 105 - ELE INDETERMINADO**

*PROF.: (...) tudo isso a gente vai discutir um pouquinho melhor depois... então a demanda de moeda é uma proporção k... a demanda de moeda por TRANSAÇÕES... é uma proporção k do nível de renda é a principal razão... pelos quais... todos nós agora temos um certo montante de dinheiro no bolso... certo?... basicamente ele está pensando na condução amanhã no táxi amanhã na gasolina... amanhã é uma coisa óbvia não é?... bom... segundo motivo... pelos quais se retém moeda como tal... isto é as pessoas... ( ) bem... porque que as pessoas ficam com dinheiro no bolso...*

(NURC/SP, Inq. 338, p.39)

Também foi possível encontrar indeterminação com o pronome "ele". No fragmento em questão, o processo de indeterminação é gradativo. Em primeiro lugar, emprega-se "todos nós agora temos um certo montante de dinheiro..." que, na verdade, equivale a "tem-se um

certo montante de dinheiro...". Em seguida, há o emprego do pronome "ele" de forma indeterminada. Repare-se que não se trata de um agente propriamente definido, isto é, o "ele" não está substituindo nenhuma nomeação não se refere a nenhuma pessoa específica. Mais abaixo, emprega-se a forma indeterminada tradicional: "pelos quais se retem moedas." e finaliza com outra forma de indeterminação, quando se refere ao agente por meio da expressão "as pessoas".

Há, também, os exemplos que mostram uma tentativa de não empregar essas formas mais coloquiais, no entanto, quando o discurso adquire maior fluência, essa forma indeterminada é inevitável:

**EX.: 106**

PROF.: ... então em psicologia há modelos... que: NÃO aceitam os testes de modo algum porque... é difícil você realmente ter... a: medida REal do indivíduo a capacidade ou (realização)... Real do indivíduo... porque... o indivíduo no momento pode estar: (ah com problemas)... né?... pode estar doente::te pode estar (ah com problemas)... né?... pode estar doente::te pode estar (impressiona::do)... pode não se sentir BEM:... com o material do tes::te... pode não conhecer certas questões por um motivo qualquer ele simplesmente nunca viu aqui::lo... certo? OU o teste pode estar... ahn:: falso ah:... dirigido mais para certos tipos de conhecimento de que ele não tem:... né?... e:: então a pa/ o próprio limite do INSTRUMENTo que

*é o teste... e o limite das condições do indivíduo que são difíceis de se controlar... éh::... não possibilitam que a gente acredite assim CEM por cento nos testes... percebem?... não dá para a gente acreditar cem por cento... a gente tem uma medida... (recebe lá) uma medida certo?... MAS::: com muita cautela que a gente pode::... éh:: utilizar aquela medida certo? então... o que se vê e o que se faz normalmente é:: se aplicar assim uma bateria de testes... uma porção de testes para a gente ter uma constân::cia... éh:: e daí se tirar o tra::ço do indivi::duo realmen::te se persis::te aquela caracterís::tica ou não... mas o teste isolado ou apenas um teste... não dá:: uma (aptidão) MUItto segura... bom... como teste de realização... nós temos... testes de velocidade...*

(NURC/SP, Inq. 377, p. 23-24)

No exemplo acima, podemos observar dois momentos em que o professor procura evitar a forma indeterminada dos pronomes, própria do registro coloquial e acaba por optar pela forma própria do registro formal: "então em Psicologia há modelos" e "o que se vê e o que se faz normalmente". Nesses dois casos, ele poderia ter enunciado de forma diferente: "então em Psicologia você tem modelos" e "o que você vê e o que você faz normalmente".

