

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

ANA PAULA DIAS

**Relação professor-aluno(s) em sala de aula: estudo sobre alguns  
aspectos que promovem a interação.**

São Paulo

2008

ANA PAULA DIAS

Relação professor-aluno(s) em sala de aula: estudo sobre alguns aspectos  
que promovem a interação.

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

---

Orientador: Prof.º Dr.º Luiz Antonio da Silva

São Paulo

2008

**AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL  
DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU  
ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE  
CITADA A FONTE.**

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais, Luiz Antônio Dias e Elsa Mateus Dias, e ao meu irmão, Luiz Eduardo Dias, que estiveram sempre ao meu lado, me apoiando, sem medirem esforços para que eu pudesse realizar todos os estudos necessários ao desenvolvimento desta pesquisa.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Prof.º Dr.º Luiz Antonio da Silva, pelo belíssimo trabalho de orientação e apoio à presente pesquisa, além de toda paciência e suporte necessários durante toda a jornada percorrida.

Aos professores Prof.ª Dr.ª Zilda Gaspar Oliveira Aquino e Prof.º Dr.º Emerson de Pietri, pela dedicação à leitura do trabalho, no período da qualificação, e pelas valiosas observações que só fizeram aprimorar a pesquisa.

À Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Oliveira Andrade, pelas aulas na pós-graduação que contribuíram imensamente para formulação do aparato teórico do trabalho.

Às minhas professoras da graduação Prof.ª Dr.ª Léa Silvia Braga de Castro Sá e Prof.ª Dr.ª Glória Maria Palma, pelos ensinamentos promovidos e incessante incentivo à pesquisa.

Aos amigos e familiares que sempre me apoiaram na iniciativa de dar continuidade à minha formação de professora realizando este curso de pós-graduação.

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

(Bakhtin/Voloshinov)

DIAS, Ana Paula. Relação professor-aluno(s) em sala de aula: estudo sobre alguns aspectos que promovem a interação. 2008. Dissertação – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo caracterizar os principais elementos que promovem a interação entre professor e alunos em sala de aula, por meio da análise da transcrição de gravações de aulas universitárias, realizadas em uma universidade pública do interior do Estado de São Paulo. Ao analisarmos o momento de interação comunicativa ocorrido em sala de aula, notamos uma constante preocupação de os professores preservarem a face perante os alunos e, ao mesmo tempo, promoverem a interação em sala de aula, para que os alunos interajam, sanem quaisquer dúvidas que possam surgir e sintam-se em um ambiente agradável ao aprendizado. Para realizarmos tal análise, partimos de conceitos abordados pela Análise da Conversação como turno, face, poder, interação, marcadores discursivos e formatos de aulas expositivas. Baseados nesses conceitos, analisamos as aulas gravadas e identificamos a ocorrência de elementos que promovem a interação entre professores e alunos, assim como os efeitos que os mesmos surtem durante o processo interacional. O *corpus* foi gravado e transcrito de acordo com as normas publicadas pelo Projeto da Norma Urbana Culta – NURC-SP.

Palavras-Chaves: interação, professor, aluno, face, poder

DIAS, Ana Paula. Relation between teacher and student(s) in classrooms: a studie about some aspects that promote interaction. 2008. Dissertation (Master's Degree) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

## **ABSTRACT**

This research has the purpose of characterizing the main elements that promote the interaction between teachers and students in classrooms, through an analyses of universities classes records, occurred in a privet university of a city in the middle of São Paulo state. By analyzing communicative interactions moments in classrooms, we have noticed a constant worry from the teacher is on preserving their faces for the students, and, at the same time, on promoting an interaction in classroom, for the students interact, ask for doubts and feel in a pleasant local for learning. To make this analysis, we took concepts by Conversation Analysis as turn, face, power, interaction, discursive markers and classes types. According to this theory, we analyzed the recorded classes and identified elements that promote interaction between teachers and students and the effects of theses elements in the conversation process. The corpus was recorded and transcribed according to the rules published by Urban Educated Norm Project – NURC – SP.

Key words: interaction, teacher, student, face, power



## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I – Apresentação geral do trabalho .....</b>	<b>12</b>
1. Justificativa e objetivos .....	12
2. <i>Corpus</i> .....	13
3. Normas de transcrição .....	15
<b>CAPÍTULO II – Pressupostos teóricos .....</b>	<b>17</b>
1. Análise da Conversação .....	17
2. Turno .....	22
3. Par adjacente pergunta-resposta (P-R) .....	35
4. Marcadores Discursivos (MDs) .....	43
5. Interação e Poder .....	52
6. Princípio da Conservação das Faces .....	60
7. A Conversação na sala de aula .....	66
7.1 Formatos de aulas expositivas universitárias .....	66
<b>CAPÍTULO III – Análise do <i>Corpus</i> .....</b>	<b>74</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>109</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....</b>	<b>115</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>123</b>
Aula 1 .....	123
Aula 2 .....	132
Aula 3 .....	139
Aula 4 .....	145

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A língua falada possui muitos elementos pragmáticos, como pausas, hesitações, alongamentos de vogais e consoantes, repetições, ênfases, truncamentos, entre outros e, por isso, até a década de 60, foi muito considerada como o local do “caos” lingüístico. Mas, com o passar dos anos, o enfoque de estudos do texto deixa de se fixar apenas no produto final e passa também a valorizar o processo de produção do mesmo. A língua não é mais vista como uma simples verbalização e passa a ser incorporada à observação das condições de produção dos processos interacionais.

Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2005), a conversação é definida como uma atividade que engloba dois ou mais interlocutores que interagem, alternando-se constantemente no trato de temas próprios do cotidiano. Esse processo é organizado em turnos que se revezam sem uma ordem fixa, o que faz a simetria conversacional variar. Um evento conversacional simétrico é aquele em que os participantes possuem o mesmo direito de tomar a palavra e de escolher o tópico discursivo, ou seja, aquilo sobre o que se fala. Já a conversação assimétrica é aquela que privilegia um dos interlocutores em relação ao uso da palavra, o que engloba o início do diálogo, sua condução e mudança de tópico. As autoras ainda ressaltam que sempre há um caráter interativo em toda conversação, pois é inevitável o envolvimento entre seus participantes, seja em uma situação social face a face, seja por telefone ou via *Internet*.

Ventola (1979) organiza a estrutura conversacional de falas espontâneas, levando em consideração os seguintes fatores: tópico, papéis dos participantes, modo, meio. O tópico é o fio condutor da conversação, pois estabelece e mantém o canal da comunicação e gera contato entre os interlocutores. Os papéis dos participantes definem como somos chamados a levar uma conduta de acordo com a situação em que estamos inseridos, o que não nos impede de desempenhar mais de um papel ao mesmo tempo. O modo como se desenrola o discurso, o qual dependerá do objetivo da interação, resulta em um maior ou menor grau de formalidade. O meio engloba o canal de comunicação por onde a mensagem é transmitida (face a face, telefone, *Internet*, etc).

Para Fávero, Andrade e Aquino (2005), este modelo de Ventola deixa claro que não se trabalha apenas com elementos lingüísticos quando há análise de um texto falado, já que o aspecto interacional é o fator determinante na formação estrutural da conversação. Essas autoras dizem,

ainda, que um evento comunicativo organiza-se sob alguns aspectos significativos, entre eles a situação discursiva, que pode ser formal ou informal; o evento de fala, que pode ser casual, espontâneo, profissional ou institucional; o tema do evento, variando em casual ou prévio; o objetivo do evento, também casual ou ausente; o grau de preparação para realização do evento, que pode ser nenhum, pouco ou muito; seus participantes, variando entre eles a idade, sexo, posição social, formação, profissão e crenças; a relação entre os participantes, como amigos, conhecidos, inimigos, desconhecidos ou parentes; e o canal utilizado para a execução do evento, podendo ser face a face, por telefone, rádio, televisão, Internet, etc.

Ainda vale ressaltar que a escolha desses elementos interfere nas condições de produção do evento comunicativo, pois determina a especificidade do evento discursivo. A produção de um texto falado corresponde a uma atividade social que necessita de coordenação nos esforços de, pelo menos, um dos indivíduos, que possuem alguma meta em comum. Para este tipo de atividade, são necessários conhecimentos e habilidades que ultrapassam a competência gramatical do falante/ouvinte, pois ele precisa decodificar mensagens isoladas, tomar parte na conversação, inferindo sobre do que se está tratando e o que se espera de cada um. Nota-se, então, que a conversação é um ato de criação coletiva e produzida não só interacionalmente, mas também organizacionalmente.

Sendo o texto falado imprevisível no que concerne a seus elementos estruturais formadores, a fala deixa entrever totalmente seu processo de organização, possibilitando a análise de sua estrutura, bem como de suas estratégias organizacionais, como cortes, interrupções, retomadas, sobreposições, etc.

Preti (2003) afirma que a interação é entendida sob o ponto de vista da reciprocidade do comportamento de pessoas, quando em presença uma das outras, num grau que varia entre a cooperação e o conflito. Mesmo quando as pessoas se cruzam na rua e guardam entre si uma certa distância, isso já demonstra uma ação conjunta e socialmente planejada, o que é chamado de interação\_não-focalizada. Já quando temos a interação com um único foco de atenção visual e cognitiva, com os participantes se concentrando em uma conversação, diz-se que este ato é focalizado. A conversação abrange desde falas descompromissadas do dia-a-dia, até diálogos com temas pré-determinados. Tais atos podem variar em função das próprias circunstâncias criadas pela

interação, pois os falantes criam um texto em conjunto, colaborando ou contra-argumentando para conduzirem seu diálogo.

Quando se analisa um evento interacional focalizado, como é o caso das aulas universitárias que serão estudadas, observam-se a possibilidade de planejamento ou replanejamento dos falantes, assim como suas estratégias discursivas que resultam em sucesso ou fracasso de sua argumentação. Também ficam claras as manifestações de poder ou de solidariedade entre os interlocutores, a alternância de turnos e a colaboração mútua na realização do discurso, assim como a preservação ou perda da face. Ainda se pode observar a fluência da conversação e sua relação com os conhecimentos prévios, as formas de tratamento utilizadas e as variações socioculturais da linguagem.

No primeiro capítulo deste trabalho, trataremos de algumas considerações iniciais para situar o leitor a respeito da justificativa e objetivos desta pesquisa. Explanaremos a respeito do método de pesquisa utilizado, bem como a descrição das aulas coletadas para análise: seus temas, duração, informações a respeito dos professores e abreviações utilizadas para sinalizar falas de professores e alunos.

No segundo capítulo, trataremos do recorte teórico do trabalho, a qual engloba vários elementos, pertencentes à interação entre professor e alunos em sala de aula. Entre esses elementos podemos citar o turno, os marcadores discursivos, o poder, a construção/ameaça/preservação das faces, perguntas e respostas, tipologia de aulas universitárias e interação. Esse capítulo será recoberto de exemplos obtidos das próprias aulas gravadas para serem analisadas, para que a teoria abordada fique clara e demonstrada de forma prática.

No terceiro capítulo, teremos a análise propriamente dita das aulas gravadas e transcritas para realização de um levantamento da ocorrência dos principais fenômenos que promovem a interação em sala de aula entre professores e alunos, e os efeitos que esses fenômenos fazem surgir em cada aula. Mostraremos esses fenômenos por meio de trechos retirados das transcrições para um melhor entendimento e exemplificação de cada ocorrência e seus possíveis efeitos no professor e nos alunos no decorrer das aulas.

No final, encontram-se os anexos, que contêm as transcrições das aulas gravadas na íntegra para realização de consulta.

## CAPÍTULO I – Apresentação geral do trabalho

### 1. Justificativa e objetivos

Trabalhando há 4 anos com ensino superior, pudemos notar a constante comparação dos alunos no que diz respeito à maneira como os professores conduzem o relacionamento com os alunos. Durante os semestres letivos, sempre nos deparamos com comentários que analisam a metodologia de ensino dos professores, o relacionamento destes com seus alunos, o clima que a aula acaba tendo e, inevitavelmente, com uma classificação dada pelos alunos para cada tipo de aula, que corresponde, basicamente, em dizer se a aula é boa, produtiva, dinâmica e fácil de entender.

Perante tais comentários, surgiu a idéia de se estudar o funcionamento de aulas universitárias de diversas áreas de conhecimento e construir uma análise de como se dá a interação entre professores e alunos e, assim, justificar possíveis comentários feitos pelos alunos, através de elementos de análise encontrados em cada aula. Esses comentários dos alunos são importantes, pois é por meio deles que professores e coordenadores do curso recebem um retorno avaliativo em relação ao andamento e construção do curso. Dessa maneira, a presente pesquisa em ao encontro de muitos questionamentos de pesquisadores sobre a educação como uma tentativa de explicar melhor o uso de alguns elementos que promovem interação em sala de aula.

Nessas análises, serão focados aspectos interacionais que demonstrem o tratamento entre professor e aluno, com mais ou menos polidez, e ocorrências do processo interacional como:

- tomada de turno;
- alternância de turno;
- tamanho do turno;
- uso ou não do poder do professor em sala;
- ameaça à face do professor;
- ameaça à face do aluno;
- classificação das aulas quanto à participação dos alunos;
- uso de marcadores promotores de interação ou seqüenciadores do discurso.

Como retrata Koch (2004), o homem representa para si o mundo através da linguagem e por isso ela tem a função de representar seu pensamento e conhecimento de mundo. Essa função se dá graças ao caráter interacional da linguagem, que funciona como atividade, forma de ação individual com um fim orientado, que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos que exigirão reações ou comportamentos.

A sala de aula é um ambiente propício para analisarmos formas diversas de interação, pois sempre haverá o professor em seu papel institucional de educador, tentando transmitir conceitos a um grupo de alunos, que também desempenham seus respectivos papéis sociais. Nesse jogo de relações, observamos que várias estratégias são utilizadas, consciente ou inconscientemente, tanto por professores quanto por alunos, para promoverem a interação e, através dela, atingirem ou não seus objetivos. Também vale ressaltar que o contexto é determinante nas análises, pois as metodologias encontradas nas aulas de Letras e Engenharia, por exemplo, são distintas, e ditam o tipo de construção feita na sala de aula, a postura dos professores e dos alunos, bem como a interação entre eles.

O objetivo geral deste trabalho é caracterizar elementos que promovem a interação entre professor e alunos em sala de aula. Também estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

1. descrever alguns elementos que comprovem a interação entre professor e aluno;
2. observar momentos de cooperação ou de ameaça à imagem;
3. estudar os mecanismos de linguagem utilizados pelo professor para preservar sua face;
4. relacionar o uso de perguntas retóricas com a seqüenciação da aula;

## ***2. Corpus***

As aulas, a serem analisadas, foram gravadas entre fevereiro e junho de 2007 em uma universidade privada da cidade de Bauru, interior de São Paulo, no período noturno. A duração das aulas varia entre 50 e 110 minutos, o que será especificado a cada análise individual. Os

alunos de todos os cursos, de acordo com dados fornecidos pela secretaria da universidade, são formados, em sua maioria, por pessoas de classe média e trabalhadores. Entre os alunos, há alguns que acabaram o ensino médio e já ingressaram no curso, mas há também um grande número de alunos maiores de 25 anos, que ficaram cerca de 7 anos sem estudar e estão retornando agora à sala de aula, por possuírem no momento condições financeiras de estudar, o que não ocorrera antes. Observamos também que a maior parte vem da rede pública de ensino e trabalha em período integral para poder pagar seus estudos.

Todas as gravações foram realizadas apenas por meio de áudio, pois os professores demonstraram certo receio em permitir que esse processo fosse feito, e exigiram que fosse mantido sigilo quanto às suas identidades, o que mostrou que uma gravação por vídeo seria impossível. O momento de início e término das gravações também foram por eles determinado, o que explica a ausência de registro da etapa em que eles entram na sala de aula, cumprimentam os alunos para apenas depois iniciarem suas aulas, assim como a finalização, quando se despediam dos alunos.

### ***Aula 1***

O primeiro *corpus* a ser analisado foi obtido a partir da gravação de uma aula do Curso de Engenharia, com alunos do quarto ano. A duração da aula era prevista para 110 minutos, o que não ocorreu, porque o professor acabou liberando os alunos antes do horário previsto, gerando uma aula de cerca de 80 minutos. O tema em pauta é o cálculo de forças e pressões. O curso ocorre no período noturno, com cerca de setenta alunos na sala de aula. O professor tem cerca de 35 anos, nasceu na cidade de Lins (SP), é graduado em Engenharia, pós-graduado em Engenharia pela Universidade de São Paulo no curso de Doutorado. Os alunos possuem entre 17 e 30 anos e, segundo dados fornecidos pela instituição, são, em sua maioria, de classe média e trabalham durante o dia para pagar seus estudos no período noturno.

### ***Aula 2***

Este *corpus* foi obtido a partir da gravação de uma aula do Curso de Letras, com alunos do terceiro ano. A duração da aula é de 50 minutos, e o tema é sobre Literatura. O curso ocorre no período noturno, com cerca de sessenta alunos na sala de aula. A professora tem cerca de 40 anos,

nascida em Bauru, é graduada em História, pós-graduada em literatura pela Universidade Estadual de Campinas no curso de Doutorado. Os alunos possuem entre 17 e 30 anos, de classe média-baixa, e a maioria está empregada.

### **Aula 3**

Este *corpus* foi gravado em uma aula do curso de Ciências Biológicas, com alunos do primeiro ano. A duração da aula é de 90 minutos, e o tema é sobre algas e fungos. O curso ocorre no período noturno, com cerca de trinta alunos na sala de aula. O professor tem 28 anos, nascido em Bauru, é graduado em Biologia, pós-graduado em Biologia pela Universidade Estadual Paulista no curso de Mestrado. Os alunos possuem entre 17 e 25 anos, de classe média, e em sua maioria não exercem atividade remunerada.

### **Aula 4**

A gravação deste *corpus* foi realizada no curso de Enfermagem, com alunos do primeiro ano. A duração da aula é de 90 minutos, e o tema é sobre vírus. O curso ocorre no período noturno, com cerca de quarenta alunos na sala de aula. O professor é o mesmo da aula três, acima citada. Os alunos possuem entre 17 e 40 anos, de classe média, e em sua maioria já exercem atividade remunerada.

## **3. Normas de transcrição**

Para a transcrição do *corpus*, foram utilizadas as Normas para Transcrição do Projeto NURC (Preti, 2003), conforme tabela abaixo:

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda... ( ) nível de renda nominal...
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
Entonação enfática	Maiúscula	Porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante	::podendo	Ao emprestarem os ... éh ::: ... o



(como s,r)	aumentar para ::: ou mais	dinheiro
Silabação	-	Por motivo de tran-si-ção
Interrogação	?	e o Banco ... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos ... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --	...a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição simultânea de vozes	Ligando as Linhas	A. na casa da sua irmã [ B. sexta-feira? A. fizeram lá... [ B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos q existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação.	“...”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião ... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós.”

(Preti, 2003:13)

## CAPÍTULO II - Pressupostos Teóricos

### 1. Análise da Conversação

A Análise da Conversação surgiu, principalmente, a partir da iniciativa realizada por Harvey Sacks, em estreita colaboração com seus colegas (inicialmente companheiros de estudo) Emanuel Schegloff e David Sudnow, entre outros. Os três eram alunos de Erving Goffman, na Universidade de Berkeley. Goffman postulava que as atividades comuns da vida cotidiana eram um tema legítimo para investigação da Sociologia. Por outro lado, Sacks havia conhecido Harold Garfinkel, o fundador da Etnometodologia, em 1959, em Harvard. Sacks encontrou alguma coincidência entre suas próprias indagações acerca de certas formas sociais, como por exemplo as leis e as explorações funcionais de Garfinkel, sobre a base da ordem social nos detalhes da conduta cotidiana. Começou a pensar na possibilidade de efetuar um estudo descritivo, naturalista e empírico sobre a conduta humana. Nos anos seguintes, Sacks uniu-se a seus próprios alunos, os quais trouxeram importante contribuição para seu projeto: Gail Jefferson, Anita Pomerantz e Jim Schenkein.

Em 1963, Sacks realizou um estágio no Centro de Prevenção ao Suicídio de Los Angeles. Nesse centro, realizaram-se gravações e transcrições de todas as chamadas telefônicas recebidas através da linha de emergência. As gravações serviram como material para começar a examinar os detalhes da conduta interativa. Duas observações baseadas nos materiais foram a base do trabalho inicial e do campo da análise da conversação. Uma delas tratava sobre os termos usados por aqueles que chamavam ao telefone para se referirem a si mesmos e aos outros. A outra observação tinha por tema a seqüência das emissões dos participantes nas chamadas telefônicas.

Ao perguntar sobre a existência de pessoas a quem recorrer, o membro do Centro de Prevenção ao Suicídio falou de “parentes e amigos”. Sacks queria começar a explicar nossos modos cotidianos de entender o mundo social humano mediante a consideração de seus usos. Parentes e amigos são categorias de pessoas de quem poderíamos esperar ajuda quando estamos com problemas. Seria absurdo, em uma situação desse tipo, perguntar: “Nenhum Tomás ou Sílvia?”, “Nenhum homem ou mulher?”, “Nenhum socialista ou republicano?”. Sacks mostrou que, através do modo como usamos categorizações, manifestamos nossa maneira de entender os

direitos e obrigações das pessoas às quais se aplicam determinadas categorias. Isso não quer dizer que qualquer pessoa tenha realmente indivíduos dessas categorias a sua disposição. Mesmo que existam pessoas dessas categorias, podem não estar dispostas ou capacitadas, para que recorram a elas. Isso mesmo poderia justificar, de maneira inteligível, que o indivíduo se encontra com problemas.

Com o passar do tempo, a organização seqüencial despertou mais interesse do que a categorização como tema de investigação para os analistas da conversação. Como observa Sacks, isso não deve ser visto como uma negação da importância da categorização nas interações humanas. De fato, alguns analistas posteriores voltaram a considerar a conexão entre a categorização e a análise seqüencial.

Silva (2005:41) resume o início dos estudos que se inserem no campo chamado Análise da Conversação:

O que é conhecido como *Análise da Conversação de linha etnometodológica* surgiu, basicamente, a partir dos estudos de Harvey Sacks e seus colaboradores, com um enfoque em direção ao estudo da organização social da conduta cotidiana. Pomerantz e Fehr (2000) relatam que, quando Sacks era aluno de Erving Goffman na Universidade de Berkeley, chegou a conhecer Harold Garfinkel em 1959, durante um ano sabático deste último em Harvard. Sacks encontrou alguns pontos comuns entre os seus estudos e os de Garfinkel e passou a manter contatos com ele. De certo modo, assim nasciam os estudos de Análise da Conversação de linha etnometodológica (Silva, 2005:41).

A Análise da Conversação nasceu no campo da Sociologia e se estendeu à Lingüística. Seu suporte filosófico parte do sociólogo H. Garfinkel, criador da Etnometodologia, e, posteriormente, G. Jefferson, H. Sacks e E. Schegloff. Trata-se de uma corrente criada nos finais dos anos 1950 e inícios dos anos 1960 nos Estados Unidos, opondo-se à Sociologia tradicional, de base numérica e quantitativa. Garfinkel sonhava romper com essa tradição que procurava realizar análises científicas de um mundo social objetivo. Sua Etnometodologia visava a uma análise da realidade social a partir do comportamento social e propunha estudar os procedimentos que os membros de uma sociedade utilizam para interpretar as ações sociais cotidianas constituintes da realidade, pois são nessas situações que se manifestam os comportamentos dos indivíduos de uma comunidade, como afirma Rodrigues (1998):

Por outras palavras, na interação está-se em presença de enunciadores lingüísticos e comportamentos não-lingüísticos, fatos concretos ou reais com que os interactantes atribuem sentido, interpretam o contexto comunicativo (de grande relevância na geração da ordem social) e dão indicações de sentido, como ajudas de compreensão, ao parceiro da interação. Para isso, os interactantes dispõem de técnicas e mecanismos de produção regulamentados por regras gerais e pertencentes a uma ordem social comum. Segundo Garfinkel (1967: 1 e 9), o processo comunicativo da interação é um processo de realização dos métodos formais, que permitem a constituição das configurações e dos acontecimentos do mundo social. A interação é caracterizada como sendo reflexiva, visto existir uma identidade entre a realização da ação e a descrição da ação, e indicial, por se tratar de uma forma particular do acontecimento social, analisado e definido em cada novo contexto referencial. Por conseguinte, os métodos formais apresentam-se como estruturas gerativas da sociedade humana. (Rodrigues, 1998:24-25)

Em 1967, Garfinkel publica a obra *Studies in Ethnometodology*, em que evidencia que, enquanto a Sociologia tradicional deseja tratar os fenômenos sociais como situações já realizadas, definidas e preexistentes ao sujeito que as estuda, a Etnometodologia procura tratar as circunstâncias práticas de modo empírico. O autor deixa claro que pretende estudar as atividades práticas do cotidiano, de caráter empírico e com princípio de organização:

Meus 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 tomar tais situações observáveis e relatáveis (*accountability*) (Garfinkel, 1967:1).

A Análise da Conversação, desenvolvida por Sacks e sua equipe, visa a estudar a organização da conduta significativa das pessoas na sociedade, isto é, o modo como os indivíduos de uma sociedade realizam suas atividades e dão sentido ao mundo que os rodeia. A organização não era o objetivo dos estudos de Sacks, mas era esclarecer como se produzem e se compreendem

as ações, acontecimentos, objetos etc. Em uma de suas conferências, Sacks esclarece como se interessou em fazer gravação de conversações:

De modo que a questão era a seguinte: havia alguma maneira como a Sociologia poderia abordar, forma e informalmente, os detalhes dos acontecimentos reais?[...] Comecei a trabalhar com conversações gravadas [...] Não foi por interesse especial na linguagem, nem devido a alguma formulação teórica do que deveria estudar que me pus a trabalhar com conversações gravadas, foi simplesmente porque era algo que podia fazer (Sacks, 1984:26)

A Análise da Conversação mostra como se coloca em ação nossa competência e nosso conhecimento aprofundado e detalhado da estrutura social. A Análise da Conversação de linha etnometodológica preocupa-se em pôr em evidência as condições que presidem o exercício da palavra. Isso quer dizer que há interesse pelo aspecto pragmático da linguagem e pelas condições de enunciação. De acordo com Pomerantz e Fehr (2000), a Análise da Conversação de linha etnometodológica parte do princípio de que a vida cotidiana é considerável e significativa e é produzida atendendo a essas características. Vale fazer uma diferenciação entre “comportamento” (como por exemplo, mover o corpo) e a conduta tratada como “ação” (como atividade inteligível).

Se, numa sala de aula, alguém levanta o braço, o que se entende não é que essa pessoa estava com o braço abaixado e agora está levantado, mas que alguém deseja falar. Se uma pessoa fala, não se entende que está fazendo ruído, mas que dirige uma emissão significativa a outro indivíduo. (Silva, 2005:42)

Coulon (1995) afirma que a Análise da Conversação foi um dos campos mais desenvolvidos da Etnometodologia e procura conceituá-la:

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 explicar durante o intercurso de nossas conversas, mas que é necessário 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. (Coulon, 1995a:72)

De acordo com Silva (2005), a interação conversacional está organizada estruturalmente de acordo com algumas convenções sociais e pode ser examinada como uma organização estrutural, independentemente das características psicológicas das pessoas envolvidas no processo. A Análise da Conversação preocupa-se com a vinculação situacional e com o caráter pragmático da conversação. Essa contextualidade é reflexiva, pois o contexto de agora será o emulador do contexto seguinte. Dessa forma, os estudiosos não aceitam a construção de teorias prematuras e a idealização de materiais investigados, e por isso procedem a análises empíricas, mediante análises exaustivas dos fenômenos. Buscam, também, conhecer os procedimentos organizados tal qual aparecem na realidade.

Por causa da relação existente entre a Etnometodologia como método e a particular aplicação que fazem Sacks e seus seguidores da análise interacional verbal humana, tornou-se habitual chamá-la Análise da Conversação. É importante observar, no entanto, que o nome não é totalmente apropriado, podendo provocar certa confusão, primeiro porque há várias correntes teóricas que analisam a conversação; segundo, porque alguns pesquisadores consideram a conversação apenas a fala informal da vida cotidiana (conversas entre amigos). Assuntos como tópicos discursivos, o manejo de tais tópicos, os intercâmbios de turno, as interrupções, as aberturas e o fechamento são o centro de interesse dos analistas da conversação, desde os primeiros tempos dessa corrente, como parte de uma teoria que pretende explicar como as características da estrutura social, criada graças à linguagem, repercutem nas estratégias e nos usos lingüísticos dos interactantes. (Silva, 2005:46-47)

Cestero Mancera (2000) aponta quatro procedimentos metodológicos que os analistas da Conversação seguem:

1. Coleta de materiais: gravações de conversações ocorridas de forma natural em diferentes contextos, porque algumas características da interação não são recuperáveis de outro modo.

2. Transcrições minuciosas das gravações: permitem a escuta repetida e facilitam a localização dos fenômenos que se desejam estudar. As normas de transcrição não permitem reproduzir literalmente o que está sendo gravado, mas permitem fixar os aspectos pertinentes para a análise.
3. Análises dos materiais: dizem respeito às constatações e ao exame minucioso dos fenômenos analisados, seguindo o método indutivo, pois inexitem modelos a priori, são usados dados empíricos em situações reais, e por esse motivo não é o possível utilizar materiais extraídos de obras literárias, filmes, peças de teatro e novelas de televisão, pois são artificiais e apenas reproduzem nossa intuição da fala real.
4. Apresentação dos resultados: normalmente apresentando exemplificações, com dados abertos, que apresentam comparações com outros tipos de material. Não há muita preocupação com a quantificação de dados, apenas se esses forem significativos para as análises. A sua orientação sociológica evidencia que essa corrente objetiva estudar as diferentes ações e estratégias interativas de que os interactantes dispõem ao interagir, assim como analisar os meios que utilizam para satisfazer referidas ações e estratégias. O que interessa aqui é explicar o papel que a conversação tem no estabelecimento das relações sociais.

Atualmente, é possível dizer que, em geral, o objeto da Análise da Conversação é estudar a organização geral da conversação, seja ela cotidiana ou não, espontânea ou institucional, bem como os elementos característicos do texto conversacional. Para a realização deste estudo, selecionamos alguns elementos que consideramos essenciais para a análise dos dados coletados. São eles: turno, par adjacente, marcadores discursivos, interação e preservação da face.

## **2. Turno**

Toda e qualquer situação conversacional envolve uma variedade de situações em que podem participar pessoas de características diferentes, como idade, raça, classe social, profissão,

grau de escolaridade, etc. Devido a essas diferenças, podemos ter resultados diversos de acordo com as combinações que ocorram no momento da fala de cada participante.

A conversa pode acomodar uma vasta gama de situações, interações nas quais estão operando pessoas de variadas identidades (ou de variados grupos de identidades); ela pode ser sensível às várias combinações; e pode ser capaz de lidar com uma mudança de situação dentro de uma situação. (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974:14)

Em 1974, Sacks, Schegloff e Jefferson publicaram um pormenorizado estudo sobre o sistema de tomada de turno na conversação (de ora em diante, utilizaremos SSJ (1974)). Nesse modelo, os autores empregam o conceito de turno com duplo sentido: em primeiro lugar, é o direito de cada um dos interlocutores tomar a palavra (“*turn-allocation*” ou distribuição de turno); em segundo, é a própria fala construída no momento em que um dos interlocutores toma a palavra (“*turn-construction*” ou construção do turno). Outra noção fundamental no modelo de SSJ (1974) é a de *lugar relevante para a transição de turno (LRT)*, isto é, o ouvinte tem a capacidade de prever que a unidade de seu interlocutor está completa e, dessa forma, haverá troca de papéis conversacionais. Trata-se de um momento propício para a mudança de falante.

A tomada de turnos parece uma forma básica de organização para a conversa – “básica”, na medida em que seria invariável para as partes, de modo que quaisquer variações que as partes apresentassem na conversa seriam acomodadas sem mudança no sistema e de tal forma que ela seria seletiva e focalmente afetada por aspectos sociais do contexto. (SSJ, 1974:14)

Para os citados autores, há técnicas de distribuição de turno. A partir dessas técnicas, SSJ (1974) estabelecem um conjunto de regras que estipulam a distribuição de turnos, promovendo, dessa forma, a alternância dos papéis conversacionais: falante e ouvinte.

Ainda que haja polêmica acerca do conceito de turno, concordamos com Galembeck, Silva e Rosa (1990:61) e Silva (2005), que conceituam turno como “cada intervenção dos interlocutores nas seqüências conversacionais ou trocas”.

Uma das principais características que definem o turno é o fato de exigir-se que se fale um de cada vez para que haja entendimento entre os participantes do ato conversacional. Se mais de



uma pessoa fala ao mesmo tempo, situação que provoca sobreposição de vozes, pode ocorrer de os participantes não se entenderem.

A regra geral básica da conversação é fala um de cada vez, e isso quer dizer que o sistema de trocas de turno é organizado e assegura que uma única pessoa fale de cada vez e que, portanto, haja alternância nos papéis de falante e ouvinte. Embora seja um princípio básico e fundamental para não provocar uma conversação caótica, a regra fala um de cada vez costuma ser violada com certa freqüência, ainda que por momentos breves. (Silva, 2005:53-54)

O fato de um interlocutor falar de cada vez, acima citado, é detalhado por SSJ (1974):

Esse fato é possibilitado por duas características do sistema: primeiro, o sistema aloca um turno único para cada falante; qualquer falante adquire, com o turno, direitos exclusivos de falar até a primeira finalização possível de uma primeira recorrência de um tipo de unidade – direitos que são renováveis para cada próxima ocorrência de um tipo de unidade a seguir, pela operação da regra 1c<sup>1</sup>. Em segundo lugar, toda transferência de turno é coordenada em turno de lugares relevantes para transição, que são por sua vez determinados através de pontos de finalização possíveis para ocorrências dos tipos de unidade. (SSJ, 1974:19)

Tendo como base a análise quantitativa de um grande corpus, constituído por conversações espontâneas, SSJ (1974) estabelecem uma lista de catorze características para tomada de turno:

1. A troca de falantes é recorrente.
2. Em geral, fala um de cada vez.
3. As recorrências com mais de um falante são freqüentes, mas são breves.
4. As transições de um turno a outro sem intervalo são comuns.
5. A fala pode ser contínua ou descontínua.
6. São usadas técnicas de distribuição de turno.

---

<sup>1</sup> c) Se o turno até então é construído de forma a não envolver o uso da técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo’, então o falante corrente pode, mas não precisa continuar, a menos que outro se auto-seleccione. (SSJ, 1974:17)

7. A ordem dos turnos não é fixa, mas variável.
8. Há mecanismos de reparação para resolver falhas ou violações na tomada de turno.
9. Não se pode previamente especificar a distribuição dos turnos.
10. A duração dos turnos não é fixa, mas variável.
11. São empregadas diversas unidades que constroem o turno.
12. O tamanho do turno não é fixo, mas variável.
13. O conteúdo dos turnos não é fixo nem previamente especificado.
14. O número de participantes é variável.

No que se refere às estruturas lingüísticas que compõem o turno, os autores concordam que elas podem consistir em unidades sintáticas de vários níveis, como uma palavra, um sintagma, uma oração, uma frase completa. Quando um turno é produzido, os ouvintes têm a capacidade de prever a unidade que o falante planeja usar e perceber qual o momento em que a fala estará completa, momento que, como citamos acima, é considerado um *LRT*.

Segundo as técnicas de distribuição de turno, essas são repartidas em dois grupos. Um compreende as técnicas pelas quais o turno é distribuído a um dos interlocutores por aquele que detém a palavra, caso em que o falante escolhe quem o sucederá. O outro abrange os casos em que um dos interlocutores se auto-seleciona e o turno é distribuído pelo que chamamos de auto-escolha, devido à falta de uma seleção por parte do falante. De acordo com essas duas concepções, SSSJ (1974) estipulam três regras que ditam a seleção de turnos.