Em outros casos, contudo, são empregadas as formas indeterminadas: "é difícil você realmente ter" ("é difícil realmente se ter"); "não possibilitam que a gente acredite" (não possibilitam que se acredite");

"não dá para a gente acreditar" (não dá para se acreditar); "a gente tem uma medida" ("tem-se uma medida"); "com muita cautela a gente pode:: éh:: utilizar" ("com muita cautela pode-se éh:: utilizar"); "uma porção de testes para a gente ter uma constân::cia" ("uma porção de testes para se ter uma constân::cia". Milanez (1982:55) lembra que o "a gente", apesar de envolver a primeira pessoa, é menos comprometedor do que os pronomes "eu" e "nós", pela possibilidade de estender a unicidade da primeira pessoa a outras não determinadas pelo contexto. Além disso, o emprego de "a gente" provoca o descomprometimento de quem fala e dá um certo tom de humildade. Por outro lado, parece que há intenção de empregar a forma indeterminada para dar certo tom de cientificidade ao discurso do professor, já que ele está focalizando aspectos científicos como tema central.

Após as considerações e os exemplos apresentados, é possível afirmar que há diversas vozes na sala de aula, isto é, quem enuncia é o professor, contudo, freqüentemente, ele utiliza-se de outras vozes, especialmente a dos cientistas de sua área.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente no Brasil, é grande o interesse com questões relativas à Educação. Nível de ensino, rendimento escolar, melhoria das condições de ensino, salário de professores, repetência, representam assuntos, freqüentemente, em discussão, tanto na imprensa diária como nos meios acadêmicos.

Nosso trabalho teve como objetivo estudar a interação entre professor e aluno(s) na sala de aula, por meio de suas relações verbais. Por isso procuramos saber quem é quem na sala de aula; como se processa a interação entre professor e alunos nas quatro paredes de uma sala de aula; como o professor passa a ser um interlocutor privilegiado dos alunos e como estes, enquanto grupo, agem, contribuindo ou não para que o processo tenha sucesso. Em síntese, foi nosso objetivo compreender melhor a realidade da sala de aula, pouco conhecida pelos nossos professores.

Ao longo de nosso estudo, ressaltamos que o processo ensino/aprendizagem implica formação de cidadania e, sendo assim, ao ensinar, haverá transmissão de conhecimentos, de determinados valores, de experiências, enfim de capacidades sociais e funcionais para se atuar na sociedade. Esse processo só pode ser realizado por meio da linguagem, que é produto de um trabalho coletivo e histórico, de experiência que se multiplica de forma contínua e duradoura.

A partir do desenvolvimento do tema proposto, foi possível concluir que, embora a sala de aula não seja o único lugar para se aprender, é aí que está o foco do processo ensino/ aprendizagem, ainda mais em se tratando da realidade brasileira, cujo ensino, de maneira geral, tem-se restringido às quatro paredes de uma sala e ao suporte da lousa, giz, apagador, livro didático, apostilas.

Na sala de aula, professor e alunos se encontram com a obrigação institucional de interagirem. Conforme vimos em nossa pesquisa, a habilidade do professor em dirigir o discurso determina a conversação na sala de aula, tendo grande influência no processo ensino/ aprendizagem. Ficou claro em nosso trabalho que a interação é o ponto central desse processo. Assim sendo, de acordo com a intenção e as habilidades do professor para promover interação, o aluno pode ou não ser engajado no processo. Como ressaltamos, para alcançar esse objetivo, o professor emprega uma série de mecanismos para verificar o canal de entendimento ou para quebrar a monotonia, facilitando a motivando a participação do aluno. Verificamos, portanto, que o discurso de sala de aula, ainda que esteja sob a tutela do professor, não é unilateral. Ele é construído em conjunto com os alunos e a participação deles é de tal modo importante, que pode ditar mudanças bruscas no ritmo desse discurso.

Por outro lado, as ações do professor são tão cruciais para o rumo do discurso da aula, que o aluno pode transformar-se em ouvinte passivo, alheio ao que acontece na aula ou num participante ativo, tomando-se co-autor do discurso de sala de aula.



Como temos defendido que professor e alunos se encontram na sala de aula com a obrigatoriedade institucional de interagirem, há necessidade de haver permanente negociação. Se cabe ao professor o poder institucional sobre as ações escolares dos alunos, também está nas mãos dos alunos a possibilidade de obstruir a tarefa de ensinar. Daí a permanente negociação que é exigida entre professor e alunos. Dessa forma, defendemos a relevância da pesquisa sobre a preservação da face na sala de aula. A relação entre professor e alunos é assimétrica, por isso, nem sempre, haverá uma situação ideal em que os interlocutores preservam mutuamente a face. Além do mais, a distância representada pelo próprio cargo ocupado pelo professor, a idade, a diferença de nível de conhecimento, tudo possibilita o aparecimento de atos contrários aos desejos dos interactantes. Por isso, há um jogo constante para se preservar a face. Por isso, constatamos que é fundamental para a interação entre professor e alunos a habilidade em utilizar os recursos que permitem a preservação da face. Verificamos que é possível ao professor e ao aluno evitar ou atenuar os FTAs (atos ameaçadores da face) por meio de estratégias lingüísticas que amenizam a tensão provocada.

Concluimos também que, para não passar a idéia de que é autoritário, o professor recorre ao sistema de perguntas e respostas, promovendo interação com os alunos. Ainda que apresentem formato, funções e objetivos diversos, como explicitamos no decorrer do trabalho, esse sistema de perguntas e respostas é fundamental para a consecução do processo ensino/ aprendizagem.

Professor e alunos são os responsáveis pela produção do discurso na sala de aula. Ao analisar esse discurso, concluimos que o professor é o

responsável pelo discurso de sala de aula, entretanto a voz presente na enunciação não pertence a ele. Ao longo da pesquisa, vimos que a linguagem do professor é polifônica, pois, além de representar a voz do conhecimento, incorpora outras vozes ao seu discurso, promovendo a interação com seus alunos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-REVUZ, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. In: **DRLAV**, 26: 91-151.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1990). Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, 19: 25-42.
- BAKHTIN, Mikail (1970). **La poétique de Dostoievski**. Paris, Seuil.
- BAKHTIN, Mikail (1975). **Esthétique et théorie du roman**. Paris, Gallimard.
- BAKHTIN, Mikail (1977). **Le marxisme et la philosophie du langage**. Paris, Minuit.
- BAKHTIN, Mikail (1979). **Problèmes de la poétique de Dostoievski**. Lausanne, L'Âge d'Homme.
- BAR-HILLEL, Yehoshua (1982). Expressões indiciais. In: **DASCAL, Marcelo (Org.). Fundamentos metodológicos da Lingüística**. Campinas, Ed. do Autor, vol. IV - Pragmática.
- BARROS, Kazuê Saito M. de (1996). **Aspectos da organização conversacional entre professor e aluno em sala de aula**. Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife.

- BARROS, Kazuê S. M. de (1996). Interpretando a interação sala de aula: implicações para o ensino. In: **Boletim - Abralín**, 18: 58-71.
- BARROS, Diana L. Pessoa de (1991). Pensando a interação verbal em quadros teóricos diferentes. In: **Anais do V Encontro Nacional da ANPOLL**, Porto Alegre.
- BARROS, Diana L. P. de (1997). Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, Unicamp.
- BARROS, Diana Luz P. de (1994). Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, Diana Luz P. de & FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo, Edusp.
- BARROS, Diana Luz P. de & FIORIN, José Luiz (Orgs.) (1994). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo, Edusp.
- BARROS, Seladina G. de C. (1996). **A polidez no discurso pedagógico**. Dissertação de Mestrado, PUC/SP.
- BATISTA, Antônio Augusto G. (1990). **Aula de Português: discurso, conhecimento e escola**. Dissertação de Mestrado, FAE, UFMG.
- BELTZER, Elsa Ghio de (1996). **Estrategias de acuerdo/desacuerdo en la conversación en el aula**. (Cópia xerografada)
- BELTZER, Elsa Ghio de et al. (1994). **Lenguaje y Prácticas Educativas**. Santa Fe, Universidad Nacional dei Litoral.
- BENVENISTE, E. (1976). **Problemas de lingüística geral**. São Paulo, Nacional.