A primeira diz que, se for usado o princípio do “falante corrente selecionar o próximo”, esse tem o direito de falar e a isso é obrigado, e nenhum dentre os demais participantes possui tal direito e obrigação. A segunda afirma que, se não for empregada a regra anterior, qualquer um dentre os demais falantes pode se auto-selecionar e que, neste caso, o turno cabe a quem o fizer primeiro. A terceira regra defende a idéia de que, se nenhum dentre os interlocutores exercer o direito ao turno, o falante anterior pode dar início a outro turno, e mantê-lo até ocorrer uma nova possibilidade de transferência. É importante frisar que essas regras se aplicam seqüencialmente, ou seja, a segunda aplica-se na ausência da primeira e a terceira, na ausência das duas anteriores, sempre podendo se re-aplicarem em qualquer *LRT* de um fragmento conversacional.

1. Para qualquer turno, no primeiro lugar relevante para transição de uma primeira unidade de construção de turno:

a) Se o turno até aqui está construído de modo a envolver o uso de uma técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo’, então a parte assim selecionada tem o direito e é obrigada a tomar o turno seguinte para falar; nenhuma outra parte possui tais direitos ou obrigações, e a transferência ocorre naquele lugar.

b) Se o turno até aqui está construído de modo a não envolver o uso da técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo’, então a auto-seleção para a próxima vez de falar pode ser instituída, mas não necessariamente; quem inicia primeiro adquire o direito ao turno, e a transferência ocorre naquele lugar.

c) Se o turno até então é construído de forma a não envolver o uso da técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo’, então o falante corrente pode, mas não precisa continuar, a menos que outro se auto-selecione. (SSJ, 1974:16-17)

Quanto ao conceito de *LRT*, concordamos com Galembeck, Silva e Rosa (1990) quando dizem tratar de uma possibilidade, e não de um lugar de transição obrigatória.

No momento em que um turno (unidade construcional) está sendo produzido, têm os ouvintes a capacidade de prever a unidade que o falante planeja usar e, dessa forma, perceber o primeiro momento em que a fala estará possivelmente completa. Este primeiro ponto de possível completude é denominado lugar relevante para a transição (*LRT*); com efeito, quando se alcança este ponto, o turno pode ser realocado, isto é, pode passar para outro interlocutor. (Galembeck, Silva e Rosa, 1990:62)

Dessa forma, toma-se a continuidade de um mesmo interlocutor por várias unidades construcionais do turno como a atualização de uma estratégia de sustentação do mesmo turno e não como estratégia de alocação de um novo turno. O *LRT* se caracteriza pelo acúmulo de pistas em um lugar de transição possível (com presença de marcadores verbais e não-verbais), possibilitando a passagem de um turno a outro, fato que cabe ao ouvinte decidir, baseado nas pistas de *LRT*, se este é um momento de passagem.

A possibilidade de troca de falantes está embutida, recursivamente, no interior de cada construção de turno e recursivamente para cada novo turno, porque qualquer exemplo de tipo de unidade, a partir do qual um turno pode ser construído, atingirá um lugar relevante

para a transição, no qual as duas primeiras opções de prioridade envolvem a transferência de turno para um falante seguinte. (SSJ, 1974:18-19)

Apresentam uma tipologia de turno Galembeck, Silva e Rosa (1990), levando em conta o nível organizacional do texto conversacional em que o turno desempenha função de constituinte imediatamente inferior (nível de seqüência de trocas) ou superior (nível das unidades constituintes do turno). De acordo com o nível das unidades constituintes do turno, podemos classificá-lo de acordo com o número imediato dos seus constituintes ou de acordo com a natureza sintático-semântico-pragmático das suas unidades. Quanto ao seu número, eles podem ser turnos simples (uma só unidade de análise) ou composto (mais de uma unidade constituinte). Quanto à sua natureza, são classificados como turnos completos ou incompletos, referindo-se não somente à sua estrutura sintático-semântica, mas também a termos pragmáticos-interacionais, que somente são avaliados pelo interlocutor.

Galembeck, Silva e Rosa (1990) propõem uma classificação das estratégias de gestão dos turnos, e as dividem em dois blocos principais: a troca de falantes e a sustentação dos turnos.

A troca de falantes pode ocorrer através da passagem de turno, quando a ação ocorre por pistas de *LRT*, requerida ou consentida pelo falante; ou através de assalto ao turno, quando há violação do primeiro princípio da conversação (*fala um de cada vez*). Esse assalto pode ou não ocorrer por meio de uma “deixa” do falante.

A sustentação da fala ocorre por meio de mecanismos sinalizadores ao ouvinte de sua intenção de manter o turno, como marcadores, alongamentos, repetições e elevação da voz. Existe, ainda, a possibilidade de a sustentação partir do próprio ouvinte.

De acordo com o nível das seqüências conversacionais, pode-se distinguir dois componentes que participam da construção da seqüência: componente temático (ou tópico da seqüência) e componente funcional (ou função dos turnos). Galembeck, Silva e Rosa (1990) distinguem os turnos em: nucleares, que contribuem substancialmente para o desenvolvimento do tópico principal da seqüência, e podem ser justapostos (seqüência de intervenção dos interlocutores) ou em andamento (não se esgota em uma só intervenção do falante); inseridos, que são marginais em relação ao desenvolvimento do tópico da seqüência conversacional, e ainda podem indicar reforço, concordância, aviso, colaboração, resumo e esclarecimento.

Cabe, aqui, ainda lembrar as noções de simetria e assimetria tratadas por Goffman (1970) ao estudar as regras de conduta social. Para ele simetria é como algo que leva um indivíduo a ser respeitado pelo fato de ele respeitar os demais, ou seja, são regras de conduta que englobam indivíduos que estão no mesmo nível, como aquelas regras que vigoram na interação entre alunos (aluno/aluno). A assimetria é algo 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).

Briz (1998), que faz parte do grupo Val. Es. Co. da Espanha, conceitua turno como sinônimo de ordem; um mecanismo de ordem na vida e na linguagem. Desse ponto de vista, o turno é uma sucessão estabelecida ou prevista para fazer, dizer ou receber algo, um mecanismo de regulamentação social em qualquer interação. Para ele, a conversação é uma manifestação própria da interação lingüística, regulada a partir da ordem social, em que a alternância de fala não é prevista nem estabelecida previamente. Assim, a conversação é caracterizada como um discurso: oral, dialogal, imediato e cooperativo.

Essas características nos permitem reconhecer um tipo de discurso, o conversacional. São, pois, condições necessárias por se tratar de conversação. E, além disso, constituem um princípio de tipologia discursiva. Assim, o imediatismo comunicativo diferencia a conversação da simples sucessão de mensagens, por exemplo, um espaço informativo na televisão ou no rádio; a distribuição de turno não predeterminada coloca em confronto com outros tipos de discurso, como a entrevista, a mesa-redonda, o júízo oral (apesar do imediatismo); e seu dinamismo a distingue de eventos comunicativos monológicos, tais como a comunicação em um congresso ou o discurso político, e os simples rituais, por exemplo, o intercâmbio de saudações. (Briz, 2005-61)

Briz (2000) sugere algumas questões para o entendimento de turno, e diz que este será o lugar de fala constituído por emissões informativas, reconhecidas pelos interlocutores mediante sua atenção manifesta e simultânea. O limite do turno seria o final da intervenção iniciativa de um falante.

- Quem tem o turno? O participante que é aceito no papel de falante pelo outros interlocutores.
- Como ceder o turno a um interlocutor? Esta seria uma alternância ideal, em que o falante **A** seleciona, direta ou indiretamente, um falante **B**, com recursos verbais ou extra-verbais.
- Quando se cede o turno a alguém? Normalmente, o falante que abandona o turno, cede-o selecionando o novo interlocutor. Mas há casos em que isso não ocorre de maneira seletiva, e qualquer outro falante pode ter o turno.
- Quando ocorre assalto ao turno? Quando participantes da interação se auto selecionam sem que o falante atual tenha cedido seu turno.

### Exemplo 1<sup>2</sup>

**Prof.** pessoal... teoria nova hoje... tá?...o princípio de Stevin... que vai permitir pra gente calcular pressões no interior de um fluido tá?... pressões devido ao peso desse fluido... então... considere... um reservatório... com a superfície aberta à atmosfera... certo?... então pessoal... um reservatoriozinho... onde dentro desse reservatório você tem um determinado fluido tá?... até uma determinada altura agazinho perfeito?... e esse reservatório... com o fundo dele... em uma área... superficial... de valor... igual a um.... certo?... e vamos supor que eu pretendesse calcular a pressão num ponto localizado exatamente no fundo do reservatório... na superfície do fundo do reservatório certo?... qual o conceito que a gente tem? o que é pressão?

**Aluno:** força sobre área?

**Prof.** força sobre área?... se eu tô querendo calcular a pressão no fundo do tanque tá?... é muito claro que a área é a área do fundo... e qual a força que tá agindo nessa nessa superfície a?... no fundo do tanque?

**Aluno:** peso do fluido.

**Prof.** o peso do fluido?... então essa pressão  $P$  é o peso do fluido...

**Aluno:** dividido pela área.

**Prof.** dividido pela área?... é isso?... e esse fluido aqui ele tem um determinado peso específico gama? não tem?... vamo lembrá o que é esse peso específico gama aí?... qual o conceito de peso específico?... tem como determinar o peso do fluido ... esse volume tem um determinado peso... o peso específico é... esse peso dividido por esse volume?... não é isso? então o peso específico de um fluido é o peso desse fluido dividido pelo volume?... então... rearranjando aquela equação lá... peso do fluido é...o peso específico vezes o volume? vamo trazê isso aqui pra cá oh... a minha pressão então é... peso específico

**Aluno:** vezes o volume

**Prof.** vezes o volume... dividido pela área?... no caso do volume em questão é o volume do fluido aqui né?... quem é esse volume aí?... não é essa área a aqui ó... do fundo do tanque... vezes a alturinha  $h$ ? certo?... se eu trazê agora ó... isso aqui pra cá... eu tenho que minha pressão é o peso específico... substituindo o volume lá... vezes a área... vezes  $h$ ... dividido pela área... certo?... então aqui a pressão lá do fundo do tanque é dada... pelo peso específico do fluido gama vezes a altura da lâmina ali que é  $h$ ... tá legal?... não esquecendo que isso funciona pra um reservatório onde a superfície ta aberta à atmosfera... até aí tudo bem?

**Aluno:** Tudo... (aula 1)

<sup>2</sup> Usaremos Prof. para indicar as falas do professor e Aluno: para indicar as falas dos alunos, independentemente de existir a participação de mais de um aluno diferente, pois não foi possível fazer tal distinção por meio da gravação.

Este fragmento contém a parte inicial da aula a ser analisada. O professor dá início à sua conversa com os alunos e apresenta o conteúdo que será trabalhado no dia e, em seguida, já começa suas explicações. Notamos, claramente, que o turno do professor é sempre maior que os turnos dos alunos e que as trocas são monitoradas pelo professor, que pede, a todo o momento, a participação dos alunos. Porém, como a cessão do turno é sempre feita por meio de perguntas, os alunos não constroem turnos longos, pois, assim que a pergunta é respondida, o professor, automaticamente, retoma o turno e continua sua explicação.

O professor, nessa aula, é o detentor do turno, pois o restante dos alunos aceitam-no nesta posição de assimetria. Não notamos aqui nenhum assalto, já que o turno é consentido aleatoriamente para que qualquer aluno da sala o detenha, mas estes fazem apenas complementações aos apontamentos do professor. Nesse caso, com trocas sucedidas através de perguntas sucessivas, os alunos sentem-se à vontade para participar, sem preocupações de ameaça à face, o que acaba tornando a aula mais dinâmica.

## Exemplo 2

**Prof.** pessoal... vamo lá? shiuuuu... pessoal... tem um sisteminha todinho aí pra você fazer... certo? alguém me dá uma sugestão aí?... por onde a gente começa?... muito bem... tem uma força aplicada no pistão aqui... tem aqui uma pressão um... certo?... essa pressão nessa ponta aqui ta fazendo o quê?... tá agindo em cima dessa superfície aqui não tá?... então eu tenho uma força aqui que eu posso chamar do quê?

**Aluno:** p um

**Aluno:** p dois

**Prof.** p um... já tem né... então p dois...isso aqui tá aberto pra atmosfera né?...

**Aluno:** tá

**Prof.** então eu tenho força agindo aqui atrás do pistão?

**Aluno:** não

**Prof.** não né?... que mais que eu tenho? tenho uma pressão P quatro aqui?

**Aluno:** tem

**Prof.** agindo nessa superfície aqui ó...

**Aluno:** isso

**Prof.** então eu tenho uma outra forçazinha aqui?

**Aluno:** tem

**Prof.** uma força... batiza aí...

**Aluno:** f quatro

(aula 1)

Já neste fragmento, notamos que o professor, no decorrer da aula, está procedendo a resolução de um exercício, o que pede ainda mais a participação dos alunos, pois ele não resolve

meramente a questão na lousa, mas vai construindo a resolução através das respostas dadas pelos alunos. Percebemos, então, uma maior simetria entre turnos do professor e dos alunos, porque o professor assim permite e motiva essa participação, fazendo uso de seu papel social dentro da sala de aula, e construindo uma seqüência colaborativa, pois evidencia que somente com as respostas obtidas é que procederá a resolução.

### Exemplo 3

**Prof.** então a pressão depende... da característica do fluido... peso específico...e da altura da coluna líquida...certo?... **beleza?**...

[

**Aluno:** professor...

**Prof.** oi?

**Aluno:** como faz pra calcular a pressão na lateral?  
(aula 1)

Temos, aqui, um exemplo de tomada de turno coberto de polidez, pois o aluno interrompe o professor pedindo o turno para si, chamando-o pelo vocativo “professor”, demonstrando assim que tem consciência da posição institucional que esse ocupa, e com intuito de tirar uma dúvida. Essa tomada é realizada através de uma “deixa” do professor no momento em que ele completa sua frase “beleza?”, pois cria, aqui, um segmento com completude sintático-semântica. O fato de ocorrer essa intervenção também cria uma situação de ameaça à face do professor, pois, dependendo da resposta dada, ele pode assumir um desempenho de participação que agrade ou não aos alunos, o que pode colocar sua face em risco perante a sala.

### Exemplo 4

**Prof.** ...verdade agora?... copia esse daí que eu vou precisar da lousa pra desenhar... vamo lá...

**Prof.2** “L.” dá licença...

**Prof.** manera aí pessoal...

**Prof.2** pessoal... a aula de laboratório de mec flu será às sextas-feiras nas duas últimas aulas... serão quatro semanas de aula... então uma semana pra cada turma... começando a partir de amanhã... ok?

**Aluno:** professor... o senhor tá aqui todo dia?

**Prof.2** o senhor está... mas eu também...

**Aluno:** é que tem uma turma aqui grande querendo conversar com o senhor sobre um professor de Cálculo... queremos marcar um dia que o senhor puder pra gente conversar... conversamos com “a.”... com “D.”... agora é com você.. o senhor tá aí todo dia?

**Prof.2** tô... pode me procurar...

**Aluno:** tá bom  
(aula 1)



No fragmento 4, temos um caso de uma interrupção vinda de fora da sala de aula pela chegada do professor e coordenador do curso, que veio dar um recado à sala. Nesse caso, mesmo também havendo polidez, a tomada de turno é mais direta, talvez até mesmo devido à posição institucional superior de quem está tomando o turno, no caso o coordenador, o que torna a face do professor ainda mais ameaçada, pois ele é interrompido, sua aula parada e, somente após alguns minutos, é que ele terá a oportunidade de tentar recuperar seu turno e sua imagem perante o grupo.

### Exemplo 5

**Prof.** p um...certo?... então a força f dois é p um vezes a dois?... pressão é força dividida pela área... força pressão vezes área. isso é os mil que a gente calculou ali vezes um?... aqui dá mil o quê?

**Aluno:** é... Newton...

**Prof.** Newton né?

**Aluno:** (vozes simultâneas)

**Prof.** certo... mas tem o sistema do lado de cá né?... então eu tenho lá... o que que da pra calcular aí?

**Aluno:** p quatro?

(aula 1)

Neste trecho da aula, temos um caso de sobreposição de vozes, o que não chega a gerar um conflito propriamente dito, pois os alunos respondem juntos e, mesmo essas respostas não ficando claras na gravação, o professor os entende e continua explicando com base no que disseram. Esse caso de sobreposição não é visto como uma ameaça propriamente dita, mas, pelo contrário, acaba promovendo maior interação entre o grupo e o professor.

O assalto ao turno pode provocar desajustes na tomada de turno, como, por exemplo, sobreposição de vozes. Neste caso, Briz (2000) propõe três alternativas para acabar com o conflito:

- que um dos falantes ceda ;
- que o suposto “ladrão” do turno reconheça que seu ato foi inadequado e volte atrás, reparando sua infração conversacional;
- que um dos participantes admita o “ladrão” como um novo falante e gere uma “cisão conversacional”, produzindo assim dois diálogos diferentes.

Antonio Briz ainda ressalta que a alternância de fala em uma conversação é regida por princípios de cooperação e relevância. Seria previsível e cooperativo que, a uma iniciativa de

pergunta, seguisse outra de resposta. Porém, também se percebe que existem situações simultâneas de fala que não visam ao assalto ao turno, mas possuem caráter fático, de confirmação, de negociação, de complemento informativo, correção. Ou seja, são opiniões manifestas, e não assaltos ao turno, mas intervenções que colaboram com o que foi dito pelo outro, sem espera de serem atendidas.

### Exemplo 6

**Prof.** então os românticos... vão se DISTanciar desta visão clássica do belo... que ao recuperar no renascimento... por isso que nos artistas renascentistas... o que que a gente encontra no Renascimento? Davi de Michelangelo... apesar de ele ser... é... enorme... né?... é uma estátua muito grande e tal... mas ELE tem um IDEAL de beleza grega... né?... proporCIONAL né?... tipo... aquela... aquela... impressão de tanquinho né?... é perfeito... é um ideal do belo... é... é... hum::: é uma beleza que é perfeita... e os românticos vão se afastar desse ideal rápido de beleza... né?... e vão... é... apesar de um tenDÊncia i-de-a-li-zan-te...vão... em alguns momentos... ele vai procurar... né?... é a procura...em captar homens...na sua realidade... vejam né?... eu... eu comentei com vocês...a gente fala dum movimento como se fosse.. é... primeiro a gente tem que pensar... que não é nada esTÁTico... vejam como no... no Romantismo... a gente já sente um::: prenúncio... do que vai acontecer no Realismo por exemplo... quando Álvares de Azevedo escreve O Cortiço... que vai mostrar as mazelas... a miséria humana... e pega aqui... quando os românticos estão se aproximando muito mais do REAL... do que do IDEAL... eles estão muito mais interessados em mostrar a realidade... e isso da um *plug in* no Realismo... que é o próximo movimento que a gente vai ver... então final do século dezanove... você tem aí um autor.. que escreve O Cortiço... então o que ele vai falar?... basicamente daquela população... daquelas pessoas... que moram em... em situações... em uma situação preCÁria... em uma família precária... que tem uma CONDUTA né?... que.. é... uma conduta... criticada né?... uma conduta às vezes... amoral né?... exatamente pelo meio em que vivem... então é uma OUTRA visão da realidade... então... é uma outra... é... não é um outra visão... é... ele CApta a realidade de uma outra forma... e ISSO já tá sendo preparado aqui no Romantismo... quando ele se aproxima... quando os românticos se aproximam muito mais da realidade e do ideal... né?... porque aí é a realidade... é... outra caracterização... ou característica bem dizendo... é... ao mesmo tempo a gente fala da humanidade aí... eh::: idealização... como é que acontece isso?... essa idealização acontece... DEvido ao subjetivismo... quando o subjetivismo é... foi extremamente valorizado... o que que vai acontecer?... o escritor romântico... motivado pela fantasia... e pela imaginação... ele se remete à realidade...mas ele IDEALIZA muita coisa também... né?... então... a casa tem que ser perfeita... a mulher é vista como virgem e delicada... frágil... submissa... isso é macunal... isso é idealização... ela tá... é... notem nisso... nos versos de Álvares de Azevedo... a forma como ele idealiza a mulher... “oh minha amada... minha doce virgem... eu não te profanei em tal altura... (nenhum soco me fere tal na vida como sonhar apenas na aventura)... né?... então a virgem é intocada... uma mulher idealizada... agora notem que isso é recorrente do::: sentimentalismo... nós falamos sobre isso ontem também... olha... aqui... a preocupação do artista é apresentar... a visão PARTicular da realidade... e::: se mostrar... dizer o que é que vai se sobressair... a sua razão ou sua emoção?... a emoção... então... é... as obras... obras românticas são... é... extremamente emocionais... né?... o que o artista busca... é apresentar a emoção... o que ele sente em relação... à... àquela... situação... aquela pessoa... ao contrário do que acontecia no arcadismo... né?... que o arcadismo era muito mais envolvido pela razão... inclusive porque o movimento daquele momento né?... o movimento do Iluminismo... era MUITo forte... né... o racionalismo... então... qualquer que seja o tema abordado... seja amoroso... político... social... ou indianista... o casamento literário revela grande envolvimento emocional do artista... sente sentimentos como SAUdade... tristeza... desilusão... são

constantes nos textos românticos... é... notem o sentimentalismo... nesse trecho... nesse pequeno trecho... de Casimiro de Abreu... quando ele estava no exílio... “meu Deus... eu chorei tanto no exílio... tanta dor me cortou a (voz) vencida... ( ) transcrito... que me ( ) e me sucumbe a vida”...

**Aluno:** oh M. o Romantismo me remete... é... o Arcadismo é a razão... e o Romantismo é a emoção?

**Prof.** isso...

(aula 2)

Neste trecho, fica clara a dominação do turno por parte da professora e podemos ainda apontar que essa tomada de turno do aluno foi realizada em um momento de hesitação da professora, e não em uma troca cedida. O aluno valeu-se do momento em que ela faz uma pausa e busca o turno para si, lançando um questionamento sobre o conteúdo. Ou seja, temos aqui um raro caso de *LRT* (lugar relevante para transição de turno), que foi muito bem aproveitado pelo aluno. A professora, detendo o turno na maior parte do tempo, mostra sua preocupação em preservar sua face não dando muita oportunidade aos alunos de interferirem durante a aula, não cede momentos de participação, o que acaba tornando seu discurso mais controlador e autoritário.

### Exemplo 7

**Prof.** ah sim... também... ele é o oposto... ele é o contrário daquele belo príncipe que chega num ... num... cavalo... né?... branco... e que quando salvam as mulheres... salvam suas vidas maravilhosas... imaginamos que seja ( ) porque não é possível que seja no salto... porque eu digo pra vocês queridos companheiros... tenho mais de quarenta anos e NINGUÉM veio aqui pra me salvar...

**Aluno:** ((risos))

**Prof.** a não ser Deus... óbvio né?... é... é... sabe... vem pra todo mal... não que não tem... homens... ALGUNS... chegando em caVALos... chegando em um charrete... de que jeito for... ninguém vai chegar na sua vida e te salvar de nada... inclusive... vai participar da sua perseguição...

**Aluno:** ((risos))

(aula 2)

No fragmento 7, podemos notar que a maior parte das participações dos alunos é feita de forma passageira, sem grande contribuição ao processo interativo da sala, pois são marcados por meio de risos ou de falas simultâneas, que acabam mais tumultuando a aula do que constituindo uma contribuição em si. Poderíamos dizer que esse fato deixaria a face da professora ameaçada, por perder um pouco o controle da sala, mas as participações, mesmo em formas de risos e conversas paralelas, não formam uma ameaça especificamente. Apenas deixa a aula um pouco desfocada e a participação aleatória.

### 3. Par adjacente pergunta-resposta (P-R)

É muito difícil encontrar uma conversação sem nenhum tipo de par dialógico. Eles têm a função de organizar localmente a conversação, controlando o encadeamento das ações, e ainda podendo agir como elemento introdutório do tópico discursivo.

Marcuschi (1986) afirma que a conversação forma-se na seqüenciação de turnos alternados, compondo trocas de movimentos coordenados e cooperativos. Nessas alternâncias de turnos, encontramos o que Schegloff (1972) chamou de par adjacente: unidade dialógica mínima que abrange uma produção conversacional seqüenciada entre dois ou mais falantes, em que um locutor produz uma primeira parte, que pode ser uma pergunta, e o outro uma segunda parte, que pode ser uma resposta.

De acordo com Fávero, Andrade e Aquino (2005: 50), o par Pergunta – Resposta (P-R) é muito freqüente nas atividades discursivas e organiza-se de modo diverso, pois não há especificamente uma única resposta possível a uma dada pergunta. As autoras, ainda, observam que par adjacente e tópico discursivo estão estritamente relacionados devido à organização conversacional ser dada por meio de tópicos, e estes poderem ser estabelecidos através dos pares adjacentes.

Para Levinson (1983), os enunciados dos pares devem ser:

- adjacentes – produzidos por falantes diferentes;
- ordenados – uma primeira parte seguida de uma segunda;
- formados de duas partes – cada primeira tem uma segunda específica;
- governados por uma regra conversacional – tendo produzido a primeira parte do par, o falante em ação pára de falar e o próximo deve produzir a segunda parte do mesmo par.

Fávero, Andrade e Aquino (2005) afirmam que essas propriedades constroem a estrutura básica do par dialógico: P – R : PR (S), em que P é a primeira parte proferida pelo falante, R é a segunda parte proferida pelo interlocutor e S um segmento opcional que pode seguir R como uma reação. Ainda acrescentam que tais pares são tomados como base da compreensão lingüística, pois a segunda parte só existirá se a primeira for compreendida de alguma maneira.

Para que um enunciado possa ser identificado como uma P, o fator determinante é a sua atualização num contexto particular em que as marcas lexicais, a entonação e a forma sintática, em geral, se apresentam como características funcionais.

As marcas lexicais e as características de entonação podem-se colocar como desambigüizadoras. A entonação ascendente, quase sempre apontada como um critério que determina a função de um certo enunciado como P, já que se podem encontrar Os com entonação ascendente/descendente ou com entonação descendente. (Fávero, Andrade e Aquino, 2006:135)

Para Schegloff e Sacks (1973), os chamados pares mínimos, ou pares adjacentes, devem possuir a extensão de dois turnos, serem produzidos por falantes diferentes, compostos de uma primeira e segunda parte, ordenados com seqüência pré-determinada, de maneira que uma primeira parte apresentada requeira uma segunda. A primeira parte determina o próximo falante e sua respectiva ação e, após essa, o locutor deve deixar de falar e um outro locutor deve produzir, então, a segunda parte do par.

Schegloff e Sacks (1973:295) apresentam algumas características para os pares mínimos:

- a) extensão de dois turnos adjacentes;
- b) produzidos por falantes diferentes;
- c) compostos de uma primeira e uma segunda parte;
- d) ordenados com seqüência pré-determinada;
- e) classificados de maneira que uma determinada primeira parte requer uma determinada segunda;
- f) a primeira parte determina o próximo falante e sua respectiva ação;
- g) depois de produzir uma primeira parte de algum par, o locutor deve deixar de falar e o outro locutor deve produzir, nesse ponto, a segunda parte desse par.

Para identificar um par como sendo P-R, devemos analisar alguns pontos. Um enunciado é considerado P quando está atualizado em um contexto particular em que as marcas lexicais, entonacionais e sintáticas se apresentam como características funcionais. A entonação ascendente é uma das possíveis marcas de P, pois essa marca pode apresentar variação de ascendência/descendência. Em outros casos, certos enunciados que funcionam como R, apresentam traços que normalmente se identificariam como P.

De acordo com Silva (2006), as perguntas são uma das formas mais claras de fazer com que o interlocutor responda adequadamente em termos conversacionais, pois instaura a obrigatoriedade de participação de um interlocutor. Perguntas e respostas não têm apenas a função de coordenar turnos, mas também possuem propósitos e funções específicos. Assim, o par P-R ajuda a coordenar a fala por meio de uma série de obrigações recíprocas e pode apresentar variados propósitos na conversação: servir como abertura, iniciar, manter ou mudar o tópico, fechar a conversação.

É muito difícil imaginar uma conversação que não comece ou termine nem contenha perguntas e respostas. Em nosso dia-a-dia, utilizamos, ainda que inconscientemente, desse recurso conversacional inúmeras vezes. É tal a importância desse par dialógico que, quando utilizado à exaustão, leva o locutor a dizer (muitas vezes, com certo tom de aborrecimento) que está sendo alvo de algum inquérito e, quando não utilizado, leva o locutor a dizer que seu interlocutor não se interessa por ele ou pelo tópico desenvolvido. (Silva, 2006:261)

Briz (2000) afirma que cada uma das emissões de um falante, feitas de forma contínua ou não, e vinculadas por uma estratégia única de ação e intenção, forma uma intervenção. Essas intervenções podem ser de início, ou seja, que tentam levar ou simplesmente levam o interlocutor a intervir (perguntas, juízos de valor, convites, pedidos) ou de reação (repostas, aceitação, desculpas, concessões). A esta parte de início, o autor chama de intervenção iniciativa, pois estimula uma reação ou resposta do interlocutor, que pode ser feita de modo direto, através de uma pergunta, ou de modo indireto, provocando, em maior ou menor grau, a reação do interlocutor. A parte de reação é chamada de intervenção reativa, pois é a concretização do estímulo provocado pela intervenção iniciativa e pode apresentar manifestações de acordo ou desacordo, aceitação ou

recusa, colaboração ou não no cumprimento de certas obrigações derivadas de atos reativos anteriores.

Cada uma das emissões de um falante, isto é, um enunciado ou conjunto de enunciados (ato de fala) emitidos por um interlocutor, de forma contínua ou descontínua, e vinculados por uma estratégia única de ação e intenção, forma uma intervenção. Essas intervenções podem ser de início, isto é, intervenções que tentam levar ou simplesmente levam o interlocutor a intervir (perguntas, juízos de valor, convites, pedidos, etc.), ou de reação (respostas, aceitação, desculpas, concessões, valorações, etc.) (Briz, 1998:42)

Em relação à circularidade do par P-R, existe uma relação dupla entre P-R, pois a primeira acaba antecipando e restringindo sintaticamente a segunda, que é mais dependente da primeira. Dessa forma, acaba-se considerando que uma P é um pedido de informação não conhecida e que a R seria o enunciado que propõe tal informação.

É difícil negar a relação dupla entre Ps e Rs: as Ps antecipam e restringem semanticamente as Rs e parecem depender destas, que, por sua vez, são ainda mais dependentes das primeiras. Isso, além de implicar que uma P seja necessariamente respondida, leva a uma definição circular em que a diferença entre os dois atos é o aspecto eleitor/eleito: um ato de fala, a P, escolhe uma R e um outro ato de fala, a R, é a ação escolhida pela P (Stubbs, 1987)

Porém, deve-se considerar a possibilidade da não-circularidade, pois há casos em que uma P pode não vir seguida de R, e sim de uma outra P. Da mesma forma que uma R pode não vir precedida de uma P. Por isso não há determinação lógica na ordenação do par P-R.

O que levaria o falante a escolher uma determinada R? Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2005), essa escolha aparece de acordo com um sistema de negociação entre os participantes, tendo em vista as possibilidades de continuidade do tópico discursivo, o conhecimento partilhado, fatores de contextualização, entre outros.

Fávero, Andrade e Aquino (2005) apresentam algumas possibilidades seqüenciais de P-R:

- a) P-R;
- b) trocas justapostas;
- c) par encaixado (seqüência inserida);
- d) pares justapostos com duas Rs à mesma P;
- e) seqüência com P/R elípticas;
- f) seqüência de Ps.

Ainda existe uma regra que governa P-R e não se restringe ao que é esperado ocorrer, mas sim no que é permitido ocorrer se o discurso for coerente. Esta é a chamada regra de coerência e estabelece que, para um enunciado precedente, é preciso preencher a intenção ilocucionária posterior ou direcionar sua pressuposição pragmática.

Encontramos diversas tipologias sobre perguntas de acordo com autores diferentes. Stubbs (1983) classifica-as em *perguntas do tipo sim/não*, também conhecidas como fechadas, que pedem como resposta um “sim” ou um “não”, e perguntas x, também conhecidas como perguntas sobre algo, ou abertas, aquelas que possuem sintaxe interrogativa e começam com um marcador.

Athanasiadou (1991) afirma que perguntas em aulas expositivas costumam ser raras, e que tanto professores quanto alunos podem fazer uso das mesmas, que ele classifica em perguntas de informação ou referenciais, que buscam informações desconhecidas; perguntas expositivas, que têm intenção de averiguar se o aluno sabe a resposta certa; perguntas retóricas, que querem dar informações para alunos sem que estes respondam; perguntas indiretas, que exigem alguma ação da parte dos alunos.

Martín (1995) classifica as perguntas em inquisitivas, que se destinam a obter uma informação; inquisitivo-expressivas, que pedem uma informação, mas carregadas de determinados valores emocionais; retóricas, que não precisa de um interlocutor, pois a resposta já é conhecida e o próprio locutor encarrega-se de responder.

Lima (2005) também analisa aulas universitárias e divide as perguntas em dois tipos básicos: feitas por professores ou por alunos. As feitas por professores são chamadas de perguntas de verificação de leitura explícita, perguntas de compreensão, perguntas gatilho – “prefácio” para a explicação/revisão, perguntas retóricas, perguntas de organização da classe, perguntas dirigidas e perguntas esvaziadas. As perguntas feitas pelos alunos são chamadas de perguntas de confirmação,



perguntas metalingüísticas, perguntas de incompreensão explícita, dúvidas sobre tópicos exteriores ao tema em desenvolvimento, perguntas como respostas e perguntas de organização.

Como dissemos, as perguntas oriundas do professor não estão buscando uma informação teórica sobre os textos, ou procurando uma informação sobre um determinado tema por falta de conhecimento, mas antes estão estabelecendo um vínculo com o aluno, a partir do que professor e aluno compartilham: a aula, os textos e as discussões a partir desses recursos. Faz-se necessário notar que o professor é o detentor do turno por excelência, segundo as regras tácitas que regem a interação na sala de aula. A passagem concedida de turno se dá, portanto, quando ele faz uma pergunta que acaba por culminar na participação do outro participante da interação, o aluno. (Lima, 2005:105)

O par P-R pode ser subdividido, segundo Fávero, Andrade e Aquino (2005), de acordo com sua função na organização tópica, sua natureza e sua estrutura.

a) Quanto à função na organização tópica

Levando em conta os interesses dos falantes e a natureza das relações envolvidas na conversação, ocorrem trocas que não podem ser previstas por encerrarem categorias de nível pragmático, o que é importante para indicar os aspectos mais decisivos da coerência. Dessa forma, vemos, mais uma vez, que par dialógico e tópico discursivo estão intimamente relacionados, visto que a conversação se organiza, entre outros meios, por pares dialógicos. Assim, uma P pode estabelecer a introdução, continuidade, retomada ou mudança do tópico discursivo, tendo em mente seu caráter multifuncional.

b) Quanto à natureza do par dialógico

Pode-se também analisar o par dialógico P-R em relação à sua natureza, se esta tem caráter de pedido de informação, confirmação ou esclarecimento.

O pedido de informação seria aquele em que o interlocutor deseja saber algo por necessidade. Esse pedido pode ser feito com acordo (reação predileta de confirmação), com dúvida (pouco esperada pelo falante), com negação (resposta menos esperada pelo falante), com

implicaturas (discurso avaliado como coerente) e com fornecimento de informação além do solicitado.

O pedido de confirmação, normalmente, ocorre em trocas onde houve pedido de informação e o interlocutor solicita, novamente, que tal informação seja sustentada. Ou, então, quando um dos falantes parece não concordar com o que foi dito. No caso de um pedido de confirmação de algo que já foi mencionado, essa confirmação pode ser positiva ou negativa.