- BLIKSTEIN, Izidoro (1994). Intertextualidade e polifonia. In: BARROS, Diana Luz P. de & FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo, Edusp.
- BOLOGNINI, Carmen Z. (1991). Tópico discursivo de aula de língua estrangeira: desfazendo a assimetria. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 18: 61-75.
- BORTONI, S. M. (1988). Situações dialógicas assimétricas indicadas para o ensino. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 7: 2.
- BOURDIEU, P. (1983). **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marx Zero.
- BOURDIEU, P. (1987). **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva.
- BRAIT, Beth (1993). O processo Interacional. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo, FFLCH/USP.
- BRAIT, Beth (1994). As vozes Bakhtinianas e o diálogo inconcluso. In: BARROS, Diana Luz P. de & FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo, Edusp.
- BRAIT, Beth (1997). Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, Unicamp.
- BRANDÃO, Helena H. N. (1991). A intertextualidade na constituição do discurso. In: **Estudos Linguísticos**, XX: 299-306.

- BRANDÃO, Helena H. N. (1994). Introdução à Análise do Discurso. 3. ed., Campinas, Unicamp.**
- BRANDÃO, Helena H. N. (1994). Polifonia e estratégias de monofonização. In: Estudos Lingüísticos, XXIII: 43-50, vol. I.**
- BRITO, Eliana V. (1993). A interação face a face na TV. In: Estudos Lingüísticos, XXII: 447-454, vol. I.**
- BROWN, G. & YULE, G. (1983). Discourse analysis. Cambridge, Cambridge University Press.**
- BROWN, Penelope & LEVINSON, Stephen C. (1978). Politeness: some universals in language use. Cambridge, Cambridge University Press.**
- CALLOU, Dinah (Org.) (1991). A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, UFRJ/Faculdade de Letras, vol. I - Elocuções Formais.**
- CALLOU, Dinah (Org.) (1993). A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro: materiais para seu estudo. Rio de Janeiro, UFRJ/CAPES, Vol. II - Diálogos entre informante e documentador (DID).**
- CARVALHO, Mauro G. de (1993). Os bons e os maus - interação verbal e rendimento escolar - do discurso à prática. Dissertação de Mestrado, UFMG, Belo Horizonte.**
- CASTILHO, Ataliba T. de (Org.) (1989). Português culto falado no Brasil. Campinas, Editora da Unicamp.**

- CASTILHO, Ataliba T. de (Org.) (1990). Gramática do português falado. Campinas, Unicamp/Fapesp, vol. I - A Ordem.**
- CASTILHO, Ataliba T. de (Org.) (1993). Gramática do português falado. Campinas, Unicamp/Fapesp, vol. III - As Abordagens.**
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de & PRETI, Dino (Orgs.) (1986). A linguagem falada culta na cidade de São Paulo. São Paulo, TAQueirós/Fapesp, vol. I - Elocuções Formais.**
- CASTILHO, Ataliba T. de & PRETI, Dino (Orgs.) (1987). A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo. São Paulo, TA. Queirós/Fapesp, vol. II - Diálogos entre dois informantes (D2).**
- CASTILHO, Ataliba T. de & BASÍLIO, Margarida (Orgs.) (1996). Gramática do português falado. Campinas, Unicamp/Fapesp, Vol. IV - Estudos Descritivos.**
- CAVALCANTI, Marilda C. (1991). Interação guarani/ não-guarani: etnocentrismo naturalizado na questão do silêncio inter-tumos. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 18: 101-109.**
- CAZDEN, C. (1988). Classroom discourse. Portsmouth, Heinemann.**
- CAZDEN, C. (1991). El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Madrid, Paidós.**
- CHARAUDEAU, Patrick (1984). Linguagem, cultura e formação. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 3: 111-119.**

- CICUREL, f. (1983). Formes de conversation et discours de classe. In: Documents de travail et de recherche en didactique des langues et en lexicomethodologie. Paris, Université III.**
- CICUREL, F. (1985). Parole sur parole. Paris, Clé International.**
- CICUREL, F. (1990). Eléments d'un rituel communicatif dans les situations d'enseignement. In: DABÈNE, L. et al. Variations et rituels en classe de langue. Paris Crédit/Hatier.**
- CORACINI, Maria José (1992). Homogeneidade vs. Heterogeneidade num discurso pedagógico. In: PASCHOAL, Mara Sofia Z. de & CELANI, Maria Antonieta Alba (Orgs.). Lingüística aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar. São paulo, Educ**
- CORACINI, Maria José (Org.) (1995). O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas, Pontes.**
- COSTA, Daniel N. Martins da (1992). Análise da comunicação em aula de língua estrangeira: conversar para aprender. In: PASCHOAL, Mara Sofia Z. de & CELANI, Maria Antonieta Alba (Orgs.). Lingüística aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar. São Paulo, Educ.**
- COULON, Alain (1995 a). Etnometodologia. Petrópolis, Vozes, tradução de Ephraim Ferreira Alves.**
- COULON, Alain (1995 b). Etnometodologia e Educação. Petrópolis, Vozes, tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira.**
- COULTHARD, M. (1977). An introduction to discourse analysis. London, Longman.**



- CUNHA, Cláudia de S. (1995). Nós, você e a gente: a influência do fator sexo na hora da indeterminação. In: OLIVEIRA, Maria Teresa de & LOPES, Célia R. dos S. (Orgs.). **Sexo, uma variável produtiva**. Rio de Janeiro, UFRJ.
- DUCROT, Oswald (1987). **O dizer e o dito**. Campinas, Pontes.
- DUNCAN, S. (1974). On the structure of speaker-auditor interaction during speaking turns. In: **Language in Society**, 2: 161-180.
- ECO, Umberto (1988). **Como se faz uma tese**. 4. Ed., Lisboa, Editorial Presença.
- EDELSKY, C. (1981). Who's got the floor? In: **Language in Society**, 10: 383-421.
- EHLICH, Konrad (1986) Discurso escolar: diálogo? In: **Caderno de Estudos Lingüísticos**, 11: 145-172.
- ERLICH, Frances D. de (1993). **La interacción polémica: estudio de las estrategias de oposición en francés**. Caracas, Universidad Central de Venezuela.
- FÁVERO, Leonor Lopes (1994). Paródia e dialogismo. In: BARROS, Diana Luz P. de & FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo, Edusp.

- FÁVERO, Leonor; ANDRADE, Maria Lúcia C.V. O ; AQUINO, Zilda G. O (1996). Perguntas e respostas como mecanismos de coesão e coerência no texto falado. In: CASTILHO, Ataliba T. de & BASÍLIO, Margarida (Orgs.). **Gramática do português falado**. Campinas, Unicamp/ Fapesp, vol. V - Estudos Descritivos.
- FIORIN, José Luiz (1991). Língua, discurso e interação. In: **Boletim - AbralIn**, 12:151-158.
- FIORIN, José Luiz (1994). Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana Luz P. de & FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo, Edusp.
- FRANCK, Dorotea (1986). O diálogo e a estrutura da linguagem. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, 11: 9-20.
- FRASER, Bruce (1980). Conversational mitigation. In: **Journal of Pragmatics**, 4: 341-350.
- FREITAS, Maria Teresa de (1994). **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2. Ed., Campinas, Papirus.
- GABBIANI, Beatriz (1991). Estrategias de interacción en el aula: implicancias pedagogicas de la triada pregunta- respuesta- evaluación. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 18:29-38.
- GALEMBECK, Paulo de T. (1993). O turno conversacional. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo, FFLCH/USP.