O pedido de esclarecimento pode ser em relação à audição do enunciado, quando o ouvinte não entende o que foi dito na pergunta de seu interlocutor e pede a repetição parcial ou total do enunciado. O pedido ainda pode ser em relação ao conteúdo de seu enunciado, que pode referir-se ao conteúdo todo da P ou a apenas a algum item específico contido nesta.

### c) Quanto à estrutura

Podemos classificar em dois grandes grupos: P fechadas e abertas.

As Ps fechadas, ou chamadas de sim/não, são aquelas em que a resposta deve ser “sim ou não”, ou que tenha uma formulação que representa “sim ou não”.

As perguntas abertas, normalmente, são iniciadas por um pronome interrogativo e possuem respostas com elementos que se relacionam com a circunstância dada pelo pronome usado. As Rs a esse tipo de P, normalmente, limitam-se a oferecer diretamente a informação solicitada com elipse de elementos que podem ser recuperados a partir do contexto.

Ainda temos as Ps retóricas, elaboradas pelo falante, não para que seu interlocutor as responda, mas que apenas pense na resposta, pois o objetivo aqui não é a busca de conhecimento, mas o exercício de raciocínio. Então, é apenas uma questão de procurá-la na memória. Isso ocorre, normalmente, para manter o turno ou estabelecer contato.

### **Exemplo 8**

**Prof.** como que eu faço isso?

**Aluno:** você corta...

**Prof.** certo... mas a altura é a pergunta... eu não conheço ela...

**Aluno:** soma as forças...

**Prof.** certo...

**Aluno:** o sistema tá em equilíbrio?

**Prof.** o sistema tá em equilíbrio... o sistema tá em equilíbrio...

**Aluno:** (vozes simultâneas)

**Prof.** perfeito... se tá em equilíbrio eu faço a somatória das forças que tão na peça... dá zero... quais são as forças que tão na peça?

**Aluno:** f quatro...

**Aluno:** f dois...

**Prof.** são três forças... eu conheço duas... eu calculo a terceira... então como tá em repouso... ou equilíbrio... como vocês preferirem... a somatória de forças na peça é igual a zero... é isso?

**Aluno:** certo

(aula 1)

Aqui, fica clara a participação dos alunos através da indução do professor. Percebemos que este não lança perguntas diretas, mas, mesmo assim, os alunos entendem sua intenção ilocucionária e atendem sempre ao seu pedido de resposta.

### Exemplo 2

**Prof.** pessoal... vamo lá? shiuuuu... pessoal... tem um sisteminha todinho aí pra você fazer... certo? alguém me dá uma sugestão aí?... por onde a gente começa?... muito bem... tem uma força aplicada no pistão aqui... tem aqui uma pressão um... certo?... essa pressão nessa ponta aqui ta fazendo o quê?... tá agindo em cima dessa superfície aqui não tá?... então eu tenho uma força aqui que eu posso chamar do quê?

**Aluno:** p um

**Aluno:** p dois

**Prof.** p um... já tem né... então p dois...isso aqui tá aberto pra atmosfera né?...

**Aluno:** tá

**Prof.** então eu tenho força agindo aqui atrás do pistão?

**Aluno:** não

**Prof.** não né?... que mais que eu tenho? tenho uma pressão P quatro aqui?

**Aluno:** tem

**Prof.** agindo nessa superfície aqui ó...

**Aluno:** isso

**Prof.** então eu tenho uma outra forçazinha aqui?

**Aluno:** tem

**Prof.** uma força... batiza aí...

**Aluno:** f quatro

(aula 1)

Levando em conta a multifuncionalidade do par P-R no que diz respeito à sua organização tópica, podemos observar, através do exemplo 2, que a maioria das perguntas que aparecem durante a aula servem para dar continuidade ou retomar o tópico discursivo, pois servem de base para o professor construir seu discurso.

## Exemplo 2

**Prof.** pessoal... vamo lá? shiuuuu... pessoal... tem um sisteminha todinho aí pra você fazer... certo? alguém me dá uma sugestão aí?... por onde a gente começa?... muito bem... tem uma força aplicada no pistão aqui... tem aqui uma pressão um... certo?... essa pressão nessa ponta aqui ta fazendo o que?... tá agindo em cima dessa superfície aqui não tá?... então eu tenho uma força aqui que eu posso chamar do quê?

**Aluno:** p um

**Aluno:** p dois

**Prof.** p um... já tem né?... então p dois...isso aqui tá aberto pra atmosfera né?...

**Aluno:** tá

**Prof.** então eu tenho força agindo aqui atrás do pistão?

**Aluno:** não

**Prof.** não né?... que mais que eu tenho? tenho uma pressão P quatro aqui?

**Aluno:** tem

**Prof.** agindo nessa superfície aqui ó...

**Aluno:** isso

**Prof.** então eu tenho uma outra forçazinha aqui?

**Aluno:** tem

**Prof.** uma força... batiza aí...

**Aluno:** f quatro

(aula 10)

Quanto à sua natureza, através deste mesmo fragmento 10, notamos que o par dialógico possui função de confirmação e esclarecimento, já que, a todo momento, o professor repete o que foi dito pelos alunos e algumas vezes sana suas dúvidas. Essas repetições têm a função de confirmação e cooperação, pois estimulam os alunos a continuarem participando. São como um estímulo para que eles não sintam sua face ameaçada e, assim, construam uma aula na base de trocas cooperativas.

Já em relação à sua estrutura, temos, basicamente, perguntas abertas, pois são iniciadas por pronomes interrogativos e possuem informações diretas como respostas. Esses pronomes é que promovem a interação. Diretamente, colocam a face dos alunos em risco, pois representam uma busca de conhecimento por parte deles. Mas, indiretamente, promovem momentos de interação que deixam a aula mais dinâmica.

## 4. Marcadores Discursivos (MDs)

Os marcadores discursivos constituem um dado de análise sempre presente nas preocupações de lingüistas, principalmente daqueles que se dedicam à Análise da Conversação, ou

estudos da língua falada em geral. Dificilmente, um trabalho que retrate a língua oral, como este, deixa de abordá-los.

De acordo com Urbano (2006), os marcadores possuem as seguintes características:

- trata-se de palavras, expressões ou frases, típicas da língua falada, e em particular da conversação espontânea;
- parecem, mas não são, descartáveis, discursivamente falando;
- são alheias, talvez, à parte informativa;
- entretanto funcionam como expressões das intenções conversacionais do falante;
- são determinadas pela situação face a face dos interlocutores. (Urbano, 2003:99)

Risso, Silva e Urbano (2006) elaboram um detalhado estudo sobre os marcadores discursivos e, por meio dele, determinam um enquadramento das regularidades ou tendências dos mesmos. Os autores apresentam o seguinte resultado em relação ao que podem ser considerados como traços (mais) fortes dos marcadores, considerando algumas variáveis:

- ❖ padrão de recorrência: alta frequência (de 10 vezes em diante);
- ❖ articulação de segmentos do discurso: seqüenciador tópico;
- ❖ orientação da interação: secundariamente orientador;
- ❖ relação com o conteúdo proposicional: exterior ao conteúdo;
- ❖ transparência semântica: parcialmente transparente;
- ❖ apresentação formal: forma variante;
- ❖ relação sintática com a estrutura oracional: sintaticamente independente;
- ❖ demarcação prosódica: com pauta demarcativa;
- ❖ autonomia comunicativa: comunicativamente não-autônomo;
- ❖ massa fônica: até três sílabas tônicas.

A seleção recaiu sobre essas variáveis, tendo em vista recobrir e reunir aspectos avulsamente considerados, de forma explícita ou implícita, na literatura lingüística sobre o assunto, e nas nossas experiências de trabalho com MDs. Dentro de cada variável, levamos em conta as diferentes possibilidades pelas quais ela pudesse se definir. Dessa forma, as variáveis foram recortadas em seus respectivos traços potenciais. (Risso, Silva e Urbano, 2006:405)

A apuração desses dados referentes às dez variáveis, levando em conta as freqüências maiores obtidas e as associações mais regulares quanto aos traços funcionais (articulação tópica e orientação da interação) levou à depreensão dos seguintes traços aplicáveis aos marcadores: eles são de alta recorrência; exteriores ao conteúdo proposicional; parcialmente transparentes semanticamente; invariáveis formalmente; independentes sintaticamente; demarcadores prosódicos; não-autônomos comunicativamente e com massa fônica reduzida.

Por isso, de acordo com Urbano (2006), os marcadores discursivos fazem parte de um dos principais mecanismos envolvidos na organização textual interativa dos textos da língua falada. Abrangem um grupo de elementos de formação variada, envolvendo, no plano verbal, sons não-lexicalizados, palavras e locuções de uma categoria pragmática bem desenvolvida no funcionamento da linguagem.

Os principais fatos que conferem identidade básica aos MDs são a sua exterioridade em relação ao conteúdo proposicional, a independência sintática, não autonomia comunicativa e suas funções contra-balanceadas de articulação tópica e orientadoras da interação. Isso nos leva a uma diferenciação entre o estatuto dos marcadores e o das proposições tópicas, que possuem um teor conteudista. Os MDs operam no plano da atividade enunciativa, mas assegurando ancoragem pragmática desse conteúdo quando define sua força ilocutória, suas atitudes tomadas, checagem de atenção do ouvinte e orientação do falante. Codificam uma informação pragmática.

Os MDs apontam articulações textuais e relações inter-pessoais, o que pode dividi-los em Marcadores basicamente seqüenciadores e Marcadores basicamente interacionais. Porém, esses dois grupos são inter-relacionados com graus correlativos de projeção de suas funções básicas: quanto maior a interação, menor o papel articulador; quanto maior a seqüenciação, menores as relações inter-pessoais.

Os MDs sinalizam, portanto, articulações textuais e relações interpessoais, com foco funcional em um ou outro desses aspectos, que particularizam dois grandes subconjuntos de MDs: os basicamente seqüenciadores e os basicamente interacionais. As particularidades funcionais diferenciadas, no âmbito de um e de outro subconjunto, não são exclusivas nem excludentes; pelo contrário, são inter-relacionadas com graus correlativos de porjeção das duas funções básicas: o maior peso do fator interacional corresponde normalmente a uma diluição do papel articulador; e, inversamente, o crescimento da atuação seqüenciadora convive com um grau mais atenuado de manifestação do jogo de relações interpessoais. (Risso, Silva e Urbano, 2006:424)

Aqui, nos interessa a função dos Marcadores basicamente interacionais e, de acordo com Urbano (2006: 197), por meio de suas funções, propriedades e comportamento textual interativo, os MDs basicamente interacionais podem ser divididos desta forma:

- a) ah, ahn, ahn ahn, hem?, hun, uhn uhn, uhn?;
- b) certo, certo?, claro, exato;
- c) é, é claro, é verdade;
- d) entende?, entendeu?, sabe?, tá?, viu?;
- e) mas;
- f) não é verdade?, não é? /num é?, né?;
- g) olha/olhe, vamos ver, veja, vem cá;
- h) pois é, sei, sim.

Essa divisão foi baseada na similaridade das formas fonéticas, suas funções de entonação interrogativa ou declarativa na oração, e suas atuações nas tomadas ou manutenções de turnos.

Todos eles são exteriores ao conteúdo proposicional, sintaticamente independentes, e comunicativamente não autônomos. Além dessas características, que são chamadas de núcleo-piloto dos Marcadores, eles possuem transparência semântica (ou perda semântica parcial ou total); são prosodicamente demarcados e, quanto à massa fônica, suas formas possuem até três sílabas tônicas:

- a. quanto à *transparência semântica*, são naturalmetne vazias (como é inclusive o caso das formas não-lexicais *ah, ahn, hem?, uhn*) ou apresentam perda semântica total ou parcial;
- b. quanto à *demarcação prosódica*, são prosodicamente demarcadas, como sugerido em todas as matrizes básicas, ainda que dentro de um critério de demarcação “virtual” do fenômeno, isto é, demarcação reconhecidamente possível, embora não esteja objetiva e claramente constatada ou realizada na fronteira sob observação;
- c. quanto à *massa fônica*, as formas contêm um número de até três sílabas tônicas, como também apurado em todas as matrizes básicas. (Urbano, 2006:498)

Em relação às suas funções textual-interativas, Urbano (2006) destaca os seguintes traços:

- fático de natureza imperativa e entonação exclamativa, que são formas produzidas pelo falante, mas orientadas diretamente ao ouvinte: *Olha! Veja!*
- fático de natureza ou entonação interrogativa, que é produzido após um enunciado declarativo. São formas produzidas pelo falante após uma declaração também produzida por ele, como *né?, certo?*
- fático de natureza e entonação interrogativa, que é produzido após um enunciado interrogativo. São formas produzidas pelo falante após uma pergunta (retórica ou não) também produzida por ele, como *hein?*
- feedbacks, que são formas como *uhn uhn, certo*, produzidas pelo ouvinte e usadas normalmente em duas situações:
  1. Isoladas: retroalinhando o falante e mantendo-o em seu papel discursivo;
  2. No início do turno do ouvinte: possibilitando a este assumir o papel de falante.
- início de respostas ou de comentários, que são formas produzidas pelo interlocutor, ao tomar o turno, em respostas, ou como comentário a perguntas ou a comentário do falante anterior, como um *Ah*, de natureza exclamativa.

Ainda seguindo a classificação de Urbano (2006), em relação à posição do marcador na frase oral, ele pode estar na parte:

- ❖ inicial: formas no início de frases, como *feedbacks* seguidos de fala em que o ouvinte assume papel de falante.



- ❖ medial: localizados no interior das frases, inclusive no meio de sintagmas.
- ❖ final: formas localizadas no final das frases.

A frase oral é aqui considerada uma unidade comunicativa entonacionalmente delimitada e segmentada conforme os propósitos do falante e/ou as condições discursivas da produção coletiva do texto. Frequentemente tem feição oracional, ainda que muitas vezes sem a estrutura e a completude gramatical canônicas. Tomando por base essa concepção, trata-s, pois, de uma unidade teórica e a decisão do recorte, contudo, é tomada localmente. (Urbano, 2006:501)

Em relação à sua posição no turno, o marcador também pode aparecer no início, meio ou final dos turnos. Se há ocorrência ou não de outro marcador simultaneamente, pode-se dizer que surge um dos casos: sem co-ocorrência, ocorrência antes, ocorrência depois, ocorrência antes e depois, ocorrência em sobreposição.

Urbano (2006) ainda comenta sobre a natureza dos enunciados anterior ou posterior. Os primeiros são os casos de *feedback* e fáticos de natureza e entonação interrogativa, produzidos após enunciado declarativo ou interrogativo. Os segundos são os casos de fáticos de natureza imperativa e entonação exclamativa, bem como de início de respostas formais ou de comentários. Os traços considerados para esta classificação foram:

- a) ausência de enunciado escapado (por exemplo enunciados interrompidos);
- b) declarativo objetivo;
- c) declarativo subjetivo;
- d) interrogativo;
- e) imperativo;
- f) optativo;
- g) emotivo;

Mas Urbano (2006) ressalta algumas dificuldades na observação dessa questão:

- a. o caráter frequentemente bidirecional dos marcadores, seja em relação ao texto, seja em relação aos interlocutores. Em princípio, nos casos de marcadores como né?, sabe?, uhn

uhn, o enunciado escopado é o anterior, porém no caso de mas será posterior ou o anterior e posterior;

b. quando o marcador for medial de frase, caso em que, em princípio, consideramos o enunciado todo, no interior do qual ocorre o marcador;

c. a possibilidade de que o escopo do marcador seja uma palavra ou constituinte apenas e não um enunciado todo. (Urbano, 2006:504)

Na primeira aula analisada (vide anexo – aula 1), fizemos uma contagem dos principais marcadores que apareceram e obtivemos o seguinte resultado:

<b>Marcador</b>	<b>Número de ocorrências</b>
Certo?	18
Tá?	13
Não é?	10
Né?	9
Então	5
Não é isso?	3
Oh!	2
Ok?	2
Tudo bem?	1
Perfeito?	1
Por quê?	1
Legal?	1
Não dá?	1
Correto?	1

Notamos, pela tabela, que os usos desses marcadores serviram para o professor manter o contato contínuo com a sala e, freqüentemente, ter uma resposta dos alunos quanto ao entendimento do que estava sendo exposto, fato que se justifica pelo próprio formato de aula escolhido pelo professor, uma aula socrática, na qual o professor tem um tema a ser desenvolvido, mas não o expõe à sala de forma direta, usando de modo sistemático a estratégia de fazer a mesma

pergunta a vários alunos em busca de respostas intuitivas. De acordo com o resultado obtido, ele elabora uma nova seqüência de perguntas para conduzir o tópico na base de um diálogo permanente, através do qual “tira” do aluno seu conhecimento inicial. O professor tem em mente que o aluno detém um conhecimento prévio e que deve iniciar sua aula a partir daí. É um formato comum em aulas práticas.

Apenas dois desses marcadores (*então* e *oh!*) não foram usados de forma interrogativa, o que mostra a constante preocupação do professor em manter um *link* direto com os alunos, e, através dessas perguntas, ao final de cada trecho de explicação, possibilitar aos alunos obterem o turno, mesmo que de maneira breve, para acompanharem seu raciocínio.

Já na segunda aula (vide anexo – aula 2), obtivemos o seguinte quadro:

<b>Marcador</b>	<b>Número de ocorrências</b>
Né	104
Eh / é	25
Então	16
Ta	3
Oh	2
Não é?	2
Aí	2
Olha	1

Percebemos, aqui, a grande ocorrência do marcador *né?*, que possui caráter fático interrogativo. A todo momento, a professora o utiliza, buscando uma confirmação dos alunos sobre o que está sendo dito, e até mesmo uma auto-confirmação, para que não perca sua linha de raciocínio e dê continuidade a suas explicações. O número alto de ocorrências desse marcador se destaca ainda mais se comparado às ocorrências dos outros, pois o que está em segundo lugar possui apenas 25 ocorrências, o que realmente mostra a grande necessidade da professora estar, a todo momento, buscando esse comum acordo com seus alunos.

Apesar deste marcador apresentar a entonação interrogativa, sabemos que, nas frases utilizadas, ele não possui caráter interrogativo, e sim, muito mais, caráter fático, de confirmação, de busca por uma aceitação daquilo que está sendo dito. É um recurso utilizado pela professora para manter um canal aberto com seus alunos, mesmo que estes não correspondam, que não interajam ativamente durante suas explicações.

Na terceira aula (vide anexo – aula 3), tivemos o seguinte resultado:

Marcador	Número de ocorrências
Então	29
Né?	15
Tá?	7
Por quê?	4
Não é?	2
Oh!	1
Beleza?	1
Certo?	1
Ok?	1
Por exemplo	1

De acordo com essa contagem, notamos que o professor, nessa aula, utiliza poucos marcadores discursivos e, quando o faz, é de modo que esses dêem à sua aula continuidade ao tópico que está sendo desenvolvido. O marcador mais usado por ele, o “então”, possui função seqüenciadora, e por isso é o que possui maior ocorrência. Todos os outros, mesmo possuindo caráter fático interrogativo, como o “né?”, “tá?”, “por quê?”, são utilizados para promover também uma seqüenciação no pensamento desenvolvido, e não propriamente para lançarem perguntas aos alunos. Os questionamentos que aqui surgem são feitos pelos alunos em momentos de completude sintático-semântica (*LRT*), ou por deixas esporadicamente lançadas pelo professor.

Analisando a quarta aula (vide anexo – aula 4), obtivemos o montante abaixo de marcadores:

Marcador	Número de ocorrências
Então	35
Né?	20
Oh!	4
Por quê?	3
Legal!	3
Bom	2
Não é?	2
Vamo lá	1

Notamos uma grande semelhança entre as ocorrências das aulas 3 e 4, fato explicado pelas duas disciplinas serem ministradas pelo mesmo professor, mesmo estando em cursos diferentes. Os marcadores que possuem maiores ocorrências são os mesmos da aula anterior, o que demonstra que o professor segue um padrão em suas aulas, mesmo tratando-se de turmas e conteúdos diferentes. Ele constrói suas aulas valorizando mais a continuidade e seqüenciação do pensamento para o desenvolvimento de seu conteúdo do que o questionamento direto aos alunos. Sem dúvida, é notório que, em ambas as aulas, os alunos participam e questionam, mas a maioria dos marcadores de caráter fático-interrogativo usados não são propriamente para o lançamento de perguntas que precisam ser respondidas, mas sim de perguntas retóricas, as quais apenas lançam um tema para os alunos refletirem, pois a resposta já é de ciência do professor. Dessa forma, sua aula fica mais dinâmica e ele consegue passar um grande montante de conteúdo em um espaço não muito grande de tempo.

## **5. Interação e poder**

Brait (2003) afirma que 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 lingüísticas e discursivas passíveis de serem observadas, descritas, analisadas e interpretadas. Com a abordagem interacional de um texto, é possível verificar as relações interpessoais, intersubjetivas, veiculadas pela maneira como o evento conversacional está organizado, o que significa a possibilidade de observar, no texto verbal, não apenas o que está explícito, mas também as formas de dizer que, com outros recursos como gestos e entonação, permite uma leitura dos pressupostos, dos elementos que mostram a interação como um jogo de subjetividades, de representações em que o conhecimento se dá através de um processo de negociação, de trocas, de normas partilhadas e concessões.

Kerbrat-Orecchioni (apud Brait:2003) afirma que a competência comunicativa de uma pessoa aparece como um dispositivo complexo de aptidões, em que os saberes lingüísticos e os saberes socioculturais estão combinados, o que quer dizer que os falantes de uma língua combinam sua competência lingüística em diferentes contextos, situações de comunicação com determinadas finalidades. Não ocorre somente troca de informações e expressão de idéias, mas também a construção conjunta de um texto, com desempenho de papéis que visam à atuação de um sobre o outro.

Dessa forma, em uma análise, deve-se considerar quem é o outro a que o projeto de fala se dirige, quais são as intenções do falante com sua fala e a maneira de organizar suas seqüências, que estratégias utiliza para se fazer entender e como leva o outro a cooperar no processo. A percepção desses componentes e a maneira de lidar com eles constituem a dinâmica da interação. Portanto, a importância não está apenas na produção de um enunciado para transmissão de informações, mas também na organização da fala para compreender e se fazer compreender, o que implica a mobilização do instrumental lingüístico oferecido pela língua como sistema e das normas e estratégias de uso que se combinam com outras regras culturais, sociais e situacionais.

Brait (2003), ainda, afirma que a interação envolve outros elementos além das palavras, como o olhar, que capta e difunde informações como uma câmera que interpreta ou expressa aspectos que interferem, diretamente, na dimensão interacional assumida por um encontro. Pelo olhar, os participantes de um evento podem captar características exteriores ao outro, sua dimensão espacial configurada, expressões faciais, gestos, postura, atitudes corporais e outras marcas que configuram um contexto interacional. Isso nos leva à idéia de que o contexto interacional não é previamente dado, mas construído de forma negociada nesse jogo de intersubjetividade e

dependerá das diferentes competências dos falantes, seus objetivos e intencionalidades e, principalmente, como iniciam e desenvolvem a conversação.

A organização interacional prevê um conjunto de regras que oferecem determinados parâmetros de comportamento que estimulam ou prescrevem atitudes caracterizadoras do discurso interacional, regras que variam de uma comunidade a outra e que não podem ser vistas como leis, já que podem ser rompidas, estabelecendo, assim, as especificidades de uma situação interacional, antecipando comportamentos e funcionando como baliza para competência interpretativa e persuasiva dos falantes. O cumprimento dessas regras evidencia o esforço dos interlocutores na direção da negociação que caracteriza o diálogo, mas sua quebra indica uma série de inferências no sentido da percepção de um processo interacional polêmico, levando o interlocutor a conceber a situação como negativa.

De acordo com Van Dijk (2000), o discurso é um fenômeno prático, social e cultural, centrado em uma ordem e organização. Os falantes, geralmente, realizam suas ações de diferentes maneiras, mostrando diversos marcos comunicativos, através de suas formas individuais de conhecimento cultural e crenças, como também seus objetivos, propósitos e resultados. Assim, dizemos que o discurso manifesta ou expressa propriedades relevantes da situação sociocultural que se denomina contexto.

### **Exemplo 10**

Bacon já falou isso... quando ele falou... “saber é poder”... saber é poder... pode o que? de mudança... e por isso muitos não querem que o povo saiba... porque toda vez que o povo começa pensar... ele começa questionar...

**Aluno:** vozes simultâneas

**Prof.** eXatamente... **cultura inútil**... porque ele começa pensar... porque começa questionar... porque ele começa cobrar... né?... porque ele não delega ao OUTro... né?... ao líder... a uma pessoa apenas... ( ) ele é o protagonista da sua própria história... né?... esse final de semana eu ouvi uma homilia muito interessante do padre Beto... ele::: chutou o pau da barraca e chutou legal... mas ele falou mUito bem... nos anos sessenta e setenta... o discurso do EU SOU O SALVADOR DA PÁTRIA... e ele inclusive nomeou né?... a América latina vai muito mal... porque existem alguns governantes... que AINDA acham que podem ser salvadores da pátria né?... eles se auto-intitulam líderes... né?...

(aula 2)

Nesse trecho, a professora mostra seu ponto de vista aos alunos sobre o tema abordado. Ela deixa claro que classifica como “cultura inútil” tudo o que é veiculado à população, justamente para serem mais propensos à manipulação. Mas, ao fazer isso, ao passar sua opinião, ela também

acaba por induzir os alunos a pensarem da mesma forma, ou seja, também acaba sendo uma formadora de opiniões. De forma direta ou indireta, ela também está manipulando o pensamento de um grupo de pessoas, o que nos deixa claro o uso do poder do professor em sala como um gerador de opiniões e idéias.

Van Dijk (2000) também enfatiza que, em todo ato de fala, a pessoa realiza ações como acusações, respostas, perguntas, defesas, mostrando suas estratégias. Assim se vê que o discurso pode estar constituído por uma complexa hierarquia de diferentes atos, em níveis distintos de abstração e generalidade, pois sempre temos uma reação **y** mediante uma ação **x**.

Para definir discurso, o autor afirma que não se deve ter em mente apenas sua forma, significado e processo mental, mas também suas estruturas e hierarquias complexas de interação e práticas sociais, incluindo suas funções no contexto, na sociedade e na cultura. Para isso, são selecionados quatro conceitos que estão inseridos na concepção de discurso: ação, contexto, poder e ideologia. Nossa pesquisa focará mais o uso do poder em interações ocorridas em sala de aula.

Discurso é visto por Van Dijk como ação, pois esta, em sua maioria, é executada intencionalmente para realizar ou produzir alguma outra coisa, como outra ação, situação ou estado mental. Toda ação possui um objetivo, que a atribui um significado ou sentido, fazendo parecer com que os participantes de qualquer ação tenham um propósito.

Em outro nível, as ideologias também estabelecem vínculos entre discurso e sociedade. Elas constituem outra parte cognitiva do poder. Assim como o conhecimento, as ideologias supervisionam como os usuários da língua realizam seu discurso, tanto em membros de grupos ou instituições, e assim também tratam de realizar os interesses sociais e resolver conflitos.

Ação e contexto são constituídos por participantes que são membros de diferentes grupos sociais. O poder é um conceito chave no estudo das relações grupais em sociedade. Se alguma característica do contexto e da sociedade possui efeitos sobre a fala, essa característica é o poder.

Poder é visto como uma forma de controle. No lugar de controlar diretamente as atividades dos outros por meio da força física, controlamos a base mental de suas ações, isto é, suas intenções e propósitos. Normalmente, isso é feito por meio de ordens ou atos de fala diretos, mas a ordem só funciona quando a outra pessoa obedece, ou seja, quando conseguimos que nosso interlocutor cumpra aquilo que tínhamos em mente.



Esse poder persuasivo compõe-se de recursos simbólicos como o conhecimento, a educação, a estima, para alcançar seu objetivo. Por isso, pais, chefes ou docentes, de maneira geral, simplesmente podem sugerir que os outros façam algo por eles, sem nenhuma ameaça explícita. Seu poder consiste em que o outro obedeça para evitar conseqüências negativas. Tal discurso solidifica-se em uma realização de poder, pressupondo o controle sobre um recurso de poder material simbólico.

Segundo Fairclough (1989), poder está intimamente ligado à noção de ideologia, e mais particularmente aos exercícios ideológicos da linguagem. Esse poder não é apenas um “modo de linguagem”, mas sim um conceito que existe em vários campos, inclusive a força física. Porém, ressalta que o mais importante neste tipo de estudo é termos a noção de que a língua está intimamente ligada com o poder e suas propriedades ideológicas, que ela contribui para a dominação das pessoas umas sobre as outras, e que as ideologias moldam as relações de poder dentro das sociedades.

Fairclough (1989) também afirma que o uso da língua está ligado e determinado pelas estruturas sociais de uma comunidade. Essas estruturas fornecem as condições sociais que determinam as propriedades do discurso, ou seja, todo discurso é moldado de acordo com a situação em que acontece. Da mesma forma, o modo como as pessoas interpretam os textos também depende das convenções sociais às quais estão envolvidas no momento. Podemos concluir, assim, que a língua acaba sendo uma das mais importantes formas de prática social.

Tudo o que as pessoas falam, ouvem, lêem ou escrevem possui um efeito social. Mesmo que elas não tenham consciência de sua individualidade, acabam cumprindo papéis sociais para poderem relacionar-se, normalmente utilizando um vocabulário típico do grupo social ao qual pertencem.

Para o autor, a conversação é um tipo de discurso que varia de acordo com as instituições sociais e, principalmente, de acordo com as relações interpessoais. Na educação, a conversação deve aprovar papéis não apenas antes e depois das aulas serem iniciadas, mas também deve ser vista como uma forma de atividade para transmissão de um conhecimento.

As instituições estruturam seu discurso de determinadas formas porque têm que cumprir um papel social. As mudanças na ordem dessas estruturas são determinadas pelas mudanças de relações de poder entre as pessoas. Esse poder consiste na capacidade de controle ideológico do

discurso, que é ditado pelas instituições dentro de uma função social. Dessa forma, as instituições escolares possuem papel fundamental nessa estruturação social, pois, por meio de seus professores, diretores, coordenadores, tentam moldar seus estudantes para aceitarem e saberem como viver em uma sociedade estratificada, o que nos permite dizer que esse poder é altamente ideológico. Poder ideológico é aquele que projeta a prática de alguém como universal e de senso comum, aquele que quer convencer o outro a praticar sua idéia, ou através da força física, ou obtendo consentimento do outro para exercer seu poder.

Sendo a língua um dos principais mecanismos usados na luta entre as classes, ela garante o uso do poder sobre o outro para manter ou perder sua posição, por meio da disseminação da sua ideologia. Essa ideologia, existente dentro das instituições sociais, também afeta o relacionamento entre grupos menores, como homens e mulheres, grupos étnicos, jovens e velhos.

Esse autor ainda afirma que a quantidade de informações que as pessoas recebem diariamente serve como um fator de controle social e indica a proporção de envolvimento da sociedade com o discurso. O controle sobre outros discursos, como podemos ver em sala de aula, é feito através do poder institucional e social atribuído a cada interactante da situação, e é através desse sistema que as pessoas tentam manter seu poder e posição. Essa prática social é uma relação ativa com a realidade e por isso é capaz de mudar as estruturas sociais, não apenas determinando o discurso, mas também funcionando como um produto desse. As relações entre professor e aluno são um exemplo disso, pois elas são produzidas pelo discurso educacional que, diretamente, produz as relações de classe. Ou seja, a educação passa a ter como um de seus objetivos a manutenção das classes sociais.

Tais conceitos são importantes em nossa pesquisa, pois a escola (sendo o termo usado de modo genérico para qualquer estabelecimento de ensino) representa uma instituição social, dentre muitas outras, que envolve um espaço onde o discurso ocorre com reconhecidos papéis sociais, tais como o diretor, o professor, o aluno, e também onde existem propósitos para o discurso, como aprender e ensinar, exemplificar, manter o controle social. Diz-se, assim, que, pelo fato de cada um ocupar um papel social, professor e aluno são o que eles fazem, são um produto de suas ações. Somente o fato de ocuparem essas posições os fazem “professores” e “alunos”, e esse processo ocorre pela realização de determinadas ações, pelo cumprimento de direitos e deveres que cada um possui, o que inclui o direito e o dever de falar.

Outro item interessante destacado por Fairclough (1989) é o fato do poder ter um caráter oculto, pois, segundo ele, a maioria das pessoas são induzidas a determinados pensamentos e ações sem que percebam. Normalmente, essa indução é feita com mais facilidade em relações que não ocorrem face a face, como por exemplo através da mídia, pois essa é unilateral e estabelece apenas uma distinção entre produtor e consumidor. Esse discurso midiático é interessante, pois revela uma natureza obscura de intenções, com razões para o envolvimento de relações de poder subentendidas.

Já nas interações face a face, como ocorre em sala de aula, pode-se dizer que o poder consiste no controle que os participantes adquirem por meio do poder institucional e com a pressão que exercem sobre o outro. Essa pressão pode ser exercida sobre o que é dito ou feito, sobre a relação social dos participantes ou sobre a posição do próprio sujeito isoladamente. Em sala de aula, normalmente o aluno é subordinado ao professor, possui um discurso de acordo com o tema em questão e ocupa papel semelhante aos seus colegas de sala, o que mostra a convenção hierárquica existente.

Mesmo nas interações face a face, o poder pode apresentar-se de modo oculto, pois o simples fato de um interlocutor pedir que o outro faça algo, já indica uma demonstração de poder. Diz, ainda, que há vários mecanismos gramaticais de fazer tais pedidos: diretamente, deixando a relação de poder explícita, com o uso de verbos no imperativo; ou indiretamente, deixando a relação de poder implícita, com o uso de moderadores como “por favor”, “você poderia...”, entre outros. Ele afirma que o que denomina como poder oculto pode ser exemplificado com o uso do poder institucional escolar, que controla indiretamente as ações do professor em sala de aula, assim como dos alunos, pois, ao exercer uma posição nesse ambiente, o professor assume uma postura hierárquica que requer dos alunos uma situação de subordinação. Essas relações demonstram as posições que a ideologia institucional marca em cada um: o que é ser professor, o que é ser aluno, o que é ser coordenador, o que é a instituição e qual o comportamento esperado de cada um. Assim como um jornalista está atrelado aos interesses de seu jornal ou revista, o professor, em sala de aula, também se mantém condicionado aos interesses da instituição à qual pertence. Então, ao seu discurso acabam sendo incorporados os interesses do meio em que trabalha, o que, de forma direta ou indireta, é passado aos alunos.

Fairclough (1989) considera todo sistema educacional como o maior responsável pela acessibilidade ao poder, pois é através da formação formal culta que se define o conhecimento adquirido e a que parte do sistema político pertencerá. Dependendo do segmento ocupado, o sujeito terá acesso ao discurso ou não. Por exemplo, dentro de uma igreja, somente quem possui uma função ou um cargo instituído obtém direito à fala dentro do ritual, e participação dentro das decisões tomadas na organização e administração diária.

A partir do momento em que se assume uma posição social, como médico, dentista, advogado, também se assumem funções e tarefas específicas, e o uso de um vocabulário típico de seu grupo. O grau de formalidade dentro dessas falas é outro fator de inclusão da pessoa no discurso, pois estigmatiza o falar de uma determinada classe, que permite ou não o uso de um vocabulário “menos culto” dentro de um determinado ambiente. Além dessa permissão de uso, consentida ou não, os próprios falantes acabam tendo consciência de que não possuem, muitas vezes, a linguagem culta requerida, o que acaba fazendo com que se sintam inferiorizados, discriminados, com sua imagem totalmente abalada perante o grupo.