- GALEMBECK, Paulo de T. (1997). Preservação da face e manifestação de condições: um caso de jogo duplo. In: PRETI, Dino (Org.) O discurso oral culto. São Paulo, Humanitas.**
- GALEMBECK, Paulo de T.; SILVA, Luiz Antônio da, ROSA, Margaret de M. (1990). O turno conversacional. In: PRETI, Dino & URBANO, Hudinilson (Orgs.). A linguagem falada culta na cidade de São Paulo. São Paulo, TA. Queirós/Fapesp, Vol. IV - Estudos.**
- GARCEZ, Lucília H. do C. (1996). A interação e os modos de participação dos interlocutores na construção do texto. Tese de Doutorado, PUC/SP.**
- GARFINKEL, Harold (1967). Studies in Ethnomethodology. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.**
- GERALDI, João Wanderley (1990). Linguagem e interação. Tese de Doutorado. IEL/Unicamp.**
- GERALDI, João Wanderley (1996). A prática escolar sob escrutínio. (Cópia xerografada)**
- GOFFMAN, Erving (1970). Ritual de la interacción. Buenos Aires. Tiempo Contemporáneo.**
- GOFFMAN, Erving (1974). Frame analysis. New York, Harper & Row.**
- GOFFMAN, Erving (1981). Forms of talk. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.**
- GONÇALVES, José Carlos (1992). Educação bidialetal e a interação em sala de aula. In: Boletim - Abralinda, 13: 129-140.**

- GONÇALVES, José Carlos (1994). O discurso e as profissões: análise da interação em contextos institucionais. In: **Investigação: Lingüística e Teoria Literária**, vol. 4.
- GRICE, H. P. (1982). Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (Org.). **Fundamentos metodológicos da Lingüística**. Campinas Ed. Particular, vol. IV - Pragmática.
- GRIGOLETTO, Marisa (1995). A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, Pontes.
- GUIMARÃES, Elisa (1995). A intertextualidade no discurso didático. In: **Anais do IX Encontro Nacional da Anpoll**. Lingüística, tomo II, vol. 2.
- HAVERKATE, Henk (1994). **La cortesía verbal**. Madrid, Gredos.
- HILGERT, José Gaston (1989). **A paráfrase - um procedimento de constituição do diálogo**. Tese de doutorado, FFLCH da USP, São Paulo.
- HOUTKOOP, H. & MAZELAND, H. (1985). Turn and discourse units in everyday conversation. In: **Journal of Pragmatics**, 9: 595-619.
- ILARI, Rodolfo (Org.) (1992). **Gramática do português falado**. Campinas, Unicamp, vol. II - Níveis de Análise Lingüística.

- INGVE, V. (1970). On getting a word in edgewise. In: CAMPBELL, A et al. (Orgs.). **Papers from the sit regional meeting Chicago Linguistics Society**. Chicago, University of Chicago.
- JIMÉNEZ, M. (1992). Análisis del discurso pedagógico en los textos escolares de Historia de Colombia. In: **Lenguaje**, 19-20: 109-131.
- KATO, Mary A (Org.) (1996). **Gramática do português falado**. Campinas, Unicamp/Fapesp, Vol. V - **Convergências**.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980). **L'énonciation. De la subjectivité dans le langage**. Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990). **Les interactions verbales**. Paris, Armand Colin, vol. 1.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992). **Les interacions verbales**. Paris, Armand Colin, vol. 2.
- KLEIMAN, Angela (1991). Introdução e um início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 18: 5-14.
- KLEIMAN, Angela (1993). Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino de língua materna. In: **Alfa**, 37: 59-74.
- KOCH, Ingedore V. (1997). **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo, Contexto.
- LEECH, G. (1983). **Principles of Pragmatics**. London, Longman.

- LEVINSON, S. (1978). **Activity Types and language**. In: **Linguistics**, 17: 365-399.
- LEVINSON, S. (1983). **Pragmatics**. Cambridge, Cambridge University Press.
- MACKHOUL, A (1978). **The organization of turns at formal talk in the classroom**. In: **Language in Society**, 7: 183-213.
- MAGALHÃES, Maria Izabel S. & COSTA, Pedro H. da (1988). **Discurso assimétrico: a interação professor-aluno**. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 12:147-16
- MAGALHÃES, Maria Izabel S. (1992). **Língua oral, língua escrita: uma questão de valores sociais**. In: **Delta**, 2: 243-262.
- MAINGUENEAU, Dominique (1993). **Novas tendências em análise do discurso**. 2. Ed., Campinas, Pontes.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (1986). **Análise da Conversação**. São Paulo, Ática.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (1988). **Glossário de termos de Análise da Conversação**. Recife, UFPE, versão provisória.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (1989). **Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções**. In: CASTILHO, Ataliba T. de (Org.). **Português culto falado no Brasil**. Campinas, Unicamp.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio (1991). **Atividades interpretativas e processos de compreensão em contextos interacionais**. (Cópia xerografada)

- MARCUSCHI, Luiz Antônio (1993). **O tratamento da oralidade no ensino de língua**. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, versão preliminar.
- MARINHO, Maria Celina N. (1995). **A imagem da linguagem na obra de Graciliano Ramos: uma análise da heterogeneidade discursiva nos romances *Angústia e Vidas Secas***. Dissertação de Mestrado, FFLCH/USP.
- MARQUESI, Sueli C. (1995). **Interação verbal em sala de aula: a leitura**. In: **Anais do IX Encontro Nacional da Anpoll**. Linguística, tomo II, vol. 2.
- McLAUGHLIN, Margaret L. (1984). **Turn-taking, gaps, and overlaps in conversational interaction**. In: **Conversation: how talk is organized**. Beverly Hills/Londres/Nova Delhi, Sage Publications.
- MENÉNDEZ, Salvio M. (1996). **Estrategias discursivas en la interacción docente-alumno: un enfoque pragmático-discursivo**. (Cópia xerografada)
- MILANEZ, Wânia (1982). **Recursos de indeterminação do sujeito**. Dissertação de Mestrado, Unicamp.
- MOESCHLER, J. (1986). **Answers to questions about questions and answers**. In: **Journal of Pragmatics**, 10: 227-253.

- MOTTA, Jacyra & ROLLEMBERG, Vera (Orgs.) (1994). **A linguagem falada culta na cidade de Salvador: materiais para seu estudo.** Salvador, Instituto de Letras da UFBA, Vol. I - Diálogos entre dois informantes (D2).
- NORMAS PARA PUBLICAÇÕES (1994). São Paulo, Unesp, vol. I, II, III e IV.
- NUNES, M. Beatriz R. N. (1990). A heterogeneidade enunciativa no discurso pedagógico. In: **Estudos Lingüísticos**, XIX: 511-518.
- ORLANDI, Eni P. (1987). **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** 2. Ed. ver e aum., Campinas, Pontes.
- ORLANDI, Eni P.; GUIMARÃES, Eduardo; TARALLO, Fernando (1989). **Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo.** São Paulo, Cortez.
- OWEN, Marion (1981). Conversational units and the use of well... In: WERTH, Paul (Ed.). **Conversation and discourse.** New York, St. Martin's Press.
- PASCHOAL, Mara Sofia Z. de & CELANI, Maria Antonieta Alba (Orgs.) (1992). **Lingüística aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar.** São Paulo, Educ.
- PAWLEY, Andrew (1975). **Traffic signals in conversation.** (Cópia xerografada)