Essas relações formais caracterizam as posições, *status* e constituição da imagem de cada um. Esses fatores estão intimamente ligados à cortesia, que é baseada no reconhecimento das diferenças de poder, graus de distanciamento social e manutenção das posições pessoais. Fairclough afirma que quem possui poder tenta mantê-lo, quem não tem tenta conquistá-lo. Isso constitui o que ele chama de batalha social pelo discurso. Em todas as camadas da sociedade, o poder é conquistado, sustentado e perdido ao longo dessa batalha.

Essa constante disputa nos remete a uma imagem que cada sujeito tenta construir de si em seus relacionamentos interpessoais. Essa imagem é construída através de estratégias de cortesia aplicadas de acordo com o comportamento interacional de cada indivíduo, cuja necessidade é satisfazer as necessidades de imagem própria e alheia nos casos em que esta se encontra ameaçada, mediante estilos de correção positivos ou negativos.

## 6. Princípio da conservação das faces

Em qualquer forma de interação verbal, aquele que ocupa a posição de falante tem a consciência de que está numa posição vulnerável, pois corre o risco de ser interrompido ou sofrer objeções. Por isso mesmo, ele procura controlar (monitorar) suas próprias palavras, assim como as palavras e reações dos interlocutores. Com esse procedimento, o falante procura manter a situação de equilíbrio precário que se instaura no processo interacional.

Uma das formas de manter esse equilíbrio é construir uma auto-imagem pública de si mesmo, na qual se evidenciem os traços positivos e se ocultem os traços negativos. Da mesma forma, o falante busca resguardar a imagem dos interlocutores, evitando aquilo que possa ser tomado por invasivo ou comprometedor. A essa imagem os estudiosos atribuem o nome de *persona* (Jung) e *face* (Goffman).

A construção ou a desconstrução da imagem de si ou do outro constitui um fator determinante na interação verbal. Com base em uma concepção dramaturgica da interação verbal, verifica-se que cada indivíduo busca assumir uma imagem (face) no contato com os outros indivíduos.

*A persona constitui um complexo funcional, estabelecido entre o mundo real e o individual, e decorre da necessidade de adaptação ou da conveniência pessoal. Trata-se de uma aparência por meio da qual o indivíduo busca convencer a si mesmo e aos outros que tem uma individualidade. No entanto, essa individualidade é forjada, pois por trás da máscara existe o inconsciente coletivo, particularmente aquilo que a sociedade e as famílias impõem ao próprio indivíduo. (Jung, 1981:32)*

Essa máscara constitui um escudo protetor e contribui para a convivência em sociedade e permite uma relativa sensação de segurança. Por meio dela, o indivíduo comporta-se (ou busca fazê-lo) de acordo com o esperado, motivo pelo qual a *persona* desempenha um papel relevante na proteção do ego. De acordo com essa perspectiva, a *persona* coloca em evidência a condição social de quem a usa e, do mesmo modo, evita que a pessoa se exponha inutilmente.

O conceito de face foi caracterizado por Goffman (1970), de acordo com as necessidades e desejos de cada interactante de uma conversação. Ele estudou procedimentos de preservação da

face, pois, para ele, quando se entra em contato com o outro, tem-se a preocupação de preservar a auto-imagem pública. A essa auto-imagem, Goffman 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 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 pessoa enaltece sua profissão ou sua religião graças a seus próprios méritos. (Goffman, 1970:13)

Marcuschi (2005) cita o fato de que somos irremediavelmente interativos, talvez por uma necessidade de sobrevivência. Todo encontro é interativo, porém nem todas as interações são bem sucedidas, pois a interação é um jogo no qual se exige trabalho e altruísmo. Esses dois conceitos identificam-se com atitudes cooperativas. Dessas atitudes fazem parte a construção de uma imagem positiva de si e do interlocutor, e o respeito pelas imagens criadas.

Para alcançar esse objetivo, Goffman (1970) cita duas atitudes fundamentais: o auto-respeito (preservação da própria face) e a consideração ao próximo (preservação da face do outro). Da combinação desses dois fatores resulta um meio eficaz de preservar a própria imagem, assim como a imagem e a dignidade dos demais participantes.

Essas duas atitudes (auto-respeito e consideração ao próximo) constituem recursos dos rituais de interação, e delas o indivíduo se serve para evidenciar que tem a competência para delimitar o próprio território sem “avançar” no espaço do seu interlocutor. Essa atitude constitui uma manifestação de cortesia, e mostra que ser cortês não é apenas usar fórmulas prontas, mas saber adaptar-se às circunstâncias da situação enunciativa.

Goffman parte de uma concepção dramática no estudo das condições humanas em situações específicas:

Os princípios de que parti são de caráter dramático. Considerarei a maneira pela qual o indivíduo apresenta, em situações comuns de trabalho, a si mesmo e a suas atividades às outras pessoas, os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode ou não fazer, enquanto realiza seu desempenho diante delas. (Goffman, 1970:59)

A preservação das faces do falante e do ouvinte funciona como regras de interação. O contato com o outro já representa um rompimento de equilíbrio preexistente entre as partes, ameaçando a auto-imagem pública construída pelos participantes. O indivíduo acaba por assumir dois pontos de vista: uma orientação defensiva (preservação de sua própria face); uma orientação protetora (preservação da face do outro).

Para construir, preservar ou restaurar a própria face e a dos demais participantes, o indivíduo utiliza determinados procedimentos, denominados processos de figuração ou de negociação de imagem. Esses processos têm por objetivo mostrar que os participantes sabem gerenciar relações, isto é, sabem lidar de forma proveitosa consigo mesmo e com os outros. Com esses procedimentos, previnem-se ameaças potenciais à própria face, numa atitude de resguardo ou defesa. (Galembek, 2008:330)

A face é formada por um conjunto de desejos que podem ou não ser satisfeitos por ações de outros, o que promove o interesse em manter a face e criar 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 cuidado para não ameaçar a do outro e procurar uma saída que não leve à perda da própria face:

Algumas práticas são 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, 1970:20-21)

Goffman caracteriza três tipos de responsabilidade ao ameaçar a face: a ameaça pode ser feita de modo ingênuo, de modo malicioso ou de modo acidental. O autor, ainda, afirma que, se a pessoa não quer colocar em risco a face, ela deve 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 dos outros.

Outros trabalhos, como de Brown e Levinson (1978), também desenvolveram os conceitos apresentados por Goffman. Para eles, a face é algo em que há investimento emocional e que pode

ser perdida, mantida ou intensificada e que tem que ser, constantemente, cuidada em uma interação. Ainda afirmam que as pessoas, geralmente, cooperam na manutenção da face durante a interação, sendo tal cooperação baseada na vulnerabilidade mútua da face, ou seja, ela depende da manutenção da face dos outros, e, como se pode esperar, as pessoas defendem suas faces quando ameaçadas, e, ao fazerem isso, ameaçam também, e é de interesse de cada um manter, além da sua, a face do outro.

A noção de face, formulada inicialmente por Goffman, foi ampliada e reformulada por Brown e Levinson (1987), autores que a subdividem em face positiva e face negativa.

A face negativa engloba a contestação aos territórios, reservas pessoais e direitos, ou seja, a liberdade de ação e liberdade de sofrer imposição. É o desejo de não ser impedido de suas ações, por isso a preservação da face negativa implica a não-imposição do outro.

A face positiva representa a auto-imagem definida ou personalidade (desejo que sua imagem possa ser aprovada e apreciada) de que os interlocutores necessitam. É o desejo de aprovação social (auto-estima).

Acrescente-se que as noções de face positiva e face negativa relacionam-se, genericamente, com a polidez e o gerenciamento de relações interpessoais. Ao criar uma imagem positiva de si mesmo (ou procurar fazê-lo), o indivíduo mostra, em consequência, que tem a capacidade de interagir de forma respeitosa. Com isso, ele exhibe apenas o que julga ser positivo, demonstra o desejo de não se criar qualquer tipo de constrangimento ao seu parceiro conversacional. Da mesma forma, ele esconde aquilo que deseja ver exibido, para não criar situações embaraçosas para si e dos demais interlocutores. Do mesmo modo, a criação de uma imagem positiva do interlocutor demonstra que o falante tem a competência para estabelecer relações equilibradas e respeitosas com seu parceiro conversacional. Aliás, a polidez, assim como a construção e a preservação da face, é um fenômeno que opera em mão dupla, pois deve haver equilíbrio entre a própria imagem e a do outro. (Galembeck, 2008:331-332)

Durante a conversação, existem atos que são contrários aos desejos do outro e ameaçam suas faces. Esses atos de fala que ameaçam a face são chamados de atos ameaçadores da face (em inglês *threatening acts* ou *FTAs*). Marcuschi (1986) apresenta um resumo de atos que ameaçam a face:



- a) atos que ameaçam a face positiva do ouvinte: desaprovação, insultos, acusações.
- b) atos que ameaçam a face negativa do ouvinte: pedidos, ordens, elogios.
- c) atos que ameaçam a face positiva do falante: auto-humilhação, auto-confissão.
- d) atos que ameaçam a face negativa do falante: agradecimentos, excusas, aceitação de ofertas.

O locutor procura suavizar essa ameaça com a cortesia, que surge como um meio de conciliar essa ameaça com o desejo místico de preservação das faces e, para isto, tende a selecionar alguma estratégia de conduta, o que depende de três fatores:

- a) relação de poder entre os interlocutores;
- b) distância social entre eles;
- c) normas de conduta impostas por determinada cultura.

Brown e Levinson apresentam quinze estratégias de cortesia positiva, dez de negativa e quinze de indiretividade (off record):

#### Cortesia positiva

1. perceba o outro e mostre-se interessado pelas necessidades e desejos dele;
2. exagere o interesse, a aprovação e a simpatia pelo outro;
3. intensifique o interesse pelo outro;
4. utilize as marcas de identidade do grupo;
5. procure acordo;
6. evite desacordo;
7. pressuponha e exponha pontos em comum (saber partilhado);
8. brinque;
9. leve em conta os desejos do outro;
10. ofereça, prometa;
11. seja otimista;
12. inclua o outro;
13. dê ou peça razões;
14. simule ou explicita reciprocidade (simpatia, entendimento, cooperação);

15. dê presentes (na forma de bens ou de marcas de compreensão, simpatia etc.).

#### Cortesia negativa

1. seja convencionalmente indireto;
2. recorra aos modalizadores;
3. seja pessimista;
4. minimize a imposição;
5. seja deferente;
6. peça desculpas;
7. recorra ao discurso impessoal;
8. considere o FTA com regra geral;
9. nominalize;
10. ofereça compensações, aja como se estivesse assumindo o débito.

#### Indiretividade (off record)

1. faça alusões, dê pistas;
2. forneça índices;
3. pressuponha;
4. minimize a importância;
5. aumente a importância;
6. use tautologias;
7. use contradições;
8. seja irônico;
9. use metáforas;
10. faça perguntas retóricas;
11. seja ambíguo;
12. seja vago;
13. faça generalizações;
14. fala substituição do destinatário;
15. use elipse.

Kerbrat-Orecchioni (2006), ao fazer um balanço crítico do modelo de Brown e Levinson e buscando aperfeiçoá-lo, propõe a noção de *FFA* (*Face Flattering Acts*) em paralelo à noção de *FTA*. Para a autora, na interação, assim como há atos que ameaçam a face, há também atos que valorizam a face:

A esse modelo reprovou-se, sobretudo, uma concepção excessivamente pessimista, e ate mesmo “paranóide”, da interação – representando os indivíduos em sociedade como seres vivos sob ameaça permanente de *FTAs* de todo gênero, e passando seu tempo a montar guarda em torno de seu território e de sua face. Com efeito, é incontestável que Brown e Levinson reduzem demais a polidez (cortesia) à sua forma “negativa”: bastante revelador desse aspecto é o fato de eu, buscando reciclar a noção de ato de fala na perspectiva de uma teoria da polidez (cortesia) lingüística, eles apenas tenham focalizado os atos potencialmente ameaçadores para as faces, sem pensar que alguns atos de fala também podem ser valorizantes para essas mesmas faces, como o elogio, o agradecimento ou os votos. Para explica-los, é indispensável introduzir no modelo teórico um termo suplementar para designar esses atos que são, em alguma medida, o lado positivo dos *FTAs*: chamamos esses “anti-*FTAs*” de “*FFAs*”. (Kerbrat-Orecchioni, 2006:81-82)

No contexto da sala de aula não é diferente, pois ameaças podem ocorrer de maneiras diversas como: o professor ameaçando sua própria face; o professor ameaçando a face de um aluno; o professor ameaçando a face dos alunos como um todo; um aluno ameaçando a face do professor; os alunos como um todo (a classe) ameaçando a face do professor; um aluno ameaçando a face de outro aluno. Por isso é interessante observar qual o formato que cada aula estudada possui, pois de acordo com o modo que o professor conduz sua metodologia, podemos observar melhor quem ameaça ou coopera com quem dentro da sala de aula.

## **7. A conversação na sala de aula**

### **7.1 Formatos de aulas expositivas universitárias**

Marcuschi (2005) afirma que todos somos seres interativos, talvez por uma necessidade própria para sobrevivência da espécie humana. Mas, se todo encontro social é interativo por

natureza, nem toda interação é naturalmente bem-sucedida, pois interagir custa trabalho e exige altruísmo. Isso ocorre em qualquer tipo de encontro, inclusive nos institucionalizados. A sala de aula, por exemplo, constitui um desses cenários sociais fortemente institucionalizados e rotineiros que depende de algo mais do que uma boa interação para ser produtiva.

O fato de possuímos aulas sem grandes diálogos explicitamente constituídos, com trocas de turno, não quer dizer que não se trata de um evento altamente interativo. Interatividade e diálogo não são sinônimos e se manifestam de formas distintas. É perfeitamente possível ser interativo sem dialogar, mas o contrário não. Interatividade é um fenômeno provindo das relações interpessoais; o diálogo é umas das possíveis estratégias de se efetivar a interação. A interação nos remete ao conceito de dialogismo bakhtiniano que a caracteriza como uma natural e necessária relação com o outro. O dialogismo é uma noção etnometodológica da Análise da Conversação. Dessa forma, o diálogo é visto como uma das várias formas de interação dentro de uma aula expositiva, pois ainda há meios não verbais muito usados, como olhares, gestos, movimentos com o corpo, entre outros.

Uma aula expositiva não se caracteriza propriamente como um diálogo ou conversa em sentido estrito, nem como um polílogo (uma conversa entre muitos interlocutores), mas também não é um monólogo, pois em geral o professor não fala sozinho o tempo todo. Mesmo sendo enunciado pelo professor e fazendo parte de seu plano de aula, o tópico vai sofrer influências do processo de exposição e da participação dos alunos. (Marcuschi, 2005:59)

De acordo com Marcuschi (2005), o diálogo é visto como uma das possíveis formas de interação em sala de aula e que nos faz questionar se a função da interação dialogada com trocas de turnos em sala é a mesma que em conversações espontâneas. Não deveria haver tantas diferenças, mas, considerando o gênero em foco (aula expositiva), há pontos que devem ser estudados. Assim, o autor diz que o diálogo interacional não possui o mesmo sistema de participação em aulas expositivas e em conversações espontâneas.

Essa formulação do problema sugere que o diálogo seja visto como uma das possíveis estratégias de interação e permite indagar, por exemplo, se a função da interação dialogada com trocas de turnos em sala de aula é a mesma que na conversação

espontânea. Em princípio, não deveria haver diferenças sensíveis, mas dada a natureza do gênero textual em andamento (aula expositiva), há nuances a serem consideradas. A rigor, as perguntas e respostas em sala de aula e fora dela não têm o mesmo objetivo, embora tenham a mesma funcionalidade (perguntar e responder). Com isto, o diálogo enquanto forma de interagir na aula expositiva e na conversação espontânea parece não ter o mesmo papel pela natureza do sistema de participação. (Marcuschi, 2005:46)

Prova disso é o fato de que muitas perguntas feitas em sala de aula não possuem apenas o intuito de buscar uma informação desconhecida, mas também podem ser formas (mecanismos) para reaver um tema, identificar um problema, aferir a posição do aluno ou progredir na exposição. Dessa maneira, as respostas dadas pelos alunos podem não ser retomadas nem transformadas em objeto de exploração.

Nesse contexto é normal que as respostas do aluno não sejam retomadas nem transformadas em objeto de exploração. E assim também muitas perguntas do aluno são sequer consideradas pelo professor, o que não é visto por nenhum dos dois lados como disfuncional, ao contrário das situações normais do dia-a-dia. (Marcuschi, 2005:46)

Para classificar esse estilo de aula, Marcuschi (2005: 48) afirma que devemos ter em mente que a noção de gêneros textuais é muito complexa, e deve ser encarada como uma forma de ação lingüística para atingir propósitos sócio-comunicativos muito específicos. Explica, ainda, que a aula é uma categoria vaga e muito usada sem levar em conta seus modos de realização ou enquadres sócio-cognitivos. Em nossa pesquisa, consideraremos apenas aulas expositivas universitárias, que comumente seguem um padrão de duração de 50 minutos a duas horas, com o objetivo de transmitir, testar ou produzir conhecimentos de maneira sistemática, no contexto de um enquadre maior que as organiza, ou seja, cursos regulares entre 45 e 90 horas.

Os formatos dados por Marcuschi(2005) obedecem a três critérios: desenvolvimento do tópico central, estratégias de interação adotadas pelo professor e comportamento dialógico entre professor e alunos, o que podemos resumir em três questões básicas: tópico, interação e diálogo. As aulas sempre apresentam certa heterogeneidade de características, mas umas são mais fortes que as outras, o que nos permite classificá-las de quatro modos: *ortodoxa*, *socrática*, *caleidoscópica* e *desfocada*.

A aula ortodoxa é aquela em que o professor apresenta um tema e o desenvolve, normalmente sem grandes interrupções dos alunos, sempre orientada ao tópico, podendo ser assimilada ou ignorada de acordo com sua pertinência. Raramente, ocorrem desvios do tópico central, pois segue um esquema bastante fixo. O professor é o dono do tópico e sua função ali é ensinar. É o formato típico de aulas teóricas.

A aula socrática é aquela em que o professor tem um tema a ser desenvolvido, mas não o expõe à sala de forma direta, usando, de modo sistemático, a estratégia de fazer a mesma pergunta a vários alunos em busca de respostas intuitivas. De acordo com o resultado obtido, ele elabora uma nova seqüência de perguntas para conduzir o tópico na base de um diálogo permanente, por meio do qual “tira” do aluno seu conhecimento inicial. Esse processo é chamado maiêutica de Sócrates. O professor, aqui, concebe que o aluno tem um conhecimento prévio e que deve iniciar sua aula a partir daí. É um formato comum em aulas práticas.

A aula caleidoscópica é a categoria em que o professor possui um plano flexível de temas com a motivação e colaboração dos alunos, os quais possuem grande participação espontânea. Nesse tipo de aula, é possível o desenvolvimento de vários tópicos interligados, porém, nem sempre, em uma ordem linear, o que pode dificultar o entendimento do aluno.

A aula desfocada possui um formato no qual não há um tópico muito bem delimitado em andamento, pois o professor mistura temas sem interligação e/ou adere a provocações dos alunos, dando a entender que qualquer tópico é discutível, desde que tenha relação com o tópico em andamento. Tem-se a sensação de falta de planejamento e pouco rendimento, descentralização tópica, seguida, às vezes, de longas discussões sobre temas paralelos.

Podemos classificar a primeira aula em questão em dois momentos. O primeiro seria de uma aula ortodoxa, pois o professor apresenta o tema que será desenvolvido e ele guia qualquer tipo de intervenção para que não fujam do tópico proposto. Isso ocorre no primeiro turno, que é dominado pelo professor, como vemos no fragmento abaixo. Mas é importante salientar que, em uma mesma sala de aula, podem aparecer os diversos tipos de aula categorizados por Marcuschi, dependendo do momento analisado.

### Exemplo 11

**Prof.** pessoal... teoria nova hoje...tá?...o princípio de Stevin... que vai permitir pra gente calcular pressões no interior de um fluido tá?... pressões devido ao peso desse fluido... então... considere... um reservatório... com a superfície aberta à atmosfera... certo?... então pessoal... um reservatoriozinho...onde dentro desse reservatório você tem um determinado fluido tá?... até uma determinada altura agazinho perfeito?... e esse reservatório... com o fundo dele... em uma área... superficial... de valor... igual a um.... certo?... e vamos supor que eu pretendesse calcular a pressão num ponto localizado exatamente no fundo do reservatório... na superfície do fundo do reservatório certo?... qual o conceito que a gente tem? o que é pressão?

(aula 1)

Após a primeira intervenção de um aluno, podemos dizer que temos uma aula socrática, pois o professor continua a desenvolver o tema proposto através da participação ininterrupta dos alunos. Ele vai elaborando sua seqüência em um diálogo permanente com seus alunos, meio pelo qual ele “tira” todo conhecimento prévio dos alunos, estimulando-os a participar e, conseqüentemente, levá-los a construir a teoria juntos. Esse fato proporciona grande cooperação entre professor e alunos, o que não quer dizer que diminua riscos de ameaça à face e construa uma aula mais interativa, pois, a partir do momento em que os alunos se dispõem a participar, estão, automaticamente, em contato direto com o professor, e isso pode aumentar o risco de ameaça à face, tanto a do professor, quanto a dos alunos.

A segunda aula que compõe o *corpus* pode ser enquadrada como uma mistura de dois formatos dados por Marcuschi, a chamada aula ortodoxa e a chamada aula caleidoscópica, porque, ao mesmo tempo em que a professora é dona do tópico, apresenta um tema e o desenvolve, montando uma aula totalmente teórica. Em alguns momentos, ela mesma desvia um pouco o tema e acaba entrando em outros assuntos, às vezes até pessoais, para, depois de um certo momento, voltar realmente ao que estava sendo discutido. A aula é, basicamente, sobre o Romantismo, mas notamos, em vários momentos, a fusão de outros temas interligados, como:

- ❖ conto de fadas: “**P-** ...EXATAMENTE... então a gente fica com toda aquela tristeza espeRANdo o príncipe chegar...né... que nem a::: a... bela adormecida...que nem a Cinderela...porque ninguém é assim, com esses cabelos... lisos... encaracolados... eu não tenho nada assim... mas eu penso... ou então tem olho azul... nos cliques também... e isso não é verdade... não é verdade... então o shrek é legal porque ele quebra com TODOS esses paradigmas...e o que ele mostra é exatamente isto... a vida ... tem... coisas boas e coisas ruins...”

- ❖ canibalismo: “...o caNIBAlismo... não é um fato que você tem que matar o outro e comer a carne... mas é algo que a tribo tem em relação aquilo considerado... permitido... porque eles nem conhecem o que é proibido...e aquilo que é definido... ele tem uma força...ele tem o seu valor... então comer a carne daquele corpo... daquela pessoa... eles vão herdar do indivíduo a força... totalmente cultura... TOTALmente cultural... se a gente for pensar no canibalismo... se é permitido... eu sei que não... agora... não é que eles têm o hábito de matar... não.. você leva ao conflito... porque ... aquele que era o guerreiro... aquele que era... de uma FORça né...”
  
- ❖ colonização: “**P-** ...porque... o selvagem... o selvagem... ou seja... todo aquele que não pertença à cultura do branco... eles são caracterizados... e são mal vistos pelos brancos... e isso ( ) gente... totalmente contra o idealista... ( ) por decisão... que os colonizadores... queriam JUSTificar muitas atitudes né... muitas ações... de dominação que eles fizeram... nos países... é... que colonizaram... tanto na América latina... como na Ásia... como na África... então essa idéia canibalista... é... era uma idéia que horrorizava...”
  
- ❖ avaliação: “...você não faz seu aluno crescer... gente... você quer saber qual é o pior momento da vida de um professor... quer saber? sabe?... eu acho que pra mim... sabe qual é o pior momento?... a coisa mais frustrante que tem?... hora da avaliação... um SAco... avaliação MATA o processo de ensino-aprendizagem... sabe porque? porque nós fomos criados num processo de avaliação que é um dá lá e toma cá... o aluno fica preocupado com a nota... porque notas são usadas por muitos professores como uma forma de castigo... de penalidade... não tem avaliação num processo de... eh::: na verdade uma avaliação como todo um processo... de produção... de que... da parte do aluno... para o professor... avaliar o nosso processo... porque é um processo... é um processo de ensino-aprendizagem...eu ensino algo e o outro aprende... o outro aprende porque eu to ensinando... é um processo... é um diálogo...e a gente não entende isso... e somos movidos por nota... nota... nós fomos crIADos dessa forma...”
  
- ❖ política e sociedade: “...nos anos sessenta e setenta... o discurso do EU SOU O SALVADOR DA PÁTRIA... e ele inclusive nomeou né... a América latina vai muito mal... porque existem alguns governantes... que AINDA acham que podem ser salvadores da pátria né... eles se auto-intitulam líderes... né... como no caso do Hugo Chaves... só que esse discurso foi muito bom na década de sessenta... só que hoje... ele não serve mais... porque as pessoas têm que entender que a sociedade é feita por todos... todos nós fazemos parte da sociedade... não temos que colocar na mão do outro a salvação da pátria... a gente já tinha até falado antes né... mas é exatamente isso... esperar que o outro mude a nossa vida... e isso não vai acontecer...”

A aula três e quatro podem ser classificadas como caleidoscópicas, pois em ambas o professor possui um plano prévio de assuntos a serem abordados, mas não impede que, durante a



participação dos alunos, esses temas sejam revistos ou levem a aula para outros assuntos que possuam uma ligação com o tema central da aula. A semelhança de classificação e características entre as duas aulas deve-se ao fato de, mesmo sendo em cursos distintos, são ministradas pelo mesmo professor.

É importante notar que o desvio aleatório para esses temas não impede que, no momento em que a professora ache oportuno, consiga voltar para a linha de raciocínio que estava tendo antes sobre o Romantismo, e continue explanando sobre suas características principais, que é o objetivo maior da aula.

Marcuschi (2005) ressalta que essa classificação não engloba todos os formatos de aula expositiva, e também não serve para aulas de línguas, práticas ou seminários, mas sim mais exclusivamente às aulas expositivas universitárias. Também lembra que a categorização não revela o rendimento real do aluno, pois ele pode variar de uma aula para outra.

Temos abaixo um quadro que resume todas as relações de pergunta e resposta entre professores e alunos nas diversas aulas classificadas por Marcuschi:

FORMATO	PROFESSOR	ALUNO	CARACTERÍSTICAS FUNCIONAIS
Ortodoxa	Pergunta →	Resposta	As perguntas do professor são pontuais e conceituais, ou retóricas; as respostas dos alunos nem sempre são consideradas na condução da aula, pois em geral o aluno não sabe responder a esse tipo de pergunta.
	Pergunta	Resposta ←	As perguntas dos alunos são raras e em geral de esclarecimento conceitual ou repetição do dito e as respostas do professor só ocorrem em caso de a pergunta ter relação com o tópico e são breves.
Socrática	Pergunta →	Resposta	As perguntas do professor são sistemáticas e instigantes, levando o aluno a ter que se expressar sobre o tópico com vistas ao impulso inicial para debate. As respostas do aluno são tomadas como ponto de partida dos esclarecimentos.
	Pergunta	Resposta ←	As perguntas dos alunos são levadas a sério e servem para refazer o tópico ou reforçar o tema e às vezes são redistribuídas a outros alunos. As respostas do professor são sempre em formato conceitual e têm formato sistemático de devolver o tópico.
Caleidoscópica	Pergunta →	Resposta	As perguntas do professor são aqui mais raras e quando ocorrem servem para verificar conhecimentos pontuais e as respostas dos alunos servem de estímulo para uma derivação.
	Pergunta	Resposta ←	As perguntas dos alunos nem sempre são ligadas ao tópico e podem ter caráter desviante; já as respostas do professor são uma aceitação da sugestão para entrar em novo aspecto do tópico ou introduzir uma nova faceta do abordado.
Desfocada	Pergunta →	Resposta	Neste formato são raras as perguntas do professor, pois ele não se orienta por algum tema de maneira sistemática. Já as respostas dos alunos surgem como sugestão de tópico novo ou complementar, ocorrendo muitas vezes discussão entre alunos.

	Pergunta	Resposta ←	As perguntas dos alunos são pouco freqüentes neste formato e em geral vagas e desviantes. As respostas do professor não levam adiante o tópico que vinha tratando, mas são uma aceitação de tópico novo ou paralelo. Se os alunos forem muito ativos, neste formato eles conduzem a aula.
--	----------	---------------	---

(Marcuschi, 2005:65)

### CAPÍTULO III - Análise do corpus

Castilho (1986) afirma 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 propõem:

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. (Castilho, 1986:)

A tomada de turno não se dá de modo caótico, mas se organiza em um mecanismo que segue determinadas regras e técnicas, dentre as quais temos uma geral: fala um de cada vez. Mas é claro que nem sempre isso ocorre. Na sala de aula, não é diferente, mas o papel que o professor desempenha neste ambiente é que “dita” como ocorrerá a distribuição de turnos, ou seja, o poder do professor também transparece na organização e tomada de turno na sala de aula. Kerbrat-Orecchioni (1992) comenta algumas relações sobre a interação na sala de aula:

- na maioria das vezes, é o professor que tem a iniciativa de começar 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.

Galembeck, Silva e Rosa (1990) estabelecem duas estratégias básicas de gestão de turno: a troca de falantes e sustentação da fala, princípios que podem ser aplicados ao estudo do funcionamento dos turnos em sala de aula.

Nas aulas analisadas, podemos observar algumas ocorrências.

### Exemplo 12

**Prof. pessoal...** teoria nova hoje...tá?...o princípio de Stevin... que vai permitir pra gente calcular pressões no interior de um fluido tá?... pressões devido ao peso desse fluido... então... considere... um reservatório... com a superfície aberta à atmosfera... certo?... então pessoal... um **reservatoriozinho**...onde dentro desse reservatório você tem um determinado fluido tá?... até uma determinada altura **agazinho**... perfeito?... e esse reservatório... com o fundo dele... em uma área... superficial... de valor... igual a um.... certo?... e vamos supor que eu pretendesse calcular a pressão num ponto localizado exatamente no fundo do reservatório... na superfície do fundo do reservatório certo?... qual o conceito que a gente tem? o que é pressão?

**Aluno:** orça sobre área?

**Prof.** força sobre área?... se eu to querendo calcular a pressão no fundo do tanque tá?... é muito claro que a área é a área do fundo... e qual a força que tá agindo nessa nessa superfície a?... no fundo do tanque?

**Aluno:** peso do fluido.

**Prof.** o peso do fluido?... então essa pressão P é o peso do fluido

**Aluno:** dividido pela área.

**Prof.** dividido pela área?... é isso?... e esse fluido aqui ele tem um determinado peso específico gama? não tem?... vamo lembra o que é esse peso específico gama aí?... qual o conceito de peso específico?... tem como determinar o peso do fluido ... esse volume tem um determinado peso... o peso específico é... esse peso dividido por esse volume?... não é isso? então o peso específico de um fluido é o peso desse fluido dividido pelo volume?... então... rearranjando aquela equação lá... peso do fluido é... o peso específico vezes o volume? vamo traze isso aqui pra cá oh... a minha pressão então é... peso específico

**Aluno:** vezes o volume

**Prof.** vezes o volume... dividido pela área?... no caso do volume em questão é o volume do fluido aqui né?... quem é esse volume aí?... não é essa área a aqui ó... do fundo do tanque... vezes a alturinha h? certo?... se eu traze agora ó... isso aqui pra cá... eu tenho que minha pressão é o peso específico... substituindo o volume lá... vezes a área... vezes h... dividido pela área... certo?... então aqui a pressão lá do fundo do tanque é dada... pelo peso específico do fluido gama vezes a altura da lâmina ali que é h... tá legal?... não esquecendo que isso funciona pra um reservatório onde a superfície ta aberta à atmosfera... até aí tudo bem?

**Aluno:** tudo

**Prof.** então quando eu quiser calcular uma pressão no interior de um fluido... num ponto qualquer no interior de um fluido... o que eu vou fazer?... primeiro eu tenho que conhecer qual fluido é... ver seu peso específico... e preciso conhecer e preciso conhecer a distância do ponto até a superfície do fluido... não é?... com isso eu vô tá calculando a pressão devida... devida... ou devida... ao peso dessa coluna de fluido que tá aqui.... pergunta... depende da área do fundo do tanque a pressão?

(aula 1)

Temos, neste trecho, a comprovação de que, na maioria das vezes, é o professor quem inicia o turno. Ele inicia usando um vocativo para chamar atenção da classe (“pessoal”), e dá início, então, à sua aula, já oferecendo uma visão geral do que vai ser tratado naquele dia, ou seja, ele também acaba impondo o tópico que será trabalhado e não faz questionamentos aos alunos sobre a concordância ou não com o tema escolhido. Essa imposição do tema demonstra seu poder

sobre o controle e andamento da aula, e também pode ser visto como um modo de preservar sua face positiva, já que, formulando o tema da aula, ele espera aprovação da sala, fato que ocorre sem grandes problemas. Dessa forma, além de preservar sua face, ele usa o poder institucional que lhe é atribuído.

Ao mostrar que iniciará um conteúdo diferente, também demonstra sua preocupação em preparar os alunos para esse fato. Usa, para isso, alguns recursos como o uso de diminutivos (“reservatoriozinho, agazinho”), a conscientização sobre a utilidade do tema em questão para prender a atenção dos alunos, e o mais importante, cria perguntas para que os alunos possam responder. Vale enfatizar, aqui, que a criação de tais perguntas não possui o objetivo de obter uma informação, a qual o professor já possui, mas essas perguntas são utilizadas para que o professor desenvolva o tópico.

### Exemplo 13

**Prof.** então quando nós falamos de vírus... nós falamos de um ser vivo?

**Aluno:** sim

**Prof.** sim?... quem acha que NÃO?... que vírus não é um ser vivo?

**Aluno:** vírus não (ruídos)

[  
**Prof.** hã?

**Aluno:** vírus não vévi...

**Prof.** vírus não vévi?...  **muito bem... quem precisava duma aula de gramática ganhou com o nobre colega o reforço né?**... bom... quando nós falamos de vírus... nós estamos falando de algum dos reinos...

(aula 4)

Temos aqui demonstrado, mais uma vez, que é o professor que inicia normalmente as aulas. Nessa aula, o professor o faz de modo a já pedir a participação dos alunos, para que possam, juntos, começar a construir o conteúdo da aula. Mas, para sua surpresa e desaprovação, o aluno comete um erro lingüístico, dizendo que “vírus não vévi”. Na primeira vez que o aluno disse, o professor não o entende e pede confirmação do que foi dito. Já na segunda vez que o aluno fala, ele entende, e repete o que o aluno proferiu em forma de pergunta, o que demonstra seu descontentamento com a construção, seguido de uma crítica (“muito bem... quem precisava duma aula de gramática ganhou com o nobre colega o reforço né?”), feita de forma irônica, mas que desvaloriza e ameaça publicamente a face do aluno por meio desse erro.

### Exemplo 14

**Prof.** então eu tenho força agindo aqui atrás do pistão?

**Aluno:** não

**Prof.** não né?... que mais que eu tenho? tenho uma pressão P quatro aqui?

**Aluno:** tem...

**Prof.** agindo nessa superfície aqui ó...

**Aluno:** isso

**Prof.** então eu tenho uma outra forçazinha aqui?

**Aluno:** tem...

**Prof.** uma força... batiza aí...

**Aluno:** f quatro

(aula 1)

O professor, apesar de ser o detentor dos turnos maiores e da maior parte deles, acaba incentivando as interferências dos alunos. Ele os estimula a interagir através de perguntas que demonstram seu desejo de participação para que a classe construa, juntamente com ele, a teoria que está sendo estudada. Nesses momentos de interferências, temos turnos mais simétricos, mas, em sua maioria, eles são assimétricos, o que demonstra maior poder do professor sobre a sala. Essa participação da sala também não pode ser vista como espontânea, pois o professor induz os alunos a participarem com tais perguntas. Isso faz com que sua aula tenha um caráter mais dinâmico e participativo, o que acaba beneficiando sua face positiva perante a sala, sem que isso demonstre ameaça à face dos alunos, pois as participações, por serem curtas e induzidas, correm pouco risco de estarem erradas e causarem, dessa forma, constrangimentos aos participantes.

### Exemplo 15

considerados organismos moleculares... então... organis-mos mo-le-culares... pra ser ser vivo... alguém lembra aí quais os quatro critérios básicos pra ser ser vivo?

**Aluno:** é....

**Prof.** tem que ter o quê?

**Aluno:** reprodução com gametas...

**Prof.** hum hum... não... não precisa ter uma reprodução com troca de gametas...

**Aluno:** núcleo

**Prof.** NÚ:::CLEO... não também... mas tem que ter material genético... então os critérios é... material genético ... qual critério que delimita célula?

**Aluno:** membrana

**Prof.** membrana celular... ou também chamada de membrana plasmática... que ma:::is?... dentro de uma célula?... que que tem?

**Aluno:** núcleo

**Prof.** núcleo... não necessariamente... nem todas as células têm núcleo... as bactérias por exemplo são organismos procariontes... sem núcleo... membrana plasmática ta aqui... o gel que preenche essa....

**Aluno:** plasma

**Prof.** hialoplas:::ma... e também é necessário ter or:::ganelas... os vírus não são chamados de seres vivos... e mesmo porque eles não são células... então desses quatro critérios... o único critério que ele  
(aula 4)

Na terceira aula, também podemos observar o professor construindo sua teoria através de perguntas lançadas aos alunos. Essas perguntas, ao contrário de seu objetivo primordial que é a obtenção de respostas, apenas busca participação dos alunos, pois o professor não precisa das respostas, eles já as possui. Sendo assim, várias respostas são dadas pelos alunos não com o objetivo de fornecer realmente um conhecimento, mas sim de promover a continuidade e construção teórica em sala de aula. Essa ação não pormenoriza a face do professor, com a possibilidade de os alunos pensarem que ele não sabe o conteúdo, mas ao contrário, acaba formando a imagem de um professor mais interativo, que gosta da participação e opinião dos alunos durante suas aulas.

### Exemplo 16

**Prof.** distância da superfície até o ponto dois é... x mais um... então a pressão dois é dez mil mais dez mil x... como eu queria saber p dois menos p um... então dez mil mais dez mil x que é p dois menos dez mil x que é p um dá... dez mil? Newtons... por metro quadrado?... **é isso que dá?**

**Aluno:** não é metro cúbico?

**Prof.** pressão não... vê bem... quando você faz pressão vezes a... você faz peso específico vezes altura... pressão é peso específico vezes altura... peso específico é Newton por metro cúbico não é?... e altura é metro... não é?... então você cancela aqui com cúbico e da quadrado... então a unidade de pressão é Newton por metro quadrado... certo?... ou força sobre área... unidade de força e Newton... unidade de área é metro quadrado... certo?... resolvido?... mais um...

(aula 1)

Neste trecho, percebemos que, mesmo tendo sido interrompido por um aluno que percebe um *LRT* no momento em que o professor fecha sua fala com uma pergunta (“é isso que dá?”), o professor retoma o turno e volta a mantê-lo durante o restante da explicação, o que faz com que sua face, que fora ameaçada através da questão lançada, volte a ser preservada através da resposta detalhada dada ao aluno. Ele volta à sua posição central e retoma o controle da conversação. Percebe-se que, durante a explicação, ele não dá oportunidade aos alunos de intervirem, e esses realmente não o fazem, de modo que suas faces não ficam ameaçadas. O único momento em que notamos uma ameaça à face dos alunos é no momento da pergunta lançada. Após esse evento, o

professor, usando seu poder e controle sobre a sala, não permite que mais nada seja dito, o que diminui o risco de ameaça à face do professor e dos alunos.

### Exemplo 17

dentro da célula... pode ser uma célula de animal de vegetal... de fungo... de um protista... ou até mesmo de uma bactéria... então eles são intracelulares obrigatórios... pergunta (ruídos)... quem surgiu primeiro... **um vírus ou uma bactéria?**...

**Aluno: uma bactéria**

**Prof. por quê?**

**Aluno:** porque o vírus foi (ruídos)

**Prof. exatamente...** então a gente pensa que o vírus é apenas uma molécula... mas::: ele precisa de uma outra célula pra poder desenvolver... pra poder se duplicar... então::: normalmente o que que acontece?...

(aula 4)

Novamente na aula três, percebemos que os alunos interagem de forma sucinta, com turnos bastante curtos, através de perguntas lançadas pelo professor. Na primeira participação do aluno nesse segmento, notamos que o professor não se satisfaz apenas com uma resposta optativa (“uma bactéria”), mas ainda indaga “por quê”, a fim de saber se o aluno realmente possui conhecimentos na área ou apenas optou por uma das alternativas que ele ofereceu (“um vírus ou uma bactéria”). Ao fazer isso, o professor ameaça publicamente a face do aluno, pois está duvidando do seu conhecimento e colocando em prova se ele realmente sabe do que está falando. Em seguida, o aluno procede à explicação requerida pelo professor, o que faz com que sua face seja preservada, e a face do professor é que passa a ser ameaçada agora, pois o aluno mostra que, mesmo estando ameaçado, ele consegue provar que realmente é apto a responder o questionamento. Após essa explicação do aluno, o professor vê-se obrigado a concordar com ele (“exatamente”) pela resposta correta e, a partir dela, ele continua a construção de sua explicação teórica.

### Exemplo 18

**Prof.** pode ter... a taxa de (ruído) desses vírus é alta... então pode haver uma combinação com outros vírus?... pode... multiplicação por quê?... porque são moléculas... não são seres vi::vos... seres vivos reproduzem... mas vírus não... então... pra eles multiplicarem eles precisam ta parasitando uma célula... seja ela eucarionte ou pro:::carionte... se eles têm a capacidade de se multiplicar também não posso falar que eles tem capacidade de se reproduzir?... não seria correto?... **sim ou não?**

**Aluno: sim**

**Prof. exatamente...** olhando por esse aspecto... correto... mas existem alguns autores que consideram os vivo... os vírus como seres vivos também... justamente porque conseguem multiplicar o seu material genético... então... uma forma de vida totalmente à parte... (aula 4)



Ainda na terceira aula, o professor formula o questionamento ao aluno de forma optativa (“sim ou não?”), em que é prontamente respondido pelo aluno (“sim”). Nesse caso ele já não questiona a resposta dada, e ainda valoriza a participação do aluno, fazendo uma confirmação de sua resposta (“exatamente”), mas em seguida, ele já lança uma dúvida à sala, dizendo que alguns autores não analisam a questão daquela forma. Ou seja, ele valoriza a face e participação correta do aluno, ao mesmo tempo em que valoriza também sua face ao demonstrar que é detentor de mais conhecimento e informações a respeito ao dizer que outros autores têm opiniões diferentes a respeito do mesmo assunto. Dessa forma, mostra-se bem informado e atento a todas as mudanças relacionadas ao tema que está discutindo.

### **Exemplo 19**

**Aluno:** como faz pra calcular a pressão na lateral?

**Prof. certo...** pelo princípio de Pascal que **a gente tinha visto aula passada... que era o que ia dizer agora...** quando você transmite uma pressão a uma superfície do líquido... ela se transmite integralmente a todos os pontos e em todas as direções... então se você fala que a pressão desse ponto aqui no fundo é de valor  $x$ ... se de repente esse ponto tiver aqui na parede essa pressão tá tanto aplicada no fundo quanto na parede.. porque ela é semelhante em todas as direções...

**Aluno:** é a mesma?

**Prof.** é a mesma... tá? por quê? porque o fluido é deformável... ele não vai aplicar essa função só na vertical... certo?

(aula 1)

Nessa questão lançada pelo aluno, o professor começa com um termo que não condiz à pergunta (“certo”) e somente depois é que começa a dar a resposta pedida pelo aluno. Ele o faz de forma a mostrar que o aluno já devia ter aquela resposta em mente, visto que diz tratar de um assunto já visto em aula (“a gente tinha visto na aula passada”), ameaçando assim a face do aluno. Ao mesmo tempo, ele procura preservar a sua quando demonstra que o tema em questão fazia parte do planejamento de sua aula (“que era o que ia dizer agora”), e que ele não iria deixar que os alunos ficassem com essa dúvida, mesmo que ele não fosse questionado a respeito. Isso demonstra que o professor procura manter sua imagem e mais, que ele sabe exatamente o que precisa compor sua aula ou não, o que é importante ser revisto sobre o conteúdo ou não.

### Exemplo 20

**Prof.** f um sobre a um?... que é cem Newtons dividido por metro quadrado... isso da mil... Newton por metro quadrado?... é isso que dá a pressão um?... com a pressão um eu consigo calcular quem aí?

**Aluno:** f dois

**Prof.** f dois?... quem é f dois aí?... **quem é a pressão que tá agindo na na na na superfície do pistão** dois?

**Aluno:** p um

**Prof.** p um...certo?... então a força f dois é p um vezes a dois?... pressão é força dividida pela área... força pressão vezes área. isso é os mil que a gente calculou ali vezes um?... aqui dá mil o quê?

**Aluno:** é... Newton...

**Prof.** Newton né?

(aula 1)

Nesse segmento, o professor formula uma pergunta que é respondida de forma correta por um aluno. Mas, mesmo obtendo a resposta, o professor a confirma, devolvendo ao aluno sua resposta, como uma busca de confirmação em relação ao que foi dito (“f dois?”), e, imediatamente, dá continuidade ao seu questionamento (“quem é a pressão que tá agindo na na na na superfície do pistão?”). Essa repetição para confirmação da resposta dada pode induzir o aluno a pensar que sua conclusão foi errônea, o que ameaça sua face. Mas, ao mesmo tempo, pelo fato de o professor prosseguir sua explicação já seqüenciando outra questão, fica claro que a resposta dada foi correta, e o questionamento serviu apenas para uma confirmação e continuidade do pensamento.

### Exemplo 21

**Prof.** um pouquinho de Física... **misturada com um pouquinho de Matemática**... pessoal... agora é com vocês... pega a partir do exercício quatro aí... vocês tem até a página... cento e um... se não me engano tem doze ou treze tá?... **depois de almoçar com a mamãe no domingo... põe o tapa burro...**

(risos)

**Prof.** tranqüilinho?... então eu quero que vocês façam aí o quatro pelo menos e me mostra... quem terminar tá dispensado...

(aula 1)

Nesse trecho, o professor tenta conscientizar os alunos sobre a importância de seu conteúdo, mostrando a eles que, nessa disciplina, encontram-se outras também (“um pouquinho de Física... misturada com um pouquinho de matemática...”). Esse é um recurso utilizado para prender a atenção dos alunos e comprovar a importância e utilidade de sua disciplina. Ao mesmo tempo, ele faz uso de diminutivos (“pouquinho”) para atenuar a presença dessas disciplinas inseridas no

tópico principal da sua aula (Mecânica de fluidos), e dessa forma, não valorizar mais a Matemática e a Física do que a Mecânica propriamente dita.

Também vale ressaltar a ironia utilizada pelo professor para estimular que os alunos exercitem o conteúdo visto nessa aula. Quando diz “depois de almoçar com a mamãe no domingo... põe o tapa burro...” ele acaba por enfatizar a importância da concentração na resolução da lista de exercícios proposta, fazendo alusão de que, no momento em que isso estiver sendo feito, o aluno não pode ter olhos nem atenção para mais nada, que deve se concentrar e prosseguir apenas com o estudo.

### **Exemplo 22**

**Aluno:** valendo ponto?

**Prof.** oi?

**Aluno:** valendo ponto?

**Prof.** valendo a saída...

(aula 1)

No fechamento dessa aula, um aluno formula uma pergunta ao professor, que não a entende, inserindo outra no diálogo. Esse é um exemplo de turno inserido. Ele foi utilizado por uma falha na comunicação, mais especificamente uma falha na compreensão do contexto, no qual o professor indaga qual a questão feita pelo aluno (“valendo ponto?”) e, no momento em que a compreende, aí sim a responde (“valendo a saída”) para o aluno.

### **Exemplo 23**

então aqui nós vamos ter o ciclo de hospedeiros intermediários e hospedeiros definitivos... lembrando que hospedeiros intermediários que são úteis a reprodução assexuada e hospedeiros definitivos na reprodução sexuada... no caso o plasmódium... plasmódium vai causar que doença?

**Aluno:** malária

**Prof.** malária... e também o toxiplasma que vai causar a toxiplasmose... ok?... na próxima aula... quinta feira... a gente vai falar de doenças causadas por esses protozoários a gente retoma o assunto e faz o exercício... alguma dúvida até aqui?... então aquele abraço... um beijo nas crianças...

(aula 3)

No fechamento da aula 3, o professor formula a questão de qual doença é causada pelo plasmódium. O aluno responde corretamente que é a malária. Mas, ao invés de dar continuidade ao turno do aluno, o professor confirma sua resposta, o que valoriza a face do aluno, mas, em seguida, já encerra sua aula, dando indícios de que é ele quem comanda o conteúdo e duração da aula,

mostrando, mais uma vez, o poder institucional em ação sobre os alunos. Ele também confirma que o assunto continuará sendo tratado na próxima aula, para que os alunos não tenham a possibilidade de pensar que o professor interrompeu um assunto pela metade e que a aula ficará inacabada. Isso faz com que sua face seja preservada, pois ele mostra aos alunos que é de seu conhecimento que o conteúdo precisa ser mais trabalhado e finalizado.

### Exemplo 24

pode ser DNA ou RNA... jamais:: os dois juntos... nunca vírus vai ter os dois... aqueles vírus que são exclusivamente de RNA vão ter um nome específico... por exemplo o vírus (HIV)... alguém lembra do que é chamado esse vírus?

**Aluno:** retrovírus?

**Prof. i::sso...** que tem só RNA são chamados retrovírus... por exemplo o HIV... além do vírus ter material genético e capsídeo... pela sua membrana existem terminações de proteínas e lipídios... então aqui são as proteí::nas... e lipídios... pra que serve essa proteína e esse lipídio alguém tem... uma... chute ou sabe pra que que serve?... proteí::nas e lipí::dios?... que fica no capsídeo do vírus...

(aula 4)

Nesse fragmento, temos a participação de um aluno valorizada pelo professor por estar correta por meio de um alongamento (“i::sso...”). O fato de o professor usar esse alongamento demonstra que ficou satisfeito com a resposta correta e isso faz com que a face do aluno seja preservada e valorizada. Dessa forma, o professor acaba por encorajar outras participações de outros alunos, o que fará com que sua aula se torne mais dinâmica, não pelas respostas obtidas, que já são de conhecimento do professor, mas sim pela própria dinâmica criada em sala de aula, que fará os alunos sentirem-se como agentes participantes e construtores da aula, tanto quanto o professor é.

### Exemplo 25

doen::ças causadas por vírus pesso::al... fala uma cara... você aí parceiro do alemão né... velho de gue::rra... uma doença causada por vírus...

**Aluno:** gripe

**Prof. gri::pe... legal... mais uma...** você... isso... você que olhou... fala mais uma doença causada por vírus...

**Aluno:** caxumba

**Prof. caxumba...** mais uma... vamo lá pessoal... você ein alemão... (ruídos)

**Aluno:** poliomelite

**Prof. poliomelite...** olha... **pegou fundo agora ein... pólio::melite...** mais uma pessoal... vamos citar aí... todas doenças por vírus...

**Aluno:** hepatite

**Prof. hepatite...** oh... legal... isso... qual delas?... a B ou C?... tanto faz... sendo que a C:: é a mais letal... pra A... existe vacina... pra B::: também... só que a B já é pouco freqüente tá?... que mais?... alguém falou uma outra aí?  
(aula 4)

Nesse fragmento, o professor busca por exemplos referentes ao tema tratado (doenças) e pede aos alunos que dêem exemplos dessas doenças requisitadas. Nos quatro momentos em que há participação dos alunos, existe uma supervalorização do professor em relação às suas respostas. Ele se mostra surpreso e feliz com as respostas dadas pelos alunos, fato demonstrado através dos alongamentos usados em sua fala (“gri:::pe”) seguidos de um predicativo (“legal...”). Na segunda participação, ele repete a resposta dada como um meio de aceitação e confirmação (“caxumba”) e indaga por mais exemplos (“mais uma...”). Na terceira, ele repete o exemplo (“poliomelite”) e ainda faz um comentário que demonstra seu espanto com a resposta dada (“pegou fundo agora ein... pólio:::melite...”). Na última participação do trecho analisado, ele também repete a resposta (“hepatite”) assim como o uso do predicativo “legal”, para demonstrar, mais uma vez, sua satisfação com as participações. Dessa forma, a face de todos os alunos participantes foi valorizada e, certamente, todos eles sentiram-se encorajados a participarem novamente em possíveis oportunidades que o professor venha a oferecer à sala.

### Exemplo 26

plantas... pelos vegetais... é consumido ali mesmo... ou por elas... ou por outros animais... já nas algas não... todo oxigênio produzido...ele vai ser instantaneamente liberado na atmosfera... uma vez que elas estão na super-fí-ci-e de uma lâmina d’água... chamada de plâncton... a parte do fundo de um rio... ou de um oceano... é chamado de bênton... querem saber porque que é acentuado?... paroxítona... terminada em “ene”...

**Aluno:** o quê?

**Prof. paroxítonas terminadas em “ene”... são acentuadas... ARRASEI... U:::**  
(RISOS)

**Prof.** e também o nécton... o nécton... é::: a coluna de água que nós encontramos... então... por elas estarem aqui em cima... quando o processo de fotossíntese acontece... o oxigênio é imediatamente liberado pra atmosfera... em relação à economia das algas... podemos citar que elas são comestíveis... né?... por exemplo... quando você vai comer aquele **sushizinho**... ele tá enrolado no quê?...

**Aluno:** alga?

**Prof.** numa alga... então... é tipicamente uma comida oriental... né?... essas algas comestíveis são as clorofíceas... **rodofíceas ou feofíceas**... e já a gente entra na particularidade de cada uma delas... a...

(aula 4)

Nesse fragmento, temos algumas situações interessantes. A primeira delas ocorre quando o professor faz um apontamento aos alunos remetendo-os às regras de acentuação gramaticais, perguntando-lhes se lembram-se o porquê da palavra *bênton* ser acentuada (“paroxítonas terminadas em “ene”... são acentuadas”). Em seguida, ainda brinca e se valoriza por ter um conhecimento fora de sua área (Biologia), usando um termo coloquial e chamativo (“arrasei”).

Em um segundo momento, o professor, através do uso de um diminutivo (“sushizinho”), busca um exemplo prático para que os alunos relacionem o conteúdo com seu dia-a-dia, e assim, consigam concluir a resposta almejada corretamente, fazendo com que a face dos alunos seja mantida e esses sintam-se encorajados a participar.

Ainda em um último momento, o professor, a fim de preservar sua face, cita um item do conteúdo (“rodofíceas ou feofíceas”) que ainda não foi discutido, mas já adianta que o mesmo será visto em breve, detalhadamente, e que, então, os alunos não precisam se preocuparem com esse fato. Dessa forma, ele mostra seu domínio sobre o assunto e consciência da necessidade de maiores explicações a respeito, ao mesmo tempo que valoriza sua face perante a sala.

### **Exemplo 27**

**Prof.** o quê?... a tá... o vírus da (ruídos)... eu não entendi o que você falou... o vírus chama-se influenza... gripe aviária... que mais?... catapora... doença causada por vírus... rubéola... então aqui a gente tem uma listinha... ó... herpes... uma listinha das doenças... das principais doenças causadas por vírus... dessas doenças... com é que a gente procede num tratamento contra uma doença causada... como a gripe?... **pode tomar antibiótico?... pode... vai fazer efeito?... não...** antibióticos é usado com doenças causadas por bactérias... por doenças causadas por vírus existe a vacina que vai trazer a ativação do sistema imunológico... deixando nossos anticorpos prontos pra uma... pra um combate com essa doença... ou então... o nosso próprio sistema imunológico reconhece esses vírus...  
(aula 4)

Esse turno do professor é composto por muitas perguntas retóricas, como por exemplo quando ele faz o questionamento em relação ao uso de antibiótico quando se está com gripe (“pode tomar antibiótico?... pode... vai fazer efeito?... não...”). Nesse tipo de questão, o professor lança a pergunta e, imediatamente, fornece a resposta aos alunos, pois seu objetivo não é que eles respondam, ou dêem a resposta porque ele, professor, não a sabia, mas sim, seu interesse é que os alunos apenas pensem na resposta e reflitam sobre o tema, mesmo que ele forneça de imediato o que foi questionado. Dessa forma, não há abertura para participação dos alunos, mas esses são

levados a refletire da mesma maneira como se estivessem tendo o turno para responderem verbalmente.

### Exemplo 28

de esterilização dos talheres lá... por algum motivo não estavam cem por cento... então um infeliz que tinha herpes foi lá... comeu com os talheres... devolveu pra ir pra lavagem... nessa lavagem o equipamento ficou contaminado com o vírus da herpes...

(celular de alguém toca)

**Prof.** ah::: legal::: deixa eu atender... alô?... ah não... a cobrar ainda...

**Aluno:** desliga...

**Prof.** ah não... vou atender agora... alô... quer... oi::: tudo bem... era mulher... mulher... mulher... então ó... o que que aconteceu... **onde que eu tava mesmo?**... bom... **tá legal... no talher...** então todo equipamento ficou contaminado... então consequentemente todos os talheres também ficaram contaminados e por várias... por vários dias... então o pessoal que ia lá...

**Aluno: todo mundo que ia lá pegava...**

**Prof.** todo mundo que ia comer lá... ficou... começou dar um surto de herpes... então fo:::mos investigar... chegou aquele bando de biólogo né?... que a:::cha tudo em qualquer lugar né?...

(aula 4)

Nesse fragmento, temos situações interessantes. A primeira delas evidencia que o celular de uma aluna toca durante a aula. O professor irrita-se com o fato e pega o celular para atender. Acaba brincando com o fato, pois a pessoa fez a ligação a cobrar. Isso faz com que a aula fique descontraída e que ele acabe se perdendo quanto à continuidade da explicação. Neste momento ele pede ajuda dos alunos para retomar o que estava sendo dito até então (“onde eu estava mesmo?”), mas ele mesmo acaba lembrando-se do que dizia e retoma sua explicação (“tá legal... no talher...”). Na seqüência da aula, outro aluno participa falando sobre a situação problema (“todo mundo que ia lá pegava...”), fato que é confirmado pelo professor e mais bem explicado após o comentário do aluno. A conclusão correta do aluno em relação aos fatos citados fez com que sua face fosse valorizada, caso contrário o professor não teria repetido e confirmado sua participação.

### Exemplo 29

**Prof.** quando ele ta fora da célula... como ele é uma molécula... ele vira um cristal... e um cristal não tem reação química com nenhum outro tipo de organismo... então... é... é como se ele tivesse hibernando... guardou o vírus num frasco... lacradinho bonitinho... você pode deixar lá dez... vinte... cinquenta anos que a hora que você abrir e inocular ele dentro de uma célula... ele vai voltar a ter o seu metabolismo... então não tem...

(celular tocando)

**Prof. vocês combinaram né?**... não tem assim um pra:::zo de validade... não tem porque esse vírus ele não vai se deteriorar

**Aluno:** mas então ele é considerado ser vivo?

(aula 4)

Alguns fatores extra-lingüísticos também podem interromper o turno do professor, como no caso analisado o celular de um aluno tocar durante a aula. Como esse fato foi recorrente durante a aula analisada, o professor demonstra sua insatisfação, pois não é a primeira vez que isso ocorre na aula do dia (“vocês combinaram né?...”). Porém, mesmo demonstrando sua insatisfação, ele prossegue sua explicação e mostra, dessa forma, que seu conteúdo é muito importante para ser interrompido por um celular.

### Exemplo 30

**P-** eXAtamente... cultura inútil... porque ele começa pensar... porque começa questionar... **porque** ele começa cobrar... **né?**... porque ele não delega ao OUTro... né?... ao líder... a uma pessoa apenas.. ( ) ele é o protagonista da sua própria história... né?... esse final de semana eu ouvi uma homilia muito...  
(aula 2)

Neste trecho da segunda aula, temos um exemplo de controle da professora em relação ao turno. Essa parte da transcrição da fala da professora se estende por 45 linhas ininterruptas, o que mostra seu domínio sobre a conversação. Esse fato pode ser explicado pelo fato da professora preservar sua imagem institucional do “bom” professor, preocupado em explicar e deixar tudo muito claro aos seus alunos, mesmo que esses não contribuam com o andamento do conteúdo, pois ela não promove questões à classe, não chama a participação, não demonstra interesse na promoção da interação, o que pode ser interpretado como um discurso autoritário; porém sua face permanece preservada pela ausência de ameaças por parte dos alunos e seu turno extremamente extenso. Mas, por outro lado, o fato da professora estender seu discurso dessa forma, pode ser apenas um indicativo de que seu tópico requer realmente uma longa explanação, e que os alunos terão a possibilidade de intervir e argumentar assim que a professora proporcionar uma pausa em sua fala. Podemos notar, também, alguns sinais de insegurança na sua fala, através do uso do marcador “né?”, pedindo confirmação e aceitação, e da conjunção “porque”, que dá a impressão de preocupação em colocar muitas explicações e realmente se fazer entendida.



### Exemplo 31

de origem lipídica... que:: vão fica... é:: também na região inter marés... fixas em alguns substratos... né?... essa aqui é a gelidium... ela é muito ramificada... a condrus... que ela parece uma folha daquela planta lá sim:::bolo do...

[  
**Aluno:** Canadá...

**Prof.** Canadá... e a porfira... que ela também tem poucas ramificações e um eixo único pra fixação nos substratos.. essas são as rodofíceas... beleza?

**Aluno:** (ruídos)

**Prof.** não... não...

**Aluno:** então acabou... aquele abraço...

[  
**Prof.** não... os fun:::gos...

[  
**Aluno:** ah não!

**Prof.** eu to falando de reino protista... eu tenho que fala... de::: protozoários também... não?... exercícios?... não tem exercícios de algas... não tem... pessoal... continuando... protozoários... também  
 (aula 3)

Nesse fragmento temos também dois momentos importantes. O primeiro sinaliza uma ameaça à face do professor, quando este não consegue lembrar-se do nome do país ao qual quer referir-se como exemplo, e um aluno o faz. O fato do aluno lembrar-se do nome do país ameaça o professor publicamente, pois deixa claro que um aluno (situado inferiormente na relação hierárquica professor-aluno) consegue obter uma conclusão que caberia ao professor naquele momento. Após esse fato, o professor repete então o nome fornecido pelo aluno, confirmando sua resposta, momento em que a face, agora do aluno, é valorizada pela aprovação obtida do professor pela participação correta no contexto.

Outro momento ocorre quando o professor dá a entender ter terminado o tópico em questão (algas), e então os alunos acreditam que a aula tenha terminado (“então acabou... aquele abraço...”), mas o professor diz que não, e já segue com seu conteúdo, demonstrando que agora começarão a tratar do tópico “fungos”. Mesmo com reclamações dos alunos, que demonstram cansaço e pedem para parar, o professor evidencia aqui, mais uma vez, seu poder sobre a sala e, mesmo com as reclamações, prossegue sua aula, e deixa claro que é apenas ele que decidirá qual é o momento de interromper a aula.

### Exemplo 32

uma crise muito grande do HIV... existem algumas populações que chegam a ter... até setenta por cento dos indivíduos contaminados pelo HIV então... setenta por cento de uma cidade contaminada... cinquenta por cento da população de um país... contaminado...então... **é uma tragédia humanitária... por quê?**

**Aluno: da onde vem professor?**

**Prof. o HIV?**

**Aluno: é...**

**Prof. boa pergunta...** até agora não tem uma certeza absoluta se foi um vírus que foi contraído a partir do macaco ou se era um vírus que já existia e não tínhamos conhecimento por ele não ser tão difundido e esse vírus começou a se manifestar pela liberdade sexual... pela década de setenta... uso de entorpecentes e tal que a moçada ficava louca e liberava geral né?... por essa revolução sexual... e tem até uma teoria falando que este vírus é um vírus construído em laboratório e que acabou sendo difundido... espalhado... então... absoluta certeza de onde vem não tem... o que a gente tem certeza é que não tem cura... que não tem vacina contra isso... só que tem uma pontinha de esperança... nessa mesma população da África existe um grupo de prostitutas que têm relações sexuais frequentes com outros indivíduos contaminados pelo HIV...

(aula 4)

Nem toda intervenção de alunos promove a continuidade do tópico em questão. Nesse exemplo, o professor formula uma questão aos alunos (é uma tragédia humanitária... por quê?) que não é respondida, mas pelo contrário, é rebatida com uma outra questão do aluno (da onde vem professor?) que fica fora do contexto. Isso faz com que o professor tenha que confirmar a pergunta do aluno para ter certeza sobre o tópico que está sendo questionado (o HIV?), e então poder responder. O aluno, então, quebrou a seqüência da aula, atrapalhou o desenvolvimento do tópico, mas contribuiu para que outro tópico interessante fosse inserido na aula, com pronta aprovação do professor que elogia a dúvida do aluno (boa pergunta...) e segue com a devida explicação que a questão pede.

### Exemplo 33

então a Biologia ela é muito dinâmica... às vezes você fala uma coisa hoje... e amanhã já tem um trabalho negando aquilo que você falou.. não é igual... não é uma ciência exata... beleza?... **mais alguma pergunta pessoal?**

**Aluno: tem vírus pré-histórico?**

(aula 4)

Também encontramos momentos em que o professor organiza e distribui o turno à classe, como na questão lançada nesse fragmento pelo professor em procura de alguma outra questão que os alunos queiram fazer (“mais alguma pergunta pessoal?”). Isso faz com que os alunos saibam o exato momento de participarem da aula, sem que assaltem o turno do professor, e respeitando a

premissa de que “fala um de cada vez”. Em nosso exemplo, essa distribuição feita pelo professor foi prontamente valorizada por um aluno, que imediatamente lança uma pergunta a ele.

### Exemplo 34

**Prof.** em ambientes dulcícolas... em solo úmido ou::: como endoparasitas.. no caso... é... porita... é... dois a zero... endoparasitas... no caso aquela amebinha é... que vai provocar.. um distúrbio gastro-intestinal a nós... pode?

**Aluno:** não

**Prof.** próximo grupo... aqui é uma fotografia de uma ameba... olha os pseudópodes em expansão... (aula 3)

### Exemplo 35

ciclos em cães e gatos... ou gatos... e no homem... sendo no homem o seu hospedeiro definitivo... nos... nos cães e nos gatos... seu hospedeiro intermediário... pode passar?

**Aluno:** não

**Prof.** aqui é um exemplo de um::: é::: protozoário flagelado... que no caso é uma euglena viridis... ela (aula 3)

Nos dois exemplos acima retirados da mesma aula, percebemos, mais uma vez, que o professor é quem tem o domínio sobre a sala no que diz respeito ao ritmo e hora de parar. Nas duas seqüências o professor pergunta se pode dar continuidade aos slides passados, e nas duas situações ele recebe uma resposta negativa. Mas, mesmo assim, ele ignora as respostas e continua passando, sem esperar os que responderam negativamente a sua pergunta. Ele, dessa forma, ameaça a face dos alunos e deixa claro que sua pergunta é apenas uma formalidade para mostrar que se preocupa com o acompanhamento dos alunos, mas, na verdade, é ele quem rege o ritmo do andamento do conteúdo.

### Exemplo 36

aquele homem **lin-do ma-ra-vi-lho-so**... e dissesse... **você é tudo o que eu esperei na minha vida...**

**Aluno:** ((risos))

**Aluno:** **isso não existe**

(aula 2)

Aqui, temos troca de turno proporcionada por um momento de *LTR*. A professora acaba de construir uma unidade completa (“...você é tudo o que eu esperei na minha vida...”), percebida por uma das alunas, que aproveita a oportunidade para fazer seu comentário (“isso não existe”), sem

causar ameaça à face da professora, pois realiza apenas uma observação, e não propõe uma pergunta ou apontamento que vá de encontro à tese apresentada, pelo contrário, ela concorda com o argumento dado pela professora. O uso da silabação em “lin-do ma-ra-vi-lho-so” nos mostra que a professora dá importância e ênfase nessas características atribuídas ao homem da história e, de certa forma, sabe que isso agrada a sala, pois essa é composta, na sua grande maioria, por mulheres. Por isso, o resultado do uso desses termos foi o riso, e o comentário seguinte, de que esse tipo de homem não existe. Importante ressaltar que, por se tratar de uma professora, ela se une ao grupo de alunas da sala para tecer tais comentários.

### Exemplo 37

praia... né?... cê vai entra na água... e aí a água tá repleta de algas... isso significa que a a... água tá poluída ou não?... quem acha que sim?...

**Aluno:** ((alunos levantam o braço))

**Prof.** quem acha que não?

**Aluno:** ((alunos levantam o braço))

**Prof.** quem acha que depende?

**Aluno:** ((alunos levantam o braço))

(aula 3)

Temos aqui um momento de cooperação entre professor e alunos que através de suas participações com através do uso de seus braços levantados para poderem responder ao que o professor estava questionando. Esse meio de participação também constitui um turno, ainda que sem palavras. Por isso podemos dizer que a interação foi promovida da mesma forma que em outros momentos da aula em que houve participação verbal dos alunos. O fato de o professor lançar uma questão que não requer nenhum conhecimento prévio e peça apenas uma opinião pessoal dos alunos faz com que a face desses não fique ameaçada, pois não há resposta certa ou errada sendo esperada. Isso faz com que eles sintam-se à vontade para participar, sem correr risco de serem julgados ou ameaçados. O professor, da mesma forma, acaba preservando sua face, pois, a partir do momento que dá várias opções de participação aos alunos, faz com que eles fiquem à vontade e não ameacem a face do professor.

A manutenção da face, tanto a do falante como a do ouvinte, funciona como se fossem regras de trânsito de 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, utilizados para neutralizar as ameaças.

Silva (2008) afirma que a cortesia está relacionada à construção da imagem pessoal e social diante dos grupos de que participamos. E uma das formas de construirmos essa imagem é através do uso de pronomes de tratamento adequados à cada situação de que participamos. De acordo com Briz Gómez (2004), a cortesia verbal é uma estratégia dentro das atividades de imagem do locutor e interlocutor, e que está regulada em cada cultura e grupo social por certas convenções.

### Exemplo 38

**Prof.** então a pressão depende... da característica do fluido... peso específico...e da altura da coluna líquida... certo?... beleza?.

[

**Aluno:** professor...

**Prof.** oi?

**Aluno:** como faz pra calcular a pressão na lateral?

**Prof.** certo... pelo princípio de Pascal que a gente tinha visto aula passada...**que era o que ia dizer agora...** quando você transmite uma pressão a uma superfície do líquido... ela se transmite integralmente a todos os pontos e em todas as direções... então se você fala que a pressão desse ponto aqui no fundo é de valor  $x$ ... se de repente esse ponto tiver aqui na parede essa pressão tá tanto aplicada no fundo quanto na parede.. porque ela é semelhante em todas as direções...

(aula 1)

Neste trecho, notamos que, por meio do assalto ao turno feito pelo aluno, a face negativa do professor foi ameaçada, pois o aluno o interrompe (“professor...”) e ainda lança uma pergunta em relação ao conteúdo trabalhado (“como faz pra calcular a pressão na lateral?). Isso deixa o professor em uma situação de risco, pois ele pode não saber de imediato a resposta tanto é que, em um primeiro momento, ele usa a pausa (“...certo...”) para ganhar um tempo e pensar na melhor resposta que dará ao aluno. Ele mesmo coloca sua face em risco quando dá uma justificativa ao aluno, explicando que ele ia comentar sobre o que foi perguntado naquele momento (“...que era o que ia dizer agora...”). Outro ponto marcante nesse trecho é o fato do aluno usar o termo “professor”, o que demonstra cortesia em relação ao seu superior, pois ele prefere não usar nenhum

pronome de tratamento. O uso do “você” poderia deixar a fala muito informal e o uso do pronome “senhor” poderia soar como excesso de formalidade já que o professor em questão é da mesma idade dos alunos (cerca de 30 anos). Então, o aluno prefere o uso do termo neutro “professor”, que demonstra respeito, preservando sua face e, ao mesmo tempo, não dá indícios de excesso de formalidade, que poderia ser entendido como desrespeito devido ao professor ser jovem.

### Exemplo 39

rios e... e lagos né?... também... é... aqui aparecem os vacúolos pulsáteis ou contráteis... o núcleo e aqui uma região de abertura que vai servir pra englobar as substâncias... os dois exemplos paramécium e balantidium

**Aluno:** o que é esse nome?

**Prof.** é... paramécium é o gênero... sp significa que eu tenho diversas espécies... na nomenclatura binominal... a... o primeiro nome é denominado ao gênero e o segundo à espécie... então:: eu tenho gênero paramédium que pode ter dezes::nas... centes::nas de espécies desse gênero... ssp.. que você também pode encontrar significa espécies tá?... mesma coisa... ou subespécie... o paramédium... local de extocitose... parte onde ela vai eliminar as excretas... o macronúcleo e o micronúcleo... troca de...

(aula3)

Neste caso, um aluno interrompe o professor para que seja sanada uma dúvida. Ao interrompe-lo, o aluno não está roubando o turno, pois a fala do aluno se dá em um momento de LRT, em que o professor conclui sua fala, e então dá liberdade e oportunidade para que qualquer um intervenha no andamento da aula. O aluno, então, formula a pergunta, que é prontamente respondida pelo professor de forma detalhada, fato notado quando o professor remete o aluno aos termos latinos usados para designação das espécies e subespécies. Isso valoriza sua face, pois, mais uma vez, ele se mostra atento ao conteúdo de outras disciplinas, que se mostram úteis no andamento da aula.

### Exemplo 40

supervalorização... do eu... e é lógico que quando a gente fala EU nós estamos falando de algo real... MAIS uma vez uma referência àquilo que nós falamos sobre o Arcadismo... diferente dos árcades que ideALizam... aqui está falando de algo IRreAL... os românticos não... eles estão falando de algo REal... e porque que eles tão falando de algo REal... o que que existe na realidade?... tudo o que existe na realidade... é real?... do que é feita a nossa realidade?... **do que é feita a realidade?::: alegria... tristeza... depressões... que mais?**

**Aluno:** ( )... amor...ódio...

**Prof.** amor... ódio... beleza... feiúra... alegria... tristeza... decepções... que mais?

**Aluno:** ( )... amor... ódio...

**Prof.** amor... ódio...beleza...feiura... porque que o shrek fez TANTo sucesso?... né?... porque será que fez TANTo sucesso?... porque será que o shrek fez tanto sucesso?... porque FINALmente... ( )

mostra um herói... que não é bonito... que não é educado... né?... que não é fIno... que:: é... grotesco... mas que tem sentimentos e que ( ) né? ...  
(aula 2)

A professora formula para a classe um questionamento (“do que é feita a realidade?”) para o qual ela não dá tempo para reflexão e já lança itens a serem usados nessa resposta. Somente depois que ela exemplifica, os alunos começam a responder a partir do que ela fala (“alegrias, tristezas, depressões”...). Os alunos, então, complementam a lista de itens dados por ela (“amor, ódio”), em uma clara demonstração de concordância, a professora repete o segmento dos alunos e isso valoriza a face dos participantes da sala, pois o fato de a professora repetir e confirmar a resposta dada, faz com que os alunos sintam-se confiantes em participarem da aula. Mas também devemos notar que a professora os induz em suas repostas, pois é ela quem fornece os primeiros exemplos que são usados como respostas dos alunos. Ou seja, ela acaba agindo como uma formadora de opiniões, de modo direto ou indireto.

#### **Exemplo 41**

**Aluno:** não é metro cúbico?

**Prof. pressão não...** vê bem... quando  **você**  faz pressão vezes a... você faz peso específico vezes altura...  
(aula 1)

Já neste exemplo, o professor ameaça a face positiva do aluno, pois discorda da resposta dada por este (“pressão não ...”). Isso pode fazer com que o aluno sintam-se ameaçado e não volte a participar da aula, pois o poder do professor prevalece sobre o aluno. Mas, por outro lado, o uso do pronome “você” indica proximidade entre professor e aluno, fato que ameniza a ameaça causada pela discordância de resposta entre os dois. O professor ainda segue dando uma explicação detalhada sobre o erro do aluno, o que demonstra simpatia e preocupação para que o aluno não saia da aula com nenhuma dúvida a respeito do tema tratado.

#### **Exemplo 42**

**Prof.** ah sim... também... ele é o oposto... ele é o contrário daquele belo príncipe que chega num ... num... cavalo... né?... branco... e que quando salvam as mulheres... salvam suas vidas maravilhosas... imaginamos que seja ( ) porque não é possível que seja no salto... porque eu digo pra vocês queridos companheiros... tenho mais de quarenta anos e NINGUÉM veio aqui pra me salvar...

**Aluno:** ((risos))  
(aula 2)

A professora, neste exemplo, usa ironia para descontrair sobre o tema tratado com os alunos, fazendo referência à velha história da princesa ser salva por um príncipe que chega em um cavalo branco. Compara esse fato com as mulheres de seu tempo, e se coloca como um exemplo para a situação. Diz ter quarenta anos e que, até hoje, nenhum príncipe apareceu para salvá-la. Essa citação pode fazer com que os alunos pensem que ela deseja ser salva. Do quê? Ela não explicita, mas provavelmente da situação em que se encontra, salva de sua própria vida. Essa exemplificação acaba expondo sua face negativa à sala, pois ela expõe sua vida e sua intimidade para ilustrar o tópico referido, o Romantismo.

### Exemplo 43

amor... ódio... beleza... feiura... por que que o shrek fez TANTo sucesso? né?... por que será que fez TANTo sucesso?... por que será que o shrek fez tanto sucesso?... porque FINALmente... ( ) mostra um herói... que não é bonito... que não é educado... né?... que não é FIno... que::: é... grotesco... mas que tem sentimentos e que ( ) né?...

**Aluno:** ( ) contrário ( )

**Prof. ah sim... também... ele é o oposto... ele é o contrário** daquele belo príncipe que chega num... num...

(aula 2)

Este trecho mostra que o professor ameaça sua face negativa ao concordar com o aluno que aponta o esquecimento de um termo na sua exemplificação (“ah sim... também... ele é o oposto... ele é o contrário ...”). Isso faz com que perca um pouco de seu poder, que fique com seu turno ameaçado e até mesmo a credibilidade que possui perante a sala por ser, naquela situação, o detentor do saber. Por outro lado, acontecimentos como este fazem que os alunos sintam-se à vontade para participar, pois o professor mostra-se aberto a sugestões e opiniões, mesmo que essas não sejam as mesmas dele. Novamente, o uso do marcador “né?” e o segmento “por que” mostra que o professor pede confirmação dos alunos sobre seu pensamento, tentando demonstrar que sua opinião é correta e válida para todos da sala. Até mesmo o tom de sua voz se altera para dar ênfase aos termos usados.

### Exemplo 44

então... acreditem... **acreditem**... tem um poco de ( ) mas tem... **nin-guém sal-va as mu-lhe-res...** e **essa é uma visão romântica**... quando a gente fala em romantismo não é essa a idéia?... a mulher ( )... a própria sinhazinha... aquela mulher romântica... aquela cOIsa... né?... aquela... a::i... ela fica sus-pi-ran-do... né?... e esperando pelo príncipe encantado né?... e aquela balela do



conto de fadas né?... que serão felizes para sempre... puta... **isso é uma mentira... NINGUÉM vive feliz pra sempre... mesmo porque vier feliz pra sempre é um Tédio... não é?:::** a felicidade não é um estado permanente... é uma coisa que... que ... que muda... é lógico que você pode se encontrar num estado feliz... mas ela tem que suprir todos esses momentos... por isso que inclusive em casa... os finais de história já mudaram... eu **NÃO FALO mais pra Isadora... foram felizes para sempre... foram felizes por MUIto e muito tempo...**  
(aula 2)

A professora começa o turno com um imperativo (“acreditem”), o que demonstra sua opinião pessoal sobre o tema que está sendo abordado. Ao colocar esse imperativo, ela coloca sua face em risco, pois ninguém na sala é obrigado a concordar com seu pensamento, e ela poderia ser questionada a qualquer momento sobre a tese principal que levanta nesse turno (“ninguém salvas as mulheres... e essa é uma visão romântica”).

Sua idéia sobre romantismo, sobre a tese de viver feliz para sempre, pode não ser a mesma do restante dos participantes da aula, e isso faz com que ela se exponha de forma clara, podendo receber críticas ou contestações. Ela faz afirmações concisas seguidas de um questionamento (“isso é uma mentira... NINGUÉM vive feliz pra sempre... mesmo porque vier feliz pra sempre é um Tédio... não é?:::”). Essa pergunta no final de seu pensamento é usada para induzir uma resposta afirmativa dos alunos, fazendo com que eles concordem com a idéia sobre felicidade. Ou seja, ela não proporciona muita oportunidade para que os alunos intervenham e discordem do que está sendo dito, talvez numa tentativa de manter sua face preservada. Para enfatizar ainda mais que realmente ela acredita no que está dizendo, cita como age em relação à sua filha (Isadora) quando conta a ela histórias de fadas ou príncipes (“NÃO FALO mais pra Isadora... foram felizes para sempre... foram felizes por MUIto e muito tempo...”). Essa exemplificação de sua vida pessoal, citando sua filha, oferece mais credibilidade em relação ao seu pensamento, e pode fazer com que os alunos realmente validem que os comentários são válidos, caso contrário não os faria com sua própria filha.

### Exemplo 45

**notem o sentimentalismo...** nesse trecho... nesse pequeno trecho... de Casimiro de Abreu... quando ele estava no exílio... **“meu Deus... eu chorei tanto no exílio... tanta dor me cortou a (voz) vencida... ( ) transcrito... que me ( ) e me sucumbe a vida”...**

**Aluno:** oh M. o Romantismo me remete... é... o Arcadismo é a razão... e o Romantismo é a emoção?

**Prof.** isso...

**Aluno:** (ruídos)

**Prof.** isso... todo tema que é abordado... que é retratado... com for-te do-se de e-mo-ção...

Indianismo... nós conversamos sobre isso antes... ontem né... essa é uma idealização do índio... no Romantismo...  
(aula 2)

Nesse fragmento, a professora também expõe o seu ponto de vista e pede a atenção dos alunos para a presença do sentimentalismo em um trecho de outro autor (Casimiro de Abreu). Isso é um julgamento dela, professora, que é passado para os alunos como uma verdade (“notem o sentimentalismo”). Ela não questiona se os alunos consideram romântica a fala do autor romântica, mas já afirma que ela é, quando usa o imperativo “notem”. Ou seja, mais uma vez, não é dada aos alunos a chance de discordarem ou analisarem de imediato, pois usa o imperativo e somente depois é que cita o trecho da fala analisado (“meu Deus... eu chorei tanto no exílio... tanta dor me cortou a (voz) vencida... ( ) transcrito... que me ( ) e me sucumbe a vida”) e, logo após, já procede seus comentários, sem abertura a outras possíveis análises.

#### Exemplo 46

**Prof.** então vão recuperar até como uma tentativa de herói nacional... oh::: ele tava na terra... e sobreviveu apesar da exploração do branco... aPesar da presença portuGUEsa... ele sobreviveu... sobreviveu... mas no caso do texto aqui... ele é valorizado porque tem uma conduta de um cavalheiro português... então ele é muito bom...ele tem bons modos... né?... ele é chamado... ele é muito educado... ele fala bem...né?... então... ele é um selvagem educado... selvagem **educado**...

**Aluno:** um bom selvagem

**Prof. é... um bom selvagem...** e educado... né?... tipicamente indianista né?... vocês não querem passar uma lista pra mim a mão... pra depois... pra eu poder... passa... passa uma lista pra depois eu poder contar e bota presença...

(aula 2)

Nesse período, um aluno faz uma contribuição ao pensamento da professora quando utiliza o termo “bom selvagem”, que é uma referência na Literatura quanto à estética Indianista. A professora utiliza o termo “educado”, enquanto o aluno utiliza o termo técnico “bom selvagem”. Ao fazer essa colocação, o aluno pode ameaçar a face da professora, mostrando que ele, aluno, numa posição inferior, lembrou-se do termo, e ela, professora, não o fez. Dá-se a impressão que a professora fica um tanto quanto desconfortável com esse fato, pois, ela concorda (“é”), hesita (pausa), repete o termo do aluno (“bom selvagem”) e enuncia, novamente, o termo que usou: “educado”. Como para não prolongar a discussão, a professora muda o tópico e pede que os alunos improvisem uma lista de presença.

### Exemplo 47

então o poeta passou a noite com uma mulher sem brio... viram que vício?... **uau**::: bebeu a noite inteira?... **uau**::: eram uns depravados né?... não... realmente esses poetas achavam que APROVEITAR a vida... eles tinham quer viver tudo de uma forma muito intensa... né?... e... aproveitar a vida... pra vivenciar etapas... pra viver os prazeres da vida... né?... aproveitar tudo que era bebida... sexo... álcool... rock'inroll...

**Aluno:** (ruídos)

**Aluno:** (vozes simultâneas)

**Prof. não... nem todo autor romântico...** nem todos... uma linha... uma linha.. uma parte dos autores românticos é que partiu pra essa vida mais radical::: né?... mas.. depra... uma vida mais radical aí...

(aula 2)

Há, no fragmento anterior, um certo tom de deboche da professora quando utiliza a interjeição “uau” por duas vezes para comentar o comportamento dos poetas em questão. Esse uso pode fazer com que os alunos interpretem que, mais uma vez, ela tenta incutir em suas mentes que sua opinião é a correta, que seu julgamento deve ser aceito por todos. Nesse momento, como ocorre em pouquíssimos momentos da aula em questão, um aluno a interrompe com um questionamento, mas isso é feito por mais de um aluno ao mesmo tempo, o que nos impede de transcrever exatamente o que está sendo dito. Mas, pelo próprio contexto, pode-se concluir que a questão feita é em relação à conduta dos poetas românticos, se todos agiam conforme o descrito pela professora. O fato de ela dar uma resposta negativa (“não... nem todo autor romântico...”) ameaça a face do aluno, pois ele é contestado publicamente, perante a sala, e ainda demonstra que realmente ela é a maior detentora do conhecimento naquele momento. Esse fato confirma sua posição institucional esperada, ou seja, o sujeito que possui e transmite o conhecimento.

### Exemplo 48

(celular toca)

(vozes simultâneas) (risos)

**Prof. ei alemão...** é hoje ein... ein... ah **tigrão**:::

**Aluno:** o tigrão cai na mulherada

**Prof. a mulherada..**

**Aluno:** vê se pode... ligando a cobrar pra mim

**Prof. ah não pode...** agora esse aqui pessoal... esse aqui é um vírus problemático... HIV... também conhecido como AIDS... a AIDS assim como a herpes também é uma doença sexualmente transmissível... como que pe:::ga AIDS?... vamo lá... pelo sangue... então uma transfusão de sangue contaminado com vírus HIV pode ser... **dou um soco na cara do cidadão**... que tem HIV... sangra... minha mão ta cortada... posso pegar HIV?

**Aluno:** pode

**Prof. posso pegar HIV através de um sexo oral?**

**Aluno:** também

**Prof.** pode... de que forma?... simples... através da cá::rie... cárie é uma doença causada por bactéria... que vai causar lesão no dente e muitas vezes na gengiva... essa abertu::ra é suficiente para que o vírus HIV possa entrar... toda e qualquer mucosa que seja... esteja... é... contaminada com uma secreção ou...

(aula 4)

Aqui, ocorre um fato que atrapalha o desenvolvimento da aula e ameaça a face do professor: um celular toca durante a aula. Para contornar a situação, o professor utiliza uma linguagem informal e mostra intimidade com um dos alunos quando o chama pelo apelido (alemão), e também quando usa o adjetivo “tigrão”, pejorativamente, para referir-se a ele. Dessa forma, o professor mostra-se, ironicamente, como um membro do grupo, quebrando qualquer barreira ou distância que possa existir entre ele e os alunos. Em seguida, o professor retoma o curso da aula, demonstrando seu domínio sobre a sala, pois, mesmo constituindo também a parte irônica da aula, quando todos satirizam o colega pelo celular tocar, consegue voltar ao tópico sem grandes esforços. Isso mostra que, ao mesmo tempo em que ele se envolve e se mostra como um igual entre os alunos, consegue retomar sua posição institucional, preservando, assim, sua face como professor, como detentor do poder na situação. Na continuidade da explicação, o professor continua utilizando uma linguagem mais coloquial (“dou um soco na cara do cidadão”...) para, dessa forma, situar-se mais na realidade dos alunos, na sua linguagem, e assim, conseguir transmitir sua informação com mais clareza e ser entendido.

### Exemplo 49

então... e::sse é um comportamento de risco... hoje em dia sabe-se que a faixa que tem maior índice de infecção são pessoas... são jovens de 16 a 24 anos... esses são os que estão sendo mais contaminados... só i::sso?... ido::sos acima de 60 anos...

**Aluno:** por quê?

**Prof.** hã?

**Aluno:** por quê?

**Prof.** depois que inventaram aquela pilulinha azul... o vô ficou **saidinho** né?... o vô que fazia xixi no pé... né?... ele olha pra vô e fala... é essa ameixa aí... essa uva passa... então vovô vai lá... compra o comprimidinho e começa a sair com aquelas mo::ças... queridas trabalhadoras... funcionárias do sexo que... muitas vezes também não se preocupam em utilizar um preservativo... então vovô vai lá... dá uma **catracada** na moça... de responsa... e pensa... ê:: no meu tem::po... né?... chegava assim... pegava as mo::ça e tal... e aí lenha... o que que acontece?... chega em casa... vovô tá lá... então meu véio vem aqui... e tal... vamos lembrar dos nossos bons:: tem::pos... né?... e aí... tchaca tchaca na véia... dá uma **caprichada** na véia... o que que vai acontecer?... ele saiu... foi lá... teve um encontro com a prostituta... foi lá... perdeu dinheiro... um **puta prejuízo** mas (ruído)... contraiu o HIV... veio pra casa... e também passou esse HIV pra esposa... e isso é mais comum do que a gente pensa... o idoso... não pela... pela falta de informação... mas muitas ve::zes por não acreditar então... ah:: isso aí é coisa de jovem... isso

(aula 4)

Neste exemplo o professor faz o uso de gírias e de linguagem informal para interagir com os alunos. Ele insere, em sua teoria, uma linguagem mais acessível aos alunos, repleta de gírias e brincadeiras para que eles entendam o conteúdo abordado. Termos como “saidinho”, “catracada”, “caprichada”, “puta prejuízo”, fazem com que a sala fique descontraída, brinquem e dêem risada da situação, ao mesmo tempo, tenham a seriedade para tratar a questão da AIDS. Toda essa explicação, através da situação criada pelo professor sobre a relação sexual dos idosos, foi criada devido a uma questão lançada por um aluno, que se espantou ao saber que os idosos faziam parte, agora, do grupo de risco elencado pelo professor à aquisição da AIDS. A questão lançada pelo aluno (“por quê?”) foi feita em um momento de completude sintático-semântica do professor (*LRT*) bem aproveitada pelo aluno. E, na seqüência, o professor prossegue sua resposta através de todo esse contexto “brincalhão” para que os alunos interajam, entendam e sintam-se em um ambiente descontraído e agradável.

### Exemplo 50

Imunodeficiência Adquirida... eles vão atacar os:: linfócitos... linfócitos são células que produzem células no nosso sistema imunológico... então uma vez parasitadas elas deixam de produzir anticorpos... leucó::citos... que que vai acontecer?... pessoas contaminadas com HIV mo::rrem de HIV?...

**Aluno:** não...

**Prof.** não... podem morrer de uma ou::tra doença como tétano... porque não tem leucócito suficiente pra combater essa doença... então o sistema imunológico fica deprimido... e aí as doenças (ruídos) acabam fazendo com que essa pessoa morra... então... é uma doença extremamente séria... não tem... não tem cura nem vacina... mas tem um tratamento... o tratamento ameniza os sintomas e devolve uma certa qualidade de vida... mas as drogas utilizadas no coquetel HIV tem muita adversidade... como diarréia náusea constan::te é... dor de cabeça... então é um... **é uma faca de dois gumes... mui::ta gente encara isso aqui da seguinte forma... como banalização...** ah:: tem o coquetel anti HIV pra mim tanto faz... eu vo viver normalmente... eu sou um grupo de risco... eu não to nem aí com isso...

(aula 4)

O professor cede o turno por meio de uma questão, prontamente respondida por um aluno. Isso se deve ao fato de o tópico ser comum no dia-a-dia midiático. Mas, para um melhor entendimento, mesmo o aluno tendo respondido de forma correta, o professor prossegue com uma explicação mais detalhada, fornecendo pormenores do porquê de sua resposta, com dados e termos científicos, construindo, dessa forma, uma alternância de momentos descontraídos (como vistos em outros fragmentos) e momentos de pura explicação teórica. O professor também aproveita para

expor seu ponto de vista (“é uma faca de dois gumes... muita gente encara isso aqui da seguinte forma... como banalização...”), o qual pode influenciar a opinião dos alunos acerca do tema tratado.

### Exemplo 51

**Prof.** exatamente... a relação é um sinal para o professor... vocês acham que eu não contei quantas pessoas tiveram média abaixo de sete?... lógico que eu contei... lógico que eu fiz isso... eu precisava saber... eu sabia que teve muita nota... eu sabia que o pessoal... então eu tive que fazer isso né?... pra mim... o que que tá acontecendo... e isso é uma coisa importante para o professor... né?... a partir daí você vai tomar uma postura... ou você vai numa direção... tá tudo bem?... tá tudo bem... desde que você faça... dê uma tarefa coerente... que seja bem trabalhada... pra mim a avaliação valeu porque eu achei que esse conteúdo da avaliação foi de acordo com o que tinha sido trabalhado... então foi um índice válido porque eu sabia que era um conteúdo coerente com aquilo que a gente tinha trabalhado... mas aí o resultado que eu tenho me dá um feedback de como o grupo recebeu né?... como é que ele recebeu... como é que ele digeriu... como é que ele assimilou... é ... é... é... como é que ele compreendeu... ou não... tudo aquilo que foi colocado e a partir daí você repensa a sua metodologia... sua prática... o conteúdo... uma série de coisas... a avaliação é diagnóstica... para aluno e para professor... né?... e lembrem-se sempre disso quando vocês estiverem na sala de aula... né?... apesar de que o sistema muitas vezes... o próprio sistema né... obriga a gente trabalhar... obriga não né?... leva a gente... tende... né?...

**Aluno:** (ruídos)

**Prof. exatamente...exatamente... você enquadra...**

**Aluno: você tem que dar uma nota**

(aula 2)

No final do turno do professor, muitos alunos falam ao mesmo tempo, o que não permite a transcrição exata, mas, pelo contexto, percebemos que eles concordam com o pensamento fornecido pela professora, pois, após todos os comentários feitos, ela confirma o que dizem (“exatamente... exatamente... você enquadra”...). Essa confirmação repetitiva valoriza as faces dos alunos, e o encoraja a continuar com o pensamento (“você tem que dar uma nota”). Essa concordância feita pela professora é uma estratégia que tenta aproximar professor e aluno para que ambos construam os pensamentos e teorias da aula.

### Exemplo 52

verdade agora?... copia esse daí que eu vou precisar da lousa pra desenhar... vamo lá...

**Prof.2 “L.” dá licença...**

**Prof. manera aí pessoal...**

(aula 1)

Percebe-se, neste exemplo, a importância dos papéis institucionais e o poder por eles representados. Institucionalmente, o professor exerce o poder na sala de aula, ainda que, por

motivos vários, a sua face possa ser ameaçada. Este fragmento retrata um caso em que um segundo professor ameaça a face positiva do professor em sala, pois o interrompe durante a aula, para dar um recado aos alunos: “L. dá licença...”. O professor que interrompe está, hierarquicamente, acima do professor interrompido, pois exerce o papel de coordenador. Percebe-se, nitidamente, que o professor que dava aula tem sua face ameaçada e fica um tanto desconcertado e pede para que os alunos colaborem: “manera aí pessoal...”. A hierarquia pode ser notada pelo tratamento informal que o coordenador dispensa ao professor, chamando-o pelo nome. Para que a ordem seja mantida e a face do professor seja preservada, o coordenador minimiza a ameaça por meio de uma fórmula cortês: “dá licença...”. Dessa forma, restaura-se o equilíbrio da situação.

Nesse momento, podemos notar uma mudança de enquadre situacional, pois o ambiente em questão deixa de ser uma “aula” para se tornar uma “conversa” entre coordenador e alunos, ainda que o local seja uma sala de aula. O próprio professor usa o termo “manerar” para que os alunos prestem atenção à chamada do coordenador, o que mostra que o uso desse termo informal já coloca os alunos fora da situação “aula” e os chama para a situação “conversa”. Nota-se, também, que, ao pedir a atenção dos alunos para a fala do coordenador, o professor manifesta o poder sobre seus alunos.

### Exemplo 53

sistema imunológico... **e aí nós vamos... nós mesmo vamos...** é... ter condições de combater... por exemplo... se eu tiver uma gripe... toman...do medicaMENTOS e tal... entre sete e dez dias você tá bem... sem tomar medicamento... se você tiver uma alimentação legal... num ambiente legal... de sete a dez dias você ta curado dessa gripe tá?... libere do medicamento... medicamento ele pode estimular... o sistema imunológico... mas ele não vai agir diretamente contra o vírus... com algumas exceções... por exem...plo... o coquetel anti-HIV... que a gente já vai falar dessa desgra...ça aí que a gente tem no...  
(aula 4)

Na aula em questão o professor tenta mostrar-se parte da sala, um sujeito igual aos alunos quando se inclui em seu próprio discurso usando o pronome “nós” (“e aí nós vamos.. nós mesmo vamos”). Dessa forma, ele iguala-se cada vez mais, distanciando-se um pouco da sua posição de poder, e deixando, assim, sua face aberta a possíveis ameaças. Porém, nota-se que, mesmo com essa abertura que é dada à sala pela aproximação do professor, os alunos mantêm-se atentos à explicação, e não interrompem o professor. Se o fazem, é no final do turno, para que não atrapalhem a continuidade que é dada à aula. Podemos notar, então, que a estratégia de

aproximação usada pelo professor através do uso do pronome “nós” foi válida para criar um ambiente mais amistoso entre a sala e ele, o que proporcionou uma aula aberta à participação, porém sem interrupções desnecessárias ou comprometedoras para o bom andamento da aula.

#### Exemplo 54

não tem metabolismo... são considerados a:::metabólicos... o que que é metabolismo mesmo?... que eu expliquei pra vocês no **comecinho** da aula que falava sobre compostos orgânicos e inorgânicos?... conceito de metabolismo... lembra?... dá uma **fuçadinha** aí no caderno... **quando a gente falou em**... que era dividido em anabolismo e ca:::tabolismo?... metabolismo... conjunto de reações químicas que proporcionam a vida... se não tem um conjunto de reações químicas... **também não posso considerar o vírus como um ser vivo**... estes vírus... eles serão considerados...  
(aula 4)

Neste trecho, também percebemos, claramente, o professor usando o pronome inclusivo “a gente” para se mostrar próximo aos alunos (“quando a gente falou em”). Mas, ao mesmo tempo, ele coloca uma opinião própria durante a aula (“também não posso considerar o vírus como um ser vivo”), o que pode fazer com que os alunos aceitem ou não esta rotulação de acordo com a teoria que estão estudando. O uso de diminutivos (“comecinho”, “fuçadinha”) também é um fator que indica um grau de aproximação, o que é visto, aqui, como uma estratégia de cortesia do professor para igualar-se aos seus alunos. Se a estratégia de aproximação não funcionar, ao menos foi uma tentativa para que os alunos colaborem e façam o que se pede, para que juntos possam lembrar o conteúdo dado e, a partir desse conhecimento prévio, darem andamento ao restante do conteúdo a ser visto.

#### Exemplo 55

**Prof.** não não... o que acontecia era produção de um grupo de proteínas que protegia o linfócito... mas de onde vinham essas proteínas não... **o que ficou provado** é que quanto mais contato elas tinham com os diversos tipos de HIV mais::: proteínas elas produziam então... quando elas deixavam de ter contato... essas proteínas também diminuía... não era competição entre eles... o que pode ter é competição de dois vírus pelo mesmo tipo de células  
**Aluno:** (na hepatite) também?  
(aula 4)

Por outro lado, notamos que, quando o professor quer proteger sua face, não dá seu ponto de vista e coloca a classificação dada pelos teóricos, ou ainda, deixa vago (“o que ficou provado”),



empregando o verbo na terceira pessoa do singular. Esse recurso é uma saída para não demonstrar falta de conhecimento sobre o assunto e, ainda, mostrar que é informado e conhece a opinião de especialistas da área. A partir do momento em que o professor cria esse distanciamento do seu ponto de vista sobre o assunto, fica livre de possíveis opiniões contrárias e, no máximo, irá expor seu ponto de vista, assim como os alunos também podem fazer.

### **Exemplo 56**

uma grande quantidade de algas vermelhas... cor de fogo... bioluminecentes durante a noite... que fenômeno é esse?...

**Aluno:** maré vermelha

**Prof.** maré vermelha... po:::de tomar um banho de mar ali naquela região?...

**Aluno:** pode

**Prof.** pode... lógico que pode... só que você vai ter algumas complicações... algumas irritações na pele...

(aula 3)

Neste trecho, temos um momento de cooperação induzido pelo professor através de perguntas.

Os alunos correspondem ao seu pedido, participam promovendo a interação e não há ameaça à face. Sabemos que, pelo simples fato de lançar uma pergunta à sala, o professor já está colocando sua face em risco, mas, devido ao modo como os alunos corresponderam, essa ameaça anula-se, e fica em evidência apenas a interação. Talvez, esta tenha ocorrido pelo fato de o professor ter lançado uma questão que provavelmente alguns saberiam responder, já que se tratava de um tema conhecido pela maioria (“maré vermelha”). Com efeito, uma das formas que os professores têm de manter suas faces preservadas e promover a participação é por meio do uso de perguntas, cujas respostas já sejam de conhecimento dos alunos ou, caso não seja do conhecimento, o professor fornece dicas e pistas para que os alunos consigam atingir a resposta correta mais facilmente. Assim, estes podem interagir sem medo ou constrangimento de fornecer uma resposta errada perante os colegas, sem correr o risco de ameaçar a face.

Em todos os fragmentos da aula 1, podemos considerar que o professor passa aos alunos uma imagem democrática, pois, mesmo tendo sua face ameaçada, ou ameaçando a do aluno, não deixa de responder ao que lhe é perguntado, não interrompe os alunos e mostra, a todo momento,

que a participação dos alunos é importante para o conjunto da aula. Isso o faz através do uso constante de perguntas retóricas, às quais os alunos correspondem e, assim, promovem a interação.

Na aula 2, notamos que a professora age como uma “formadora de opinião”, pois, a todo momento, classifica com adjetivos seus exemplos, demonstrando assim o seu ponto de vista sobre o assunto (“mostra um herói.. que não é bonito”), o que não quer dizer que os alunos concordem, mas, de forma consciente ou inconsciente, ela acaba por rotular temas que podem influenciar o ponto de vista dos alunos.

Nas aulas 3 e 4, o professor coloca-se, a todo momento, como um “igual” aos alunos, pois utiliza frequentemente o pronome “nós” como uma estratégia para incluir-se na turma e discorrer sobre os assuntos. Dessa forma, ele pode expor suas opiniões a respeito de cada um deles sem dar a impressão que está impondo seu julgamento sobre os assuntos como sendo o único aceitável. Também chama a participação dos alunos através de perguntas lançadas para que eles se encorajem a participar.

Vimos, nas aulas analisadas, que houve a ocorrência de alguns marcadores. Esses, usados pelos professores, ora têm a função de promover a interação e envolvimento da sala, ora apenas servem para estruturar o discurso, dando a falsa impressão de envolvimento.

Dos marcadores encontrados, notamos que um grupo realmente promove a interação, através da busca de participação dos alunos. São eles: *certo?*, *tá?*, *não é?*, *né?*, *não é isso?*, *ok?*, *por quê?*, *legal?*, *não dá?*, *correto?*, como se pode perceber nos fragmentos abaixo da aula 1:

**Prof.** “dividido pela área?... **é isso?**... e esse fluido aqui ele tem um determinado peso específico gama? não...”

**Prof.** “esse peso dividido por esse volume...? **não é isso?**... então o peso específico de um fluido é o peso desse ...”

**Prof.** “vezes o volume... dividido pela área? no caso do volume em questão é o volume do fluido aqui **né?**...”

**Prof.** “esquecendo que isso funciona pra um reservatório onde a superfície ta aberta à atmosfera... até aí **tudo bem?**”

**Prof.** “é a mesma. **tá?** por quê? porque o fluido é deformável... ele não vai aplicar essa função só na vertical... **certo?**”

**Prof.** “na mesma linha **né?**”

**Prof.** “era de lata e caiu do caminhão no... no transporte, por isso ficou torto daquele jeito **tá?**”

**Prof.** “conta numérica aí da... dez mil... **não dá?**”

**Prof.** “a quatro o que ta hachurado aí é a três menos a quatro **não é?**”

**Prof.** “é, porque vale oito... (risos) **certo** pessoal?”

Notamos, nesses exemplos, que, a todo momento, o professor pede a participação dos alunos, mesmo que estes não a façam de maneira direta, pois muitos desses marcadores foram utilizados no meio do turno, o que não ocasionou um caso de *LRT* para que os alunos pudessem aproveitar a oportunidade para tomar o turno do professor. Mesmo assim, a intenção fica clara através desses usos, pois lança, a todo momento, perguntas de confirmação do que está sendo dito e, quando essas perguntas constituem um *LRT*, os alunos aproveitam e colaboram, confirmando ou questionando o que está sendo dito. Esse uso não ameaça nem a face do professor, nem a dos alunos, pois são participações aleatórias, poucas vezes com resposta dada, o que acaba gerando uma preservação conjunta das faces.

Já os marcadores *então, oh, por quê?, legal?, não dá?*, também usados pelo professor, possuem mais a função de estruturar o discurso, manter o *link* aberto com os alunos e dar uma seqüência na linha de pensamento apresentada, como observamos nos fragmentos abaixo retirados da aula 1:

**Prof.** “reservatório... com a superfície aberta à atmosfera... certo?... **então** pessoal... um...”

**Prof.** “é a mesma. tá? **por quê?** porque o fluido é deformável ... ele não vai aplicar essa função só na...”

**Prof.** “Pascal que a gente viu há duas aulas atrás e vai estudar a equação monométrica , **legal!** então vamos...”

**Prof.** “legal... aí **ó**... só a metade... pra calcular a diferença entre p dois e p um... basta achar p dois e calcular a...”

Dessa forma, o professor passa confiança aos alunos para perguntarem o que for necessário, deixando sua aula propensa à interação, ainda que esta não esteja garantida, mas, ao menos, institucionalmente, ele faz seu papel de “educador”, proporcionando abertura para que os alunos sintam-se à vontade para sanar quaisquer dúvidas que possam aparecer durante a aula. Isso pode concretizar um ato de ameaça à sua face se, porventura, algum aluno o interromper e fizer algum

questionamento. Mas, pelo próprio andamento da aula, o professor não permite abertura para isso, pois, mesmo com o uso de tais marcadores que buscam essa confirmação dos alunos, a fala do professor é constante e os alunos não encontram muito tempo hábil e talvez espaço, para essas possíveis intervenções.

Na aula 3, temos alguns exemplos de marcadores como:

**Prof.** “animais que porventura ali estejam... tá?... *enTÃO*... além disso nós podemos encontrar as algas em”

**Prof.** “oxiGÊNIO... que é liberado na atmosfera... *então* aquela história que floRESTAS são pul::: mão do”

**Prof.** “grande reposição calcária e silicosa... e aquilo fica rígido quando essa alga morre... *então* ele é fatiado”

**Prof.** “estudado pela botânica... quem é heterótrofo na parte da::: zoologia... *então* aqui ele é um T que reúne”

**Prof.** “de... fazer::: fagocitose... pra::: absorção de nutrientes... *então* se eu colocar ela nu:::ma solução de:::”

Nesta aula, este marcador está sendo usado apenas para dar seqüenciação na fala do professor. Não promove interação, mas é essencial para continuidade do tópico discursivo desenvolvido pelo professor. É uma das estratégias que ele usa para não perder o ritmo da explicação, deixar os alunos envolvidos no tópico que está sendo trabalhado e ainda manter uma ligação entre eles e os alunos.

Na aula 4 também notamos o uso repetitivo de um marcador em especial, o “né?”:

### **Exemplo 57**

**Prof.** to:::do mundo já teve olha... que coisa lin:::da... fico todo mundo pintadinho *né?*... com aquelas casquinhas saindo *né?*... aí ficava cutuncando aquela casquinha pra sangrar... *né?*... ((risos))

**Prof.** todo mundo já teve aquele ralado no joelho e fica cutucando... gostoso *né?*... tem que (ruídos) daí *né?*... aquele (ranho) escorrendo... dá aquela esfregada na manga da camiseta... camiseta fica dura... que coisa lin:::da... então essa catapora tem um princípio sim... o vírus da catapora tem uma baixa...

(aula 4)

Nesse caso, o uso do marcador “né?” tem funções de confirmação e continuidade de fala, pois, ao mesmo tempo em que o professor o usa para aceitação da classe, ele não dá tempo de

participação e, instantaneamente, continua sua fala. Essa forma de uso é muito comum, o chamado uso para “não perder o fio da meada”, pois é uma forma de deter o turno, controlar a conversa da sala e continuar seu discurso, não de forma autoritária, mas contínua.

### **CAPÍTULO III - Considerações Finais**

Durante os últimos anos dedicados ao trabalho com Ensino Superior, surgiu a idéia de realizar uma pesquisa que abordasse o tratamento entre professores e alunos em sala de aula devido a comentários feitos por alunos de diversas áreas da Universidade em questão, comentários esses que sugeriam sempre que o andamento das aulas, assim como a compreensão de seus conteúdos, dependiam em grande parte da relação que os professores mantinham em sala de aula com seus alunos. Segundo tais comentários, as aulas eram classificadas em boas, produtivas, dinâmicas, chatas, difíceis, fáceis de entender, cansativas, etc.

Notou-se, então, que os comentários eram recorrentes com determinados professores, que possuíam suas aulas classificadas como positivas ou negativas pelos alunos. Devido a esse quadro, surgiu o interesse na busca por elementos que pudessem explicar tais comentários e identificar quais elementos tornam as aulas mais dinâmicas, interativas, produtivas e de fácil entendimento. Para formalizar o interesse, buscou-se, então, uma bibliografia de apoio que fornecesse o suporte necessário para entender quais elementos promovem essa interação entre professores e alunos, e quais efeitos esses elementos acarretam no desenvolvimento das aulas.

Nesse ponto, nos deparamos com a Análise da Conversação, linha de pesquisa etnometodológica que surgiu a partir dos estudos de Harvey Sacks e seus colaboradores, com um enfoque em direção ao estudo da organização social da conduta cotidiana. Pomerantz e Fehr (2000) afirmam que, quando Sacks era aluno de Erving Goffman na Universidade de Berkeley, chegou a conhecer Harold Garfinkel em 1959. Sacks encontrou alguns pontos comuns entre seus estudos e os de Garfinkel e passou a manter contatos com ele, surgindo, assim, os estudos da Análise da Conversação.

Utilizamos, então, uma teoria que visa a estudar a organização da conduta significativa das pessoas na sociedade, ou seja, o modo como os indivíduos de uma sociedade realizam suas atividades e dão sentido ao mundo que os rodeia. A Análise da Conversação mostra como se coloca em ação a nossa competência e nosso conhecimento aprofundado e detalhado de estrutura social. Preocupa-se em colocar em evidência as condições que existem no exercício da palavra.

A interação conversacional é organizada de acordo com certos padrões sociais e pode ser analisada como uma organização estrutural, independentemente do perfil psicológico das pessoas

envolvidas no processo. Temos uma vinculação situacional com o caráter pragmático da conversação, que é reflexiva, pois seu contexto será o emulador do contexto seguinte. Dessa forma, não são aceitas construções teóricas prematuras, nem a idealização de materiais investigados, mas sim estudos empíricos, mediante exaustivas análises dos fenômenos abordados. Realizamos, então, a investigação seguindo as seguintes etapas:

- a) Coleta de materiais – gravação de quatro aulas universitárias.
- b) Transcrição minuciosa das gravações para posterior escuta e identificação dos fenômenos que interessem à análise.
- c) Análise dos materiais para constatação dos fenômenos analisados
- d) Apresentação dos resultados com exemplificações e conclusões.

Dentro desse quadro, encontramos alguns tópicos considerados de maior relevância para a análise do processo interacional das aulas coletadas. São eles o turno, o par adjacente pergunta-resposta, os marcadores discursivos, a interação e o poder, o princípio da preservação das faces e os formatos de aulas expositivas. Cada um desses itens foi trabalhado em um determinado tópico dentro do item Análise da Conversação.

Durante toda a construção do aparato teórico, utilizamos exemplos das transcrições para exemplificar a referida teoria sempre que possível. Em alguns momentos, não foram localizados exemplos que ilustrassem os itens comentados, fato em que essa exemplificação era substituída por citações importantes que comprovassem a teoria abordada.

No capítulo de análises das aulas, foram utilizados inúmeros exemplos de trechos retirados das transcrições para podermos realmente estudar os fenômenos recorrentes durante a construção interacional entre professores e alunos nas aulas universitárias em questão. Por meio desses exemplos, fizemos algumas constatações importantes.

Notamos que o turno do professor é sempre maior do que os turnos dos alunos. Esse fato é justificável pelo fato de o professor ser o detentor do poder em sala de aula, e caber a ele a distribuição dos turnos para os alunos. É ele quem decide se os alunos podem intervir em sua fala e qual o melhor momento, pois ele, institucionalmente, é o detentor do conhecimento e precisa

transmiti-lo à sala, fazendo com que todos os alunos adquiram esse conhecimento que, induz-se, não possuem.

É fato também que, quando um aluno quer intervir na aula, nem mesmo o professor consegue impedi-lo, pois o aluno pode fazer tal ato por meio de um assalto ao turno. Mas, mesmo recorrendo a essa estratégia, o professor, logo após o assalto, ainda tem em mãos o poder de decidir se permitirá que o tópico (turno) iniciado pelo aluno terá continuidade ou não. Então, de uma forma ou de outra, mesmo sofrendo assaltos e intervenções em sua fala, o professor ainda é aquele que controla o desenvolvimento da aula da forma como acreditar ser melhor.

Em relação ao uso de pares adjacentes, essa ocorrência não foi muito freqüente nas aulas analisadas, exceto em momentos em que os professores lançavam questões à sala. Porém, nota-se que grande parte das questões feitas pelos professores tratava-se de perguntas retóricas, ou seja, elas não buscavam uma resposta pela ausência do conhecimento do tópico questionado, mas buscavam o raciocínio dos alunos acerca do tema abordado. Em todos esses momentos, os professores já sabiam a resposta do que era perguntado, mas queriam que os alunos pensassem a respeito e buscassem a resposta para eles mesmos, e não para o próprio professor.

Na verdade, dessa forma, notamos que as perguntas utilizadas em sala de aula foram um meio de promoção da continuidade do tópico que estava sendo abordado, seja esse tópico teórico ou em forma de exercícios práticos referentes ao conteúdo estudado. Esse recurso também promoveu a interação em vários momentos, pois, independentemente de os alunos participarem verbalmente, por gestos ou apenas refletindo sobre as questões, os professores conseguiam que os alunos, ao menos, se concentrassem nas perguntas e pensassem no tema discutido, o que os fazia participarem em muitos dos momentos de questionamentos lançados pelo professor. Concluímos, então, que os professores utilizaram a técnica de fazer perguntas retóricas como um meio de promover a interação em sala de aula, fornecendo oportunidade para que os alunos os ajudassem a construir a aula em si.

Em relação aos marcadores discursivos, sabemos que o uso desses recursos vai depender e ser determinado pela situação face a face dos interlocutores, e por isso o emprego desses marcadores pode variar muito de uma aula para outra. Eles sinalizam tanto as articulações textuais quanto as relações interpessoais, e por isso são muito utilizados em situações de sala de aula, onde professores e alunos mantêm um contato direto e contínuo durante um longo período.



Em todas as aulas analisadas, notamos uma maior recorrência de marcadores que promovem um contato direto com os alunos. Esses marcadores foram utilizados de forma interrogativa com os alunos, mas nota-se que, mesmo construindo perguntas, a função principal desses é a promoção da participação dos alunos, ou ainda, a manutenção do contato com a sala, mesmo que ninguém responda aos questionamentos. Esses marcadores mais utilizados (*certo?*, *tá?*, *né?*, *é?*, *então*) traduzem o desejo de os professores manterem um contato direto com os alunos, questionando, a todo momento, se estão entendendo o conteúdo e fornecendo, por meio deles, a oportunidade de contribuírem com algum comentário ou questionamento durante a aula. O marcador “então” não proporciona essa abertura de participação, mas é muito utilizado para manutenção do turno e continuação da explicação teórica.

Em relação à interação e poder, notamos que, em todas as aulas gravadas, os professores são os detentores do poder em sala de aula, e fazem uso desse poder por meio de suas falas. Durante o desenvolvimento das aulas, eles conquistam a confiança de seu público, transmitem o conhecimento escolhido para aquelas aulas e, por meio de suas condutas de participação durante as aulas, controlam a interação com a sala.

É importante destacar outro ponto importante. O professor, querendo ou não, é um formador de opiniões. De acordo com certos termos e expressões usados em sala de aula, ele acaba influenciando e formando opiniões a respeito de variados assuntos. Percebemos que, sempre que os professores expunham seu ponto de vista sobre determinados assuntos e falavam suas opiniões pessoais, os alunos acabavam por valorizar e concordar com o que era dito. Ou seja, mesmo que, momentaneamente, os alunos são induzidos a pensar da mesma forma que pensa o professor e ter a mesma opinião a respeito dos temas abordados em sala de aula.

Assim, concluímos que os professores devem tomar muito cuidado com o que dizem em sala, pois, mesmo em se tratando de aulas universitárias, em que a maioria dos alunos já são maiores de idade, eles ainda vêem no professor uma referência, um modelo de conceitos a ser seguido. Tudo o que ele diz, julga ou critica é de suma relevância perante os alunos, pois ele possui uma posição institucional cultuada socialmente, e essa posição é tida como uma referência para os demais que ocupam uma posição “inferior”, no caso, os alunos.

Em relação ao princípio de preservação das faces foi notório que os professores sempre guiam suas falas com a intenção de preservarem a face. O simples fato de estarem à frente de uma

sala de aula no papel de professores, automaticamente, expõe a face em risco, pois estão sendo julgados continuamente pelos alunos, estão sujeitos a questionamentos durante as aulas, que podem, dependendo da resposta dada, ameaçar ainda mais ou preservar a face, e ainda, estão expostos a críticas tanto dos alunos, quanto de seus superiores institucionais.

Vimos que todo indivíduo está exposto a essas ameaças e que, para construírem, preservarem ou restaurarem a face (e as dos demais participantes do processo interacional), utilizam determinados elementos em processos de figuração ou negociação da imagem. Esses processos mostram que os participantes sabem negociar as relações, que eles conseguem lidar de forma proveitosa consigo mesmos e com os outros. Com os professores não é diferente. Por meio do uso de marcadores discursivos, atenuadores, repostas de confirmação ou de negação, questionamentos, eles tentam preservar ou recuperar a face perante os alunos, com a finalidade de manter a posição de prestígio da qual usufruem.

Em relação aos formatos das aulas expositivas universitárias, também ficou claro que os professores optaram pelo uso de um modelo de aula socrática, em que o professor aborda um tema a ser desenvolvido, não o expondo, totalmente e de uma só vez à sala, mas por meio do uso de perguntas retóricas que buscam respostas intuitivas. Dessa forma, eles promovem a interação questionando ou induzindo a participação dos alunos, ou ainda promovendo a continuidade que os temas abordados requerem, para que a aula discorra de uma forma que os alunos consigam acompanhar o raciocínio do professor.

Nessas aulas gravadas e transcritas, notamos que o método utilizado foi bem aceito pelos alunos, pois puderam participar em momentos que julgaram necessário interromper os professores para fazer algum comentário ou questionamento, e os professores também proporcionavam, hora ou outra, momentos em que os alunos podiam intervir sem a necessidade de assaltarem o turno do professor. Desse modo, e tópico das aulas foi bem desenvolvido e as aulas ficaram com bastante conteúdo, repletas de explicações e exemplificações, o que fez com que os alunos pudessem acompanhar melhor. Os professores conseguiram prender a atenção dos alunos, pois não notamos momentos de conversas paralelas ou dispersão dos alunos.

Por meio de todos esses apontamentos, pudemos, então, caracterizar os principais elementos que promovem a interação em sala de aula entre professores e alunos no ambiente universitário selecionado para a pesquisa. Caracterizamos e exemplificamos esses elementos e os

relacionamos com o modo que os professores promoveram a interação ou não em suas aulas, a forma com que eles conduziram suas explicações e como eles se relacionavam com os alunos em sala de aula.

Concluimos, então, que todos esses elementos são de fundamental importância para a conduta dos professores em sala e que, tanto professores quanto alunos, utilizam-se desses mecanismos nos momentos de interação, pois são ferramentas que auxiliam todo participante a interagir socialmente em qualquer situação de comunicação.

### Bibliografía Consultada

ARROYO, J. L. B. 'No diga chorradas...' La descortesía en el debate político cara a cara. Una aproximación pragma-variacionista. In: RODRÍGUEZ, L. C.; TOVAAR, J. J. B. (Orgs.). *Oralia – análisis del discurso oral*. Vol.4. Arco libros, S.L. Grupo de investigación Universidad de Almería, p. 9-45, 2001.

ATHANASIADOU, A. The discourse function of questions. *Pragmatics: Quarterly Publication of the International Pragmatics Association*, 1: p. 107-122, 1991.

BLUM-KULKA, S. Pragmática Del discurso. In: Van Dijk (compilador) *El discurso como interacción social: estudios sobre el discurso II – una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: gedisa editorial, p. 67-99, 2000.

BORETTI, S. H. C. Aspectos de la cortesía lingüística em el español coloquial de la Argentina. In: RODRÍGUEZ, L. C.; TOVAAR, J. J. B. (Orgs.). *Oralia – análisis del discurso oral*. Vol.4. Arco libros, S.L. Grupo de investigación Universidad de Almería, p. 75-102, 2001.

BRAIT, B. Imagens da norma culta, interação e constituição do texto oral. In: PRETI, D. (Org.) *O discurso oral culto*. 2.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, p. 55-78, 1999.

\_\_\_\_\_. O processo interacional. In: PRETI, D. (Org.) *Análise de textos orais*. 6.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP. p. 215-244, 2003.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2.ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2005.

BRIZ GÓMEZ, A. (Org.). El español coloquial em la conversación: esbozo de pragma-gramática. Barcelona: Ariel, 1998.

\_\_\_\_\_. *Turno y alternancia de turno de la conversación*. Revista Argentina de Lingüística 16: p. 9-32, 2000.

\_\_\_\_\_ Las unidades de la conversación. In: BRIZ GÓMEZ, A. (org.) *Cómo se comenta un texto coloquial?* Barcelona: Ariel Practicum, p. 51-50, 2000.

\_\_\_\_\_. Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversacion. In: BRAVO, Diana e BRIZ GÓMEZ, Antonio (orgs.). *Pragmática sociocultural: estúdios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel Lingüística. p. 67-93, 2004.

CASTILHO, A. O português culto falado no Brasil – História do projeto NURC / Brasil. In: PRETI, D.; URBANO, U. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiroz, p. 141-158, 1986, v. I – Elocuções Formais.

BROWN, Penélope & LEVINSON, Stephen C. *Politeness: some universals in language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

CHILTON, P.; SCHÄFFNER, C. Discurso y política. In: Van Dijk (compilador) *El discurso como interacción social: estúdios sobre el discurso II – una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: gedisa editorial, p. 297-239, 2000.

COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

DREW. P.; SORJONEN. M. L. Diálogo institucional. In: Van Dijk (compilador) *El discurso como interacción social: estúdios sobre el discurso II – una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: gedisa editorial, p. 141-178, 2000.

EHLICH, K. Discurso escolar: diálogo? In: *Caderno de estudos lingüísticos*, 11: p. 145-172, 1986.

FAIRCOUGH, N. *Language and power*. London; New York: Longman, 1989.

FÁVERO, L. L., ANDRADE, M. L. C. V. O., AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

---

O par dialógico pergunta-resposta. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.) *Gramática do Português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. Campinas: Editora Unicamp, p. 133-166, 2006.

FERNÁNDEZ, F.M. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel S/A, 1998.

FIORIN, J.L. *Elementos de análise do discurso*. Análise de textos: 2º grau e vestibular. Como aproveitar a leitura. A produção do texto literário. São Paulo: Contexto, 2004.

GABBIANI, Beatriz. Estratégias de interacción en el aula: implicancias pedagogicas de la tríada pregunta-respuesta-evaluación. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*, Campinas, (18): p. 29-38, Jul./Dez. 1991.

GALEMBECK, P. T. O turno conversacional. In: PRETI, D. (Org.) *Análise de textos orais*. 6. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.

\_\_\_\_\_ Polidez e preservação da face na fala de universitários. In: PRETI, D. (Org.) *Cortesia verbal*. São Paulo. Humanitas/FFLCH/USP, p. 323-344, 2008.

GALEMBECK, P. T. SILVA, L. A.; ROSA, M. M. O turno conversacional. In: PRETI, D. URBANO, H. (Orgs.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo: T. A. Queiroz, FAPESP, p. 58-98, 1986-1990.

GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1967.

GOFFMAN, E. *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporâneo, 1970.

INGVE, V. On getting a word in edgewise. In: CAMPEBELL, A. et al. (Orgs.). *Papers from the sit regional meeting Chicago Linguistics Society*. Chicago: University of Chicago, 1970.

JUNG, C. G. Psicologia do Inconsciente. In: CAMPEBELL, A. et al. (Orgs.) *Estudos sobre Psicologia Analítica*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p. 1-110. trad. Maria Luiza Appy. (obras completas de C. G. Jung, 7), 1981.

KOCH, I.V. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2004.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les interactions verbales*. Paris: Armand Colin. Vol. 2. 1992.

\_\_\_\_\_ *Análise da Conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola. 2006.

LEECH, G. *Principles of pragmatics*. London: Longman, 1983.

LEVINSON, S. Activity types and language. In: *Linguistics*, 17: p. 365-399, 1978.

\_\_\_\_\_ *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

LIMA, S.O. Perguntas e respostas na sala de aula: o que, afinal, elas representam na interação? In: *Cadernos de pesquisa na graduação em Letras*, ano I, número 2, p. 103-121, 2005.

MANCERA, A.M.C. *El intercambio de turnos de habla em la conversación: análisis sociolingüístico*. Universidad de Alcalá: Servicio de publicaciones, 2000.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_ *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_ O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, D. (Org.) *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, p. 45-83, 2005.

MARTÍN, E. C. *Español coloquial*. Madrid: Edinumen, 1995.

PERELMAN, C. *Retóricas*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

POMERANTZ, A.; FEHR, B. J. Análisis de la conversación: enfoque del estudio de la acción social como prácticas de la producción de sentido. In: DIJK, T. A. (Org.). *El discurso como interacción social. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Limpergraf, p. 101-140, 2000.

PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1993.

\_\_\_\_\_ A língua falada e o diálogo literário. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1993

\_\_\_\_\_ (Org.). *Estudos de Língua Falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998.

\_\_\_\_\_ (Org.). *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999.

\_\_\_\_\_ (Org.). *Fala e escrita em questão*.. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2000.

\_\_\_\_\_ (Org.). *Interação na fala e na escrita*. 2.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.

\_\_\_\_\_ Alguns problemas interacionais da conversação. In: PRETI, D. (Org.) *Interação na fala e na escrita*. 2.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, p. 45-66, 2003.

\_\_\_\_\_ (Org.) *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2005.

\_\_\_\_\_ (Org.). *Oralidade em diferentes discursos*.. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006.

\_\_\_\_\_ (Org.) *Cortesia verbal*. São Paulo. Humanitas/FFLCH/USP, 2008.

PRETI, D. URBANO, H. (Orgs.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*. São Paulo: T. A. Queiroz, FAPESP, 1986-1990.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. O.; URBANO, H. Traços definidores dos marcadores discursivos. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.) *Gramática do Português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. Campinas: Editora Unicamp, p. 403-426, 2006.

RODRIGUES, I. M. G. *Sinais conversacionais de alternância de vez*. Porto: Granito Editores e Livreiros, 1998.



RODRÍGUEZ, L. C.; TOVAAR, J. J. B. (Orgs.) *Oralia – análisis del discurso oral*. Vol.4. Arco libros, S.L. Grupo de investigación Universidad de Almería, 2001.

SACKS, H. Notes on methodology. In: ATKINSON, J. M.; HERITAGE, J. (Orgs.) *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 21-27, 1984.

SACKS, H.; SCHGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language*, 50: p. 696-735, 1974.

SCHGLOFF, E. A. Sequencing in conversational openings. In: LAVER, J.; HUTCHESON, S. *Communication in face-to-face interaction*. Harmondsworth: Penguin, p. 374-405, 1972.

SCHGLOFF, E. A.; SACKS, H. Opening up closings. *Semiótica*, 8, p. 239-327, 1973.

SHARADER-KNIFFKI, M. Cortesía en transición: la dinámica de la imagen social de los zapotecas bilingües em Oaxaca / México. In: RODRÍGUEZ, L. C.; TOVAAR, J. J. B. (Orgs.) *Oralia – análisis del discurso oral*. Vol.4. Arco libros, S.L. Grupo de investigación Universidad de Almería, p. 213-241, 2001.

SILVA, Luiz Antonio da. *Interação no discurso de sala de aula*. (Projeto NURC) Dissertação de Doutorado. FFLCH/USP, 1997.

\_\_\_\_\_ Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, D. (Org.) *Interação na fala e na escrita*. 2.ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, p. 179-204, 2003

\_\_\_\_\_ *A língua que falamos*. Português: história, variação e discurso. São Paulo: Globo, 2005.

\_\_\_\_\_ Perguntas e respostas: oralidade e interação. In: *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, p. 261-295, 2006.

\_\_\_\_\_ Cortesia e formas de tratamento. In RETI, D. (Org.) *Cortesia verbal*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2008.

\_\_\_\_\_ *Poder y solidaridad en el discurso acadêmico*. Actas Del V Congresso de Lingüística General.

SILVIA, I. R. Los estúdios de la cortesia em el mundo hispânico. Estado de la cuestión. In: RODRÍGUEZ, L. C.; TOVAAR, J. J. B. (Orgs.) *Oralia – análisis del discurso oral*. Vol.4. Arco libros, S.L. Grupo de investigacion Universidad de Almeria, p. 245-298, 2001.

STUBBS, Michael. *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza Editorial, 1983.

TAUSTE, A. M. V. *Las relaciones de poder en la conversación*. Revista Argentina de Lingüística 16: p. 175-211, 2000.

URBANO, H. Marcadores discursivos basicamente interacionais. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.) *Gramática do Português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. Campinas: Editora Unicamp, p. 497-528, 2006.

VAN DIJK, T. *Discourse Studies and Education*. Applied Linguistics, 2, p. 1-26, 1981.

<http://www.discourses.org/OldArticles.html>

\_\_\_\_\_ *Ideological discourse analysis*. New Courant (English Dept, University of Helsinki), 4 (1995), 135-161. Special issue Interdisciplinary approaches to Discourse Analysis , ed. by Eija

Ventola and Anna Solin. <http://www.discourses.org/OldArticles.html>

\_\_\_\_\_ El discurso como interacción em la sociedad. In: Van Dijk (compilador) *El discurso como interacción social: estúdios sobre el discurso II – una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: gedisa editorial, p. 19-66, 2000.

\_\_\_\_\_ (compilador) *El discurso como interacción social: estúdios sobre el discurso II – una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa editorial, 2000.

\_\_\_\_\_ *Discourse, ideology and context*. Folia Linguistica, XXX/1-2, 2001, 11-40.

<http://www.discourses.org/OldArticles.html>

VENTOLA, E. *The structure of social language interaction*. Systemic Approach to the Semiotics of Service Encounters. Londres: Francis Printer, 1987.

## ANEXO

## Aula 1

- Prof.** pessoal... teoria nova hoje...tá?...o princípio de Stevin... que vai permitir pra gente calcular pressões no interior de um fluido tá?... pressões devido ao peso desse fluido... então... considere... um reservatório... com a superfície aberta à atmosfera... certo?... então pessoal... um reservatóriozinho...onde dentro desse reservatório você tem um determinado fluido tá?... até uma
- 5 determinada altura agazinho perfeito?... e esse reservatório... com o fundo dele... em uma área... superficial... de valor... igual a um.... certo?... e vamos supor que eu pretendesse calcular a pressão num ponto localizado exatamente no fundo do reservatório... na superfície do fundo do reservatório certo?... qual o conceito que a gente tem? o que é pressão?
- Aluno:** força sobre área?
- 10 **Prof.** força sobre área?... se eu to querendo calcular a pressão no fundo do tanque tá?... é muito claro que a área é a área do fundo... e qual a força que tá agindo nessa nessa superfície a?... no fundo do tanque?
- Aluno:** peso do fluido.
- Prof.** o peso do fluido?... então essa pressão P é o peso do fluido
- 15 **Aluno:** dividido pela área.
- Prof.** dividido pela área?... é isso?... e esse fluido aqui ele tem um determinado peso específico gama? não tem?... vamo lembra o que é esse peso específico gama aí?... qual o conceito de peso específico?... tem como determinar o peso do fluido ... esse volume tem um determinado peso... o peso específico é... esse peso dividido por esse volume?... não é isso? então o peso específico de um fluido é o peso
- 20 desse fluido dividido pelo volume?... então... rearranjando aquela equação lá...peso do fluido é...o peso específico vezes o volume? vamo traze isso aqui pra cá oh... a minha pressão então é... peso específico
- Aluno:** vezes o volume
- Prof.** vezes o volume... dividido pela área?... no caso do volume em questão é o volume do fluido aqui né?... quem é esse volume aí?... não é essa área a aqui ó... do fundo do tanque... vezes a alturinha h?
- 25 certo?... se eu traze agora ó... isso aqui pra cá... eu tenho q minha pressão é o peso específico... substituindo o volume lá... vezes a área... vezes h... dividido pela área... certo?... então aqui a pressão lá do fundo do tanque é dada... pelo peso específico do fluido gama vezes a altura da lâmina ali que é h... tá legal?... não esquecendo que isso funciona pra um reservatório onde a superfície ta aberta à atmosfera... até aí tudo bem?
- 30 **Aluno:** tudo
- Prof.** então quando eu quiser calcular uma pressão no interior de um fluido... num ponto qualquer no interior de um fluido... o que eu vou fazer?... primeiro eu tenho que conhecer qual fluido é... ver seu peso específico... e preciso conhecer e preciso conhecer a distância do ponto até a superfície do fluido... não é?... com isso eu vô tá calculando a pressão devida... devido... ou devida... ao peso dessa
- 35 coluna de fluido que ta aqui.... pergunta... depende da área do fundo do tanque a pressão?
- Aluno:** não
- Prof.** então... se eu tiver um tanque do tamanho dessa sala... chega até o teto o fluido e tem uma determinada pressão no fundo...se eu tiver um tubinho de um centímetro de diâmetro... mas com a mesma altura da sala... cheio do mesmo fluido a pressão dentro do tubinho é a mesma não é?... isso aí
- 40 tá claro pra todo mundo?
- Aluno:** ta

**Prof.** então a pressão depende... da característica do fluido... peso específico...e da altura da coluna líquida...certo?... beleza?.

[

45 **Aluno:** professor...

**Prof.** oi?

**Aluno:** como faz pra calcular a pressão na lateral?

**Prof.** certo... pelo princípio de Pascal que a gente tinha visto aula passada...que era o que ia dizer agora... quando você transmite uma pressão a uma superfície do líquido... ela se transmite integralmente a todos os pontos e em todas as direções... então se você fala que a pressão desse ponto aqui no fundo é de valor  $x$ ... se de repente esse ponto tiver aqui na parede essa pressão tá tanto aplicada no fundo quanto na parede.. porque ela é semelhante em todas as direções...

**Aluno:** é a mesma?

55 **Prof.** é a mesma... tá? por quê? porque o fluido é deformável ... ele não vai aplicar essa função só na vertical... certo?

**Aluno:** certo.

**Prof.** maravilha... vamo imagina uma segunda situação... e como vocês viram que me interessa mais a área... eu vô para de desenha tridimensional e vô desenhar só a cara do tanque tá?... porque aquele tanque lá ele era de lata e caiu do caminhão no... no transporte... por isso ficou torto daquele jeito tá?

60 **Aluno:** então a pressão é a mesma em qualquer ponto né?

**Prof.** na mesma linha né?

**Aluno:** na mesma linha...

**Prof.** na mesma profundidade... dentro de um fluido em repouso a pressão é a mesma... mudou a profundidade... mudou a pressão... agora vamo imagina essa situação... você pega um tanque aberto aqui... certo?... cheio de fluido... tá?... aí você vem e fecha esse tanque... tá?... e pressuriza ele aqui... põe um compressorzinho de modo que você tem uma pressão artificial aqui p zero aplicada na superfície do fluido... certo?... esse fluido aqui continua tendo seu peso específico gama... certo?... e continua tendo o tamanho igual dessa medida aqui... e se eu quiser agora calcular a pressão num ponto aqui no fundo?

70 **Aluno:** (vozes simultâneas...)

**Prof.** qual o conceito disso aí?... essa pressão p zero que ta aplicada na superfície... ela não vai se transmitir integralmente em todos os pontos... em todas as direções?... tarará tarará... então essa pressão p zero ta aqui também... não tá?... então essa pressão p... ela vai ser p zero mais qual pressão? a pressão devida ao peso da coluna do fluido?... então mais gama vezes h... percebe que essa equação aqui é exatamente a mesma que essa? só que essa aqui é zero mais gama vezes h...

75 **Aluno:** certo

**Prof.** por que que aqui é zero mais gama vezes H?

**Aluno:** porque (vozes simultâneas)

80 **Prof.** porque aqui eu tenho aberto a atmosfera e eu to trabalho uma escala específica a pressão atmosférica é considerada...

**Aluno:** zero

**Prof.** zero... dúvidas?... maravilha... legal..depois disso... depois que a gente sedimentar bem esse conhecimento... fazendo exercícios hoje e a aula que vem a gente junto isso aí com o princípio de Pascal que a gente viu há duas aulas atrás e vai estudar a equação monométrica... legal? então vamos resolver uns exerciciozinhos?... copiaram aqui já?

85 **Aluno:** não

**Prof.** então dois minutinhos aí pra vocês copiem... copiaram aqui já?

**Aluno:** já

90 **Prof.** pessoal... então pessoal... exercício um... página... oitenta e seis da apostila. é um tanque... certo? cheio d'água... você tem um determinado ponto aqui chamado de um no interior do fluido... tem um ponto dois no interior do fun... do fluido... e entre eles uma distância de um metro... aberta a atmosfera... tá? o peso específico dele... desse fluido... no caso a água... dez mil newtons por metro cúbico... certo?... e eu preciso calcular aqui a diferença entre as pressões um e dois... ok? pessoal... pra... calcular a pressão em um ponto tem que saber o que mesmo?... de acordo com esse princípio de Stevin?

95 **Aluno:** (vozes simultâneas)

**Prof.** precisa da altura... ou da distância entre o que e o que?... entre o ponto onde você quer calcular e a superfície do fluido... é isso?

**Aluno:** é

100 **Prof.** e eu conheço ele no caso?

**Aluno:** não...

**Prof.** e aí como é que faz?

**Aluno:** (vozes simultâneas)

105 **Prof.** ein?... vou chamar ele de X ... quem é a pressão um aí então pessoal? tá aberta à atmosfera... pressão atmosférica...

**Aluno:** zero.

**Prof.** zero e sete né?... é peso específico vezes altura?

**Aluno:** é

110 **Prof.** tudo bem... p um então é dez mil vezes peso específico... vezes x... como eu não conheço x deixa aí... e a pressão dois quem é?... então é peso específico vezes  $h^2$ ?... distância do ponto dois até a superfície do fluido? aqui na vertical né? isso vezes x mais um... é isso?

**Aluno:** isso

115 **Prof.** distância da superfície ate o ponto dois é... x mais um... então a pressão dois é dez mil mais dez mil x... como eu queria saber p dois menos p um... então dez mil mais dez mil x que é p dois menos dez mil x que é p um dá... dez mil?... Newtons... por metro quadrado? é isso que dá?

**Aluno:** não é metro cúbico?

120 **Prof.** pressão não... vê bem... quando você faz pressão vezes a... você faz peso específico vezes altura... pressão é peso específico vezes altura... peso específico é Newton por metro cúbico não é?... e altura é metro... não é?... então você cancela aqui com cúbico e da quadrado... então a unidade de pressão é Newton por metro quadrado... certo?... ou força sobre área... unidade de força e Newton... unidade de área é metro quadrado.... certo? resolvido? mais um...

**Aluno:** não não...

125 **Prof.** copia esse aí... vou fazer mais dois ainda... esse e mais um... então eu vou fazer o dois e o três... depois tem A-té a página cento e... um domingo depois que vocês almoçarem com a mamãe ... (risos)

**Prof.** pessoal... vamo lá... aqui... exercício dois... pessoal vamo lá... exercício dois página oito sete...

**Aluno:** oitenta e sete?

130 **Prof.** é... não muda quase nada agora... só que aqui ao invés de dar o peso específico... a gente tem massa específica ro... certo? o que que a gente precisa calcular aqui no exercício dois?... mesma coisa... a diferença entre as duas pressões... e ele quer o valor da pressão  $p_1$  também... certo?... da uma sugestão aí... com é que a gente começa?... hã?... Como é que começa aí pessoal... da uma sugestão...

**Aluno:** p um igual p zero...

**Prof.** vamo lá... p um vai ser igual a p zero...

**Aluno:** mais

135 **Prof.** mais?... p zero aplicada aqui... essa p zero ta indo pra todo lugar... então se transmite integralmente a todos os pontos... mais a pressão devida a coluna de fluido?... meio vezes o peso específico... né?... mais então... gama vezes h?

**Aluno:** isso

140 **Prof.** só que eu ainda não conheço o peso específico... eu conheço a massa específica... o peso específico é... a massa específica vezes a gravidade?... aceleração da gravidade?... então peso específico é mil ... vamo leva a unidade de medida pra vocês entenderem também... quilograma por metro cúbico vezes dez... metros por segundo ao quadrado... aceleração da gravidade é considerada sendo dez... tá?... a conta numérica aí da... dez mil... não dá?

**Aluno:** dá

145 **Prof.** e o que é a multiplicação disso aqui... quilo vezes metro por segundo ao quadrado?... Newton né?... ó... força é massa vezes gravidade?

**Aluno:** massa...

150 **Prof.** qual é a unidade de força?... Newtons... qual é a unidade de massa?... quilo?... qual é a unidade de...aceleração?... metro por segundo ao quadrado... então isso aqui... quilos vezes metro por segundo ao quadrado é... Newton... e sobra aqui metro cúbico ainda?... tá certo?... então voltando pra cá... a minha p um é...

**Aluno:** dez mil...

**Prof.** mil vezes zero..

**Aluno:** mais...

155 **Prof.** mais o gama... que a gente acabou de calcular... agora sim dez mil vezes a altura h?... que é a distância até o ponto um então essa pressão um dá... cento e cinco mil?... Newtons por metro quadrado... legal... aí ó... só a metade... pra calcular a diferença entre p dois e p um... basta achar p dois e calcular a diferença. quanto vale p dois?... que é zero... mais gama vezes h dois?... e aqui h um?... então p dois é cem mil mais dez mil vezes um mais meio não é isso?... um mais meio?... vezes o peso específico da a pressão aqui?... então essa pressão dois da... cento e quinze mil Newtons por metro quadrados?... quanto é que deu a diferença p dois menos p um?... deu dez mil de novo?... Newtons por metro quadrado?... moleza?... agora pessoal... eu não resolvi esses dois exercícios subestimando a capacidade de vocês... que vocês não resolveriam sozinhos... é pra mostrar aquela primeira situação... dois pontos... dentro do mesmo fluido... é o mesmo fluido... mesmo peso específico nos dois exercícios... ambos os pontos separados por um metro... de profundidade... a diferença entre a pressão deles se manteve em dez mil apesar de que... no primeiro exercício ... se você comparar a p um do primeiro exercício com a p um aqui... a p um aqui é muito maior... a p dois daqui com a p dois do segundo... é... do primeiro... aqui é muito maior... o que que mudou entre esses dois exercícios?

**Aluno:** a pressão

170 **Prof.** o fato de eu ter no segundo uma pressão aplicada ali na superfície... só que o que... que você conclui com isso?... que a pressão varia entre dois pontos da mesma forma... tendo você uma pressão aplicada a superfície ou não... então... a variação de pressão entre esses dois pontos... é devida única e exclusivamente a... ao peso da coluna de fluido denso correto?... então vamo fazer um exercício de verdade agora?... copia esse daí que eu vou precisar da lousa pra desenhar... vamo lá...

175 **Prof.** “L.” da licença...

**Prof.** -maneira aí pessoal...

**Prof.** pessoal... a aula de laboratório de mec flu será as sextas feiras nas duas últimas aulas... serão quatro semanas de aula... então uma semana pra cada turma... começando a partir de amanhã... ok?

**Aluno:** professor... o senhor tá aqui todo dia?

180 **Prof.** o senhor está... mas eu também...

**Aluno:** é que tem uma turma aqui grande querendo conversar com o senhor sobre um professor de cálculo... queremos marcar um dia que o senhor puder pra gente conversar... conversamos com "a."... com "d."... agora é com você.. o senhor tá aí todo dia?

**Prof.** tô... pode me procurar...

185 **Aluno:** tá bom

**Prof.** pessoal... vamo lá? shiuuuu... pessoal... tem um sisteminha todinho aí pra você fazer... certo? alguém me dá uma sugestão aí?... por onde a gente começa?... muito bem... tem uma força aplicada no pistão aqui... tem aqui uma pressão um... certo?... essa pressão nessa ponta aqui ta fazendo o que?... tá agindo em cima dessa superfície aqui não tá?... então eu tenho uma força aqui que eu posso chamar do quê?

190 **Aluno:** p um

**Aluno:** p dois

**Prof.** p um... já tem né?... então p dois...isso aqui ta aberto pra atmosfera né?...

**Aluno:** tá

195 **Prof.** então eu tenho força agindo aqui atrás do pistão?

**Aluno:** não

**Prof.** não né?... que mais que eu tenho? tenho uma pressão P quatro aqui?

**Aluno:** tem

**Prof.** agindo nessa superfície aqui ó...

200 **Aluno:** isso

**Prof.** então eu tenho uma outra forçazinha aqui?

**Aluno:** tem

**Prof.** uma força... batiza aí...

**Aluno:** f quatro

205 **Prof.** f quatro vocês querem?... e do outro lado..... eu tenho... essa coluna de liquido aí... gerando uma pressão também... não tenho uma área superficial atrás desse pistão aí..?

**Aluno:** tem

**Prof.** então tenho agindo desse lado aqui uma força f...?

**Aluno:** três

210 **Prof.** três... não é isso?

**Aluno:** é

**Prof.** tem alguma outra força aí agindo no sistema?... acho que não né?

**Aluno:** não

215 **Prof.** então vamo lá calcula?... vamo calcula... conheço a força f um? conheço a área superficial do pistão um lá?... da pra calcular p um?

**Aluno:** dá

**Prof.** então p um é...

**Aluno:** peso vezes gravidade...

220 **Prof.** f um sobre a um?... que é cem Newtons dividido por metro quadrado... isso da mil... Newton por metro quadrado?... é isso que dá a pressão um?... com a pressão um eu consigo calcular quem aí?

**Aluno:** f dois

**Prof.** f dois?... quem é f dois aí?... quem é a pressão que ta agindo na na na na superfície do pistão dois?

**Aluno:** p um

225 **Prof.** p um...certo?... então a força f dois é p um vezes a dois?... pressão é força dividida pela área... força pressão vezes área. isso é os mil que a gente calculou ali vezes um?... aqui dá mil o quê?

**Aluno:** é.... Newton...



- Prof.**Newton né?
- Aluno:** (vozes simultâneas)
- 230 **Prof.** certo... mas tem o sistema do lado de cá né?... então eu tenho lá... o que que da pra calcular aí?
- Aluno:** p quatro?
- Prof.** conheço p quatro?
- Aluno:** conheço
- Prof.** conheço a área que ela tá aqui?
- 235 **Aluno:** é.
- Prof.** então a f quatro é..
- Aluno:** p quatro vezes
- Prof.** p quatro vezes...
- Aluno:** a três
- 240 **Prof.** a três menos a quatro?... é isso?... por quê?... se você pega isso aqui de frente é um negócio assim... aqui tá saindo um eixo... então a pressão ta vindo só aqui ó... no eixo em si a pressão age assim ó... em todas as direções.. portanto ela se anula... certo?... agora a do pistão age aqui ó... se tudo isso aqui é A quatro e isso aqui é a três o que ta hachuradinho é... quer dizer... o contrário... se tudo é a três e a menorzinha é a quatro o que ta hachurado aí é a três menos a quatro não é?
- 245 **Aluno:** é
- Prof.** então aí é oito mil vezes zero cinco... vezes zero dois... essa conta da dois mil e quatrocentos.. o quê?
- Aluno:** Newtons
- Prof.** Newtons também... legal... quem que da pra calcular agora?
- 250 **Aluno:** (vozes simultâneas)
- Prof.** como que eu faço isso?
- Aluno:** você corta....
- Prof.** certo... mas a altura é a pergunta... eu não conheço ela...
- Aluno:** soma as forças...
- 255 **Prof.** certo...
- Aluno:** o sistema ta em equilíbrio?
- Prof.** o sistema ta em equilíbrio... o sistema ta em equilíbrio...
- Aluno:** (vozes simultâneas)
- Prof.** perfeito... se ta em equilíbrio eu faço a somatória das forças que tão na peça ... dá zero...quais são as forças que tão na peça?
- 260 **Aluno:** f quatro...
- Aluno:** f dois...
- Prof.** são três forças... eu conheço duas... eu calculo a terceira... então como ta em repouso... ou equilíbrio... como vocês preferirem... a somatória de forças na peça é igual a zero... é isso?
- 265 **Aluno:** certo
- Prof.** vamo adotá um sentido aqui... um positivo e outro negativo?
- Aluno:** direito positivo... esquerdo negativo
- Prof.** pra lá positivo?... então f dois mais f quatro
- Aluno:** igual f três
- 270 **Prof.** igual f três?... ou pra entender melhor... menos f três igual a zero.. ah... uma deu mil né?... se não me engano... f dois deu mil... a outra deu dois e quatrocentos ... então f três... então... minha f três vale... três mil e quatrocentos... Newtons... então eu conheço essa força aqui... eu conheço o valor dela... quem que ta gerando essa força?
- Aluno:** p quatro

- 275 **Prof.** a pressão daquela coluna de água que ta aplicada na peça não é?... então se eu conheço a força e conheço de novo a área do pistão eu consigo calcular a pressão agindo nessa força não consigo?... então eu posso dizer..... chama aqui a pressão da área de p...a... olha que original ... quem é p.a.? f três... pressão é força.....  
**Aluno:** dividido por área.
- 280 **Prof.** dividido por área. dividido por área três?... não é isso?... a pressão a... a pressão a vale... três e quatrocentos... que a gente acabou de calcular... dividida pela área três que é... meio... então essa pressão em a dá três mil e oitocentos?... Newtons por metro quadrado?... e essa pressão a finalmente é gama vezes h... não é?... conheço gama?... não né?... gama é.... peso específico é?... massa específica vezes a gravidade?... não é?... peso específico... mil vezes dez ... peso específico dez mil Newtons por metro cúbico não é?... concluindo com isso aqui... e com isso aqui... eu tenho que seis e oitocentos é igual a dez mil vezes h e h dá zero sessenta e oito... metros tá bom?... dá pra tirar oito na prova fazendo assim ein...  
**Aluno:** oito?  
**Prof.** é... porque vale oito... (risos) certo pessoal ?
- 290 **Aluno:** certo...  
**Prof.** moleza?  
**Aluno:** ô...  
**Prof.** um pouquinho de Física... misturada com um pouquinho de Matemática... pessoal... agora é com vocês... pega a partir do exercício quatro aí... vocês tem até a página... cento e um... se não me engano
- 295 tem doze ou treze ta... depois de almoçar com a mamãe no domingo... põe o tapa burro... (risos)  
**Prof.** tranqüilinho?... então eu quero que vocês façam aí o quatro pelo menos e me mostra... quem terminar ta dispensado...  
**Aluno:** valendo ponto?
- 300 **Prof.** oi?  
**Aluno:** valendo ponto?  
**Prof.** valendo a saída...

## Aula 2

**Prof.** ele morre... eh... devido a este anseio... este desejo... né?... de ir ao encontro de sua própria imagem... e aí ele morre... inclusive o Caetano Veloso tem... uma letra de música... ele faz referência a história de Narciso... que é muito bonito... né... ele fala assim... é... “Narciso acha feio o que não é espelho... Narciso acha feio a-qui-lo... que... não... é... es-pe-lho”... lógico... porque a pessoa narcisista... ela se acha O Máximo... né?... a pessoa... ela se basta... então... quando os românticos... é... essa característica do romantismo do egocentrismo... em algumas situações... até TENDE ao narcisismo... né?... eh :: vejam só...é...ve/ notem que neste poema de Álvares de Azevedo... como fica nota/... é... como... como se ressalta a figura do (ele)... “era uma noite... ele dormia... e nos meus sonhos se via... as ilusões que sonhei...e nos meus lábios senti... meu Deus... porque não morri?... porque no sono acordei?”... né?... então... é o eu voltado pras suas Ilusões... pros seus sonhos... praquilo que ele desejava... e como o que ele desejava não tinha neste outro... ele preferia ter morrido... né?... o Álvares de Azevedo... eu devia até ter comentado antes... né?... o Álvares de Azevedo... é um poe::TA:: meio fúnebre... né?... ele...ele... é um poeta exageRado... ele é radiCAL né... tem exagero tanto na prosa quanto na poesia...então... este narcisismo... é esta valorização... é essa supervalorização... do eu... e é lógico que quando a gente fala EU nós estamos falando de algo real... MAIS uma vez uma referência àquilo que nós falamos sobre o Arcadismo... diferente dos arcades que ideALizam... aqui está falando de algo IRreAL... os românticos não... eles estão falando de algo REal... e porque que eles tão falando de algo REal... o que que existe na realidade?... tudo o que existe na realidade... é real?... do que é feita a nossa realidade?... do que é feita a realidade?::: alegria... tristeza... depressões... que mais?

**Aluno:** ( )... amor...ódio...

**Prof.** amor... ódio... beleza... feiúra... alegria... tristeza... decepções... que mais?

**Aluno:** ( )... amor... ódio...

**Prof.** amor... ódio...beleza...feiura... porque que o shrek fez TANto sucesso?... né?... porque será que fez TANto sucesso?... porque será que o shrek fez tanto sucesso?... porque FINALmente... ( ) mostra um herói... que não é bonito... que não é educado... né?... que não é FIno... que::: é... grotesco... mas que tem sentimentos e que ( ) né? ...

**Aluno:** ( ) contrário ( )

**Prof.** ah sim... também... ele é o oposto... ele é o contrário daquele belo príncipe que chega num ... num... cavalo... né?... branco... e que quando salvam as mulheres... salvam suas vidas maravilhosas... imaginamos que seja ( ) porque não é possível que seja no salto... porque eu digo pra vocês queridos companheiros... tenho mais de quarenta anos e NINGUÉM veio aqui pra me salvar...

**Aluno:** ((risos))

**Prof.** a não ser Deus... óbvio né?... é... é... sabe... vem pra todo mal... não que não tem... homens... ALGUNS... chegando em caVALos... chegando em um charrete... de que jeito for... ninguém vai chegar na sua vida e te salvar de nada... inclusive... vai participar da sua perseguição...

**Aluno:** ((risos))

**Prof.** então... acreditem... acreditem... tem um pouco de ( ) mas tem ... nin-guém sal-va as mu-lhe-res... e essa é uma visão romântica... quando a gente fala em romantismo não é essa a idéia?... a mulher ( ) ... a própria sinhazinha... aquela mulher romântica... aquela coIsa... né?... aquela... a::i... ela fica sus-pi-ran-do... né?... e esperando pelo príncipe encantado né?... e aquela balela do conto de fadas né? que serão felizes para sempre... puta... isso é uma mentira... NINGUÉM vive feliz pra sempre... mesmo porque vier feliz pra sempre é um TÉdio... não é?::: a felicidade não é um estado permanente... é uma coisa que... que ... que muda... é lógico que você pode se encontrar num estado feliz... mas ela tem que

45 suprir todos esses momentos... por isso que inclusive em casa... os finais de história já mudaram... eu NÃO FALO mais pra Isadora... foram felizes para sempre... foram felizes por MUITO e muito tempo...

**Aluno:** ( )

**Prof.** foram felizes por muito e muito tempo... juntos?... não sei... é... então... o Shrek ... ele quebra esse paradigma né?... de um príncipe lindo... maravilhoso... que tem que salvar a mocinha... e não salva... mulheres... NINGUÉM nos salva... sabem quem nos salva?... nós mesmas... nós... nós nos salvamos... né?... ninguém nos salva... a verdade é essa... e a gente quer... eu acho que as mulheres ainda vivem em uma sociedade muito machista... e eu acho que lá no funDINHO a gente gostaria que che-ga-sse aquele homem lin-do ma-ra-vi-lho-so... e dissesse... você é tudo o que eu esperei na minha vida...

55 **Aluno:** ((risos))

**Aluno:** isso não existe

**Prof.** senti saudade de você a vida inteira... agora minha vida mudou... né?... porque a gente também espera essa salvação do outro... não é?... ai::: então... foram felizes para sempre...

**Aluno:** então foram felizes para sempre ( ) (ruídos)

60 **Prof.** EXATAMENTE... então a gente fica com toda aquela tristeza espeRANdo o príncipe chegar... né?... que nem a::: a... bela adormecida...que nem a Cinderela...porque ninguém é assim... com esses cabelos... lisos... encaracolados... eu não tenho nada assim... mas eu penso... ou então tem olho azul... nos cliques também... e isso não é verdade... não é verdade... então o Shrek é legal porque ele quebra com TODOS esses paradigmas...e o que ele mostra é exatamente isto... a vida ... tem... coisas boas e coisas ruins... tem o feio e tem o bonito... o narcisismo... né?... APESAR de ter essa imagem... essa imagem de ... apesar de padronizar essa imagem da fantasia e tudo mais... ( ) com essa união do grotesco e do belo... então... no ... no Romantismo... a princesa vai encontrar essa... essa união... e:::esse... essa fusão aí... do grotesco e do bo-ni-to...

**Aluno:** do?

70 **Prof.** do sublime...porque?... exatamente porque o romantismo... é muito mais voltado pra realidade... e a realidade também é feita de fantaSIA...é o som... é o belo... né?... é o belo agradável... é o bonito né?... então... eh::: engraçado... que... é... olha só... o engraçado é que olha só... o conceito dele de belo... que perdurou tantos anos na orientação clássica... é abandonado pelos românticos... quem era o belo para os deuses?... o perfeito né?... ( ) não era assim?

75 ((ruídos))

**Prof.** então os românticos... vão se DISTanciar desta visão clássica do belo... que ao recuperar no renascimento... por isso que nos artistas renascentistas... o que que a gente encontra no Renascimento? Davi de Michelangelo... apesar de ele ser... é... enorme... né?... é uma estátua muito grande e tal... mas ELE tem um IDEAL de beleza grega... né?... proporciONAL né?... tipo...aquela... aquela... impressão de tanquinho né?... é perfeito... é um ideal do belo... é ... é... hum::: é uma beleza que é perfeita... e os românticos vão se afastar desse ideal rápido de beleza... né?... e vão... é... apesar de um tenDÊNcia i-de-a-li-zan-te...vão... em alguns momentos... ele vai procurar.. né?... é a procura...em captar homens...na sua realidade... vejam né?... eu... eu comentei com vocês...a gente fala dum movimento como se fosse.. é... primeiro a gente tem que pensar... que não é nada esTÁTico... vejam como no... no Romantismo... a gente já sente um::: prenúncio... do que vai acontecer no realismo por exemplo... quando Álvares de Azevedo escreve O Cortiço... que vai mostrar as mazelas... a miséria humana... e pega aqui... quando os românticos estão se aproximando muito mais do REAL.. do que do IDEAL... eles estão muito mais interessados em mostrar a realidade... e isso da um plug in no realismo... que é o próximo movimento que a gente vai ver... então final do século dezenove... você tem aí um autor.. que escreve O Cortiço... então o que ele vai falar?... basicamente daquela população... daquelas pessoas... que moram em... em situações.. em uma situação preCÁria... em uma família precária... que tem uma

- CONDUTA né?... que.. é... uma conduta... criticada né?... uma conduta às vezes... amoral né?... exatamente pelo meio em que vivem... então é uma OUTRA visão da realidade... então... é uma outra... é... não é um outra visão... é... ele CAPta a realidade de uma outra forma... e ISSO já tá sendo preparado aqui no Romantismo... quando ele se aproxima... quando os românticos se aproximam muito mais da realidade e do ideal... né?... porque aí é a realidade... é... outra caracterização... ou característica bem dizendo... é... ao mesmo tempo a gente fala da humanidade aí... eh::: idealização... como é que acontece isso?... essa idealização acontece... DEvido ao subjetivismo... quando o subjetivismo é... foi extremamente valorizado... o que que vai acontecer?... o escritor romântico... motivado pela fantasia... e pela imaginação... ele se remete à realidade...mas ele IDEALIZA muita coisa também... né?... então... a casa tem que ser perfeita... a mulher é vista como virgem e delicada... frágil... submissa... isso é macunal... isso é idealização... ela ta... é... notem nisso... nos versos de Álvares de Azevedo... a forma como ele idealiza a mulher... “oh minha amada... minha doce virgem... eu não te profanei em tal altura... (nenhum soco me fere tal na vida como sonhar apenas na aventura)... né?... então a virgem é intocada... uma mulher idealizada... agora notem que isso é recorrente do::: ... sentimentalismo... nós falamos sobre isso ontem também... olha... aqui... a preocupação do artista é apresentar... a visão PARTicular da realidade... e::: se mostrar... dizer o que é que vai se sobressair... a sua razão ou sua emoção?... a emoção... então... é... as obras... obras românticas são... é... extremamente emocionais... né?... o que o artista busca... é apresentar a emoção... o que ele sente em relação... a... aquela... situação... aquela pessoa... ao contrário do que acontecia no arcadismo... né?... que o arcadismo era muito mais envolvido pela razão... inclusive porque o movimento daquele momento né?... o movimento do iluminismo... era MUITo forte... né... o racionalismo... então... qualquer que seja o tema abordado... seja amoroso... político... social... ou indianista... o casamento literário revela grande envolvimento emocional do artista... sente sentimentos como SAUdade... tristeza... desilusão... são constantes nos textos românticos... é... notem o sentimentalismo... nesse trecho... nesse pequeno trecho... de Casimiro de Abreu... quando ele estava no exílio... “meu Deus... eu chorei tanto no exílio... tanta dor me cortou a (voz) vencida.. ( ) transcrito... que me ( ) e me sucumbe a vida”...
- Al. oh M. o Romantismo me remete... é... o Arcadismo é a razão... e o Romantismo é a emoção?
- 120 Prof. isso...
- Aluno: (ruídos)
- Prof. isso... todo tema que é abordado... que é retratado... com for-te do-se de e-mo-ção... INdianismo... nós conversamos sobre isso antes... ontem né?... essa é uma idealização do índio... no Romantismo... decorre da teoria de Rosseau... do bom selvagem... a gente tava conversando sobre isso
- 125 né?... falando do Rosseau... que era um importante filósofo... do século dezessete... dezoito... e ... segundo ele... o homem NASCE puro... o homem nasce... eh::: perfeito... a sociedade é que o corrompe... é... então... o índio... JUSTamente por não ter este contato com a civilização... seria como uma criança... né... ingênuo... puro... e ele é valorizado em muitas obras...em algumas... em algumas produções que fazem parte da linha indianista... né?... é o caso por exemplo do personagem Peri... que a gente já comentou aqui... né?... o herói do... da obra O Guarani... de José de Alencar... então vejam por exemplo aqui... o::: essa... essa... descrição do Peri... que é feito nessa obra... é... eu... pra mim... essa descrição... é feita... é feita... numa das personagens do livro... “(para mim)... uma das coisas mais admiráveis que tenho visto nesta terra... o caráter deste índio... (pois) desde o primeiro dia que aqui entrou... salvando minha filha... a sua vida tem sido um só ato de agregação e heroísmo... crê-me ( ) é
- 130 cavalheiro português... no corpo de um selvagem”... esse final é exPLÊNDIDO... é um cavalheiro português no corpo de um selvagem... ou seja... ele é um selvagem né?... ele tem aí hábitos que não... que... é... a figura do selvagem... o conceito de selvagem... é::: não::: que não... que não... não seria o ideal né?... como ... como um selvagem... mas... ele é um selvagem que ( )... ele é um bom selvagem...

o que é um bom selvagem?... e aí... aí que fica interessante pra gente pensar... porque da expressão BOM selvagem?... o que tem de crítico aí na bondade... não é selvagem?... o que é o bom selvagem... tá fácil?... porque se o homem nasce bom... se ele nasce bom... porque é que tem que falar em bom selvagem?... selvagem é alguém... PUro né?... porque usar BOM selvagem?

**Aluno:** (sobreposição de vozes)

**Prof.** porque... o selvagem... o selvagem... ou seja... todo aquele que não pertença à cultura do branco... eles são caracterizados... e são mal vistos pelos brancos... e isso ( ) gente... totalmente contra o idealista... ( ) por decisão... que os colonizadores... queriam JUSTificar muitas atitudes né?... muitas ações... de dominação que eles fizeram... nos países... é... que colonizaram... tanto na América latina... como na Ásia... como na África... então essa idéia canibalista... é... era uma idéia que horrorizava eles... né?... comer carne humana... oh::: só que o que se perdeu na história aí... conta-se o que se conhece... mas o que eles deixaram de contar... lógico né?... sabe né?... o caNIBAlismo... não é um fato que você tem que matar o outro e comer a carne... mas é algo que a tribo tem em relação aquilo considerado... permitido... porque eles nem conhecem o que é proibido... e aquilo que é definido... ele tem uma força... ele tem o seu valor... então comer a carne daquele corpo... daquela pessoa... eles vão herdar do indivíduo a força... totalmente cultura... TOTALmente cultural... se a gente for pensar no canibalismo... se é permitido... eu sei que não... agora... não é que eles têm o hábito de matar... não... você leva ao conflito... porque... aquele que era o guerreiro... aquele que era... de uma FORça né?... uma coragem né?... também... eram pessoas que eram comidas pela tribo... e faz parte de uma experiência... porque era guerreiro... porque era corajoso... eles não vão comer qualquer um... porque eles vão comer alguém que eles admiravam... tem uma... tem uma... tem uma... canção aí... como eu diferencio... (ruídos) porque eu obtenho as qualidades dele... então qual o guerreiro... veja bem... os animais... mesmo animais mortos... eles fazem bem... ele foi morto... é ... então... ajudando a cultura... a cultura... criou-se... algo... para justificar um ato... então porque esta imagem de bom selvagem?... porque esta imagem considerando um homem bom... que não foi corrompido... usando a palavra corrompido... porque diabos criou-se esse modelo... esse paradigma de que aquele que tem hábitos do bem ... ele não é tão bom quanto... ( ) e aí a imagem era a justificativa pra que eles praticassem a escravidão indígena... a escravidão do negro... na exploração da Ásia... na exploração da África... chegaram a ter bons olhos do rei... na África... na Ásia durante a colonização... porque eles não tavam matando gente... não era ser humano... tinha uma religião diferente... tinha uma conduta diferente... mas então voltando a esta questão do Indianismo né?... ele é... o índio é idealizado... e mesmo porque os nossos românticos... lembrem-se... eles estão em busca né?... como comentamos... que o romantismo ... ele busca o nacionalismo... e o que é o Nacionalismo?... justamente construir esta idéia de nação... né?... quem é... ou ... o que é o Brasil... quem faz parte do Brasil... e além dessa identidade nacional... eles também estão em busca de quem formou a nossa população... quem faz parte da nossa cultura... e aí o índio é um dos elementos valorizados... porque ele já estava aqui::: né?... antes dos portugueses chegarem... né?... então vão recuperar até como uma tentativa de herói nacional... oh::: ele tava na terra... e sobreviveu apesar da exploração do branco... aPEsar da presença portuGUEsa... ele sobreviveu... sobreviveu... mas no caso do texto aqui... ele é valorizado porque tem uma conduta de um cavalheiro português... então ele é muito bom... ele tem bons modos... né?... ele é chamado... ele é muito educado... ele fala bem... né?... então... ele é um selvagem educado... selvagem educado...

**Aluno:** um bom selvagem

**Prof.** é... um bom selvagem... e educado... né?... tipicamente indianista né?... vocês não querem passar uma lista pra mim a mão... pra depois... pra eu poder... passa... passa uma lista pra depois eu poder contar e bota presença... acho que é melhor... senão pode ficar tarde... outra linha importante é o BYRONISMO... essa palavra... esse termo né?... vem... do inglês... lord Byron... que foi um importante poeta inglês... e::: que inclusive foi um dos fundadores.. digamos assim né?... de uma das linhas

poéticas... do romantismo inglês... muito cultivada entre os românticos da segunda geração... entre os românticos brasileiros da segunda geração... entre os anos 50 e 60... do ... do... século dezenove... esses... esses românticos... eles praticavam a boemia... lembra que nós comentamos ontem... acho que foi até o Sérgio que comentou né?... que muitos românticos eram boêmios... lembram disso?...  
 190 lembram que nós comentamos?... lembram que nós falamos?... então é exatamente isso... era boêmios... voltados para o vício... vício assim... gostavam de beber... passavam noite em claro bebendo... jogando... fumando... tá?... levando uma vida promíscua... é... e... praticavam uma forma muito particular de ver o mundo... é... pelo egocentrismo... pelo narcisismo... pelo pessimismo... pela angústia... e às vezes até pelo satanismo...é... olha só... vejam... notem isso nesse... trecho... nesse  
 195 verso... “oh::: não mal digam fumando... o tempo exausto... que no vício entalou sua impressões... pegou as perfumadas tranças... nos seios da mulher sem brio”... tá?::: então o poeta passou a noite com uma mulher sem brio... viram que vício?... uau::: bebeu a noite inteira?... uau::: eram uns depravados né?... não... realmente esses poetas achavam que APROVEITAR a vida... eles tinham quer viver tudo de uma forma muito intensa... né?... e... aproveitar a vida... pra vivenciar etapas... pra viver os prazeres  
 200 da vida... né?... aproveitar tudo que era bebida... sexo... álcool... rock’inroll...

**Aluno:** (ruídos)

**Aluno:** (vozes simultâneas)

**Prof.** não... nem todo autor romântico... nem todos... uma linha... uma linha.. uma parte dos autores românticos é que partiu pra essa vida mais raDICAL::: né?... mas.. depra... uma vida mais radical aí...  
 205 né?... (risos) uma coisa mais particular dele né?... e finalmente... Condoreirismo...o Condoreirismo é uma corrente de poesia lírico-social que ganhou uma repercussão já no final do século dezenove... nos anos setenta... eles foram influenciados por este autor francês... Victor Hugo que ( ) lembram?... né?... esses poetas defendiam a justiça social e a liberdade... na Europa eles exploravam os problemas da classe operária... inclusive né?... a obra do Victor Hugo... Os Miseráveis né?... fala exatamente de...  
 210 dessa... de uma parcela... de uma parte da população... desfavorecida né?... e denunciava a exploração a que essas pessoas estavam submetidas...

**Aluno:** como era?

**Prof.** eles defendiam a justiça social e a liberdade... no Brasil esses poetas... os poetas que seguiram essa linha... eles defendiam a... a... o fim da escravidão... e a república...como Castro Alves... Castro  
 215 Alves foi o maior exemplo né?... representante DEssa linha... vejam por exemplo... nesses versos dele né?... o que é que ele... é... é... é... esses versos são muito bonitos... “oh::: bendito que semeia livros... livros a (mão cheia)... e manda o povo pensar... o livro caindo na alma... é ( ) que faz a calma... é chuva que faz a (alma)... muito legal né?... oh::: bendito que semeia livros... livros a (mão cheia) ...e manda o povo pensar... gente... final do século... século dezenove... o cara falar... que as pessoas  
 220 pensam... porque lê... porque lêem... sacada... olha a visão que ele tem né?... olha o que ele ta dizendo... aquele que LÊ... aquele que sabe... né?... ler... saber... é perigoso... porque faz as pessoas pensarem... na idade moderna eles já falavam isso... Bacon já falou isso... quando ele falou... “saber é poder”... saber é poder... pode o que? de mudança... e por isso muitos não querem que o povo saiba... porque toda vez que o povo começa pensar... ele começa questionar...

225 **Aluno:** vozes simultâneas

**Prof.** eXAtamente... cultura inútil... porque ele começa pensar... porque começa questionar... porque ele começa cobrar... né?... porque ele não delega ao OUTro... né?... ao líder... a uma pessoa apenas.. ( ) ele é o protagonista da sua própria história... né?... esse final de semana eu ouvi uma homilia muito interessante do padre Beto... ele::: chutou o pau da barraca e chutou legal... mas ele falou mUIto bem...  
 230 nos anos sessenta e setenta... o discurso do EU SOU O SALVADOR DA PÁTRIA... e ele inclusive nomeou né?... a América latina vai muito mal... porque existem alguns governantes... que AINDA acham que podem ser salvadores da pátria né?... eles se auto-intitulam líderes... né?... como no caso do

Hugo Chaves... só que esse discurso foi muito bom na década de sessenta... só que hoje... ele não serve mais... porque as pessoas têm que entender que a sociedade é feita por todos... todos nós fazemos parte da sociedade... não temos que colocar na mão do outro a salvação da pátria... a gente já tinha até falado antes né?... mas é exatamente isso... esperar que o outro mude a nossa vida... e isso não vai acontecer... não vai acontecer né?... e nós não tomamos consciência ainda do quanto nós temos poder sobre a vida da sociedade a partir dos outros... e por isso a gente vota mal... e por isso a gente vota mal e por isso a gente não acompanha aqueles que nós votamos... nossa cultura ainda é muito precária... nós... a gente... nós... somos criados numa cultura paternalista em todos os sentidos... na política... na escola... você não faz seu aluno crescer... gente... você quer saber qual é o pior momento da vida de um professor... quer saber?... sabe?... eu acho que pra mim... sabe qual é o pior momento?... a coisa mais frustrante que tem?... hora da avaliação... um SAco... avaliação MATa o processo de ensino-aprendizagem... sabe porque?... porque nós fomos criados num processo de avaliação que é um dá lá e toma cá... o aluno fica preocupado com a nota... porque notas são usadas por muitos professores como uma forma de castigo... de penalidade... não tem avaliação num processo de... eh::: na verdade uma avaliação como todo um processo... de produção... de que... da parte do aluno... para o professor... avaliar o nosso processo... porque é um processo... é um processo de ensino-aprendizagem... eu ensino algo e o outro aprende... o outro aprende porque eu to ensinando... é um processo... é um diálogo... e a gente não entende isso... e somos movidos por nota... nota... nós fomos criados dessa forma... e quebrar esse modelo é muito complicado... e aí... é bem aquela coisa que eu falei da missa... o professor sabe tudo... aí ele maNIPula... ele us... essa questão da avaliação pra poder encaminhar esse processo... e o aluno se acomoda porque ele está sendo movido pelas cobranças... pelas cobranças... pela nota que ele vai tirar... pela forma que ele vai ser castigado... penalizado... ou quando ele vai ser beneficiado né?... e a gente... e aí... ( ) aluno em essa visão de que ele é o responsável também né?... e que ele é responsável pelo próprio processo dele né... quando ele é protagonista... porque a instituição também não permite isso... que ele é protagonista desse processo... que ele é tão responsável por este processo quanto o professor... que ele chega pro professor e fala... você me deu nota tal... você me deu nota tal... né?... e na verdade não é nós... não é o professor que deu nota tal... a partir do momento que há uma consciência né?... lógico... to falando do professor consciente... aluno consciente... a partir do momento que há uma maturidade... uma consciência.. não é VOCÊ ME DEU essa nota... EU TIREI essa nota... agora... porque que eu tirei essa nota?... o que que aconteceu aí no meio do processo... que alguma coisa não funcionou... alguma coisa não deu certo... né?... mas a gente NÃO TEM ESTE COSTUME... alguns ainda fazem isso... mas essa é a pior parte que tem... essa é a pior parte que tem... é uma droga você ter que parar... seria muito mais gostoso chega aqui e fala... olha vamo... né?... discutir... vamo conversar... perguntar o que você quer fazer... o que vai trabalhar... traz um material pra mim referente a este assunto... vamos trocar idéias... né?... da até uma dinâmica pra fluir muito melhor... né... mas a gente AINDA... infelizmente... por mais que a gente tente... eu acho muito complicado... a gente ainda ta naquele esqueminha de educação bancária do Paulo Freire... né?... eu deposito no meu aluno um monte de coisa... e quero que ele apresente pra mim um ( ) final...

**Aluno:** (vozes simultâneas)

**Prof.** exatamente... a relação é um sinal para o professor... vocês acham que eu não contei quantas pessoas tiveram média abaixo de sete?... lógico que eu contei... lógico que eu fiz isso... eu precisava saber... eu sabia que teve muita nota... eu sabia que o pessoal... então eu tive que fazer isso né?... pra mim... o que que tá acontecendo... e isso é uma coisa importante para o professor... né?... a partir daí você vai tomar uma postura... ou você vai numa direção... tá tudo bem?... tá tudo bem... desde que você faça... dê uma tarefa coerente... que seja bem trabalhada... pra mim a avaliação valeu porque eu achei que esse conteúdo da avaliação foi de acordo com o que tinha sido trabalhado... então foi um índice válido porque eu sabia que era um conteúdo coerente com aquilo que a gente tinha trabalhado...



280 mas aí o resultado que eu tenho me da um feedback de como o grupo recebeu né?... como é que ele  
recebeu... como é que ele digeriu... como é que ele assimilou