- PEDRO, Emilia R. (1992). **O discurso na aula: uma análise sociolinguística da prática escolar**. 2. Ed., Lisboa, Caminho.
- PEY, Maria Oly (1988). **A escola e o discurso pedagógico**. São Paulo, Cortez.
- POWER, R. & DAL MARTELLO, M. (1986). Some criticisms of Sacks, Schegloff and Jefferson on turn taking. *Semiotica*, 58:29-40.
- PRETI, Dino (1991). **A linguagem dos idosos**. São Paulo, Contexto.
- PRETI, Dino (Org.) (1993). **Análise de textos orais**. São Paulo, FFLCH/USP.
- PRETI, Dino & URBANO, Hudinilson (Orgs.) (1988). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo**. São Paulo, TA. Queirós/Fapesp, vol. III - Entrevistas (DID).
- PRETI, Dino & URBANO, Hudinilson (Orgs.) (1990). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**. São Paulo, TA. Queirós/Fapesp, vol. IV - Estudos.
- QUENTAL, Lúcia (1991). Alinhamentos e estrutura de participação em uma entrevista terapêutica. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 20:91-112.
- REHBEIN, J. (1979). Sprechandulungsaugmente: zur organization der Hörersteuerung. In: WEYDT, H., ed. **Die Partikeln der deutschen sprache**. Walter de Gruyter.
- REINALDO, Maria Augusto G. de M. (1995). **A interação acadêmica: elementos para a descrição do enquadramento de duas situações de**

- fala na tarefa escolar de nível universitário. In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 25: 61-79.
- REYES, Graciela (1984). **Polifonía textual: la citación en el relato literario**. Madrid, Gredos.
- ROSA, Margaret de Miranda (1992). **Marcadores de atenuação**. São Paulo, Contexto.
- ROULET, Eddy (1980). **Strategies d'interaction, modes d'implication et marqueurs illocutoires**. In: **Cahiers de Linguistique Française**, 1: 80-102.
- ROULET *et alii* (1985). **L'articulation du discours en français contemporain**. Berne, Peter Lang.
- SACKS, H.; SCHGLOFF, E. E.; JEFFERSON, G. (1974). **A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation**. In: **Language**, 50: 696-735.
- SCHEGLOFF, E. & SACKS, H. (1973). **Opening up closings**. In: **Semiotica**, VIII: 289-327.
- SCHIFFRIN, Deborah (1992). **El análisis de la conversación**. In: **NEWMAYER, F. J. (Org.). panorama de la lingüística moderna: de la Universidad de Cambridge**. Madrid, Visor Distribuciones.
- SETTEKORN, W. (1977). **Pragmatique et rhétorique discursive**. In: **Journal of Pragmatics**, 1:195-210.

- SILVA, Giselle M. de O & MACEDO, Alzira T. de (1987). **O status informacional dos marcadores do discurso.** (Cópia xerografada)
- SILVA, Luiz Antônio da (1990). **Processos de monitoramento na conversação (Projeto NURC/SP).** Dissertação de Mestrado, FFLCH/USP.
- SILVA, Luiz Antônio da (1996). Projeto NURC: histórico. In: **Linha d'Água**, 10: 83-90.
- SILVEIRA, Rosa Maria H. (1995). **A polifonia na sala de aula: um estudo do discurso pedagógico.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre.
- SINCLAIR, J. & COULTHARD, R. M. (1975). **Towards an analysis of discourse: the english used by teachers and pupils.** London, Oxford University Press.
- SMOLKA, Ana L. B. (1991). **Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento na escola.** In: **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 18: 15-28.
- SOUZA E SILVA, Maria Cecília P. de (1992). **Variações e rituais em sala de aula.** In: **Estudos Lingüísticos**, XXI: 1236-1243, vol. II.
- STUBBS, Michael (1987). **Análisis del discurso.** Madrid, Alianza Editorial.

TOSCHI, Eny (1996). A dialogicidade "língua/ pensamento" vivido na sala de aula. In: **Boletim - Abralín**, 19: 79-92.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1996). **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo, Cortez.

URBANO, Hudinilson et al. (1993). Perguntas e respostas na conversação. In: CASTILHO, Ataliba T. de (Org). **Gramática do português falado**. Campinas, Unicamp.

WILSON, J. (1989). **On the boundaries of conversation**. Oxford, Pergamon Press.

ZIMMERMAN, D. (1978). "Ethnomethodology". In: **American Sociologist**, 13:6-15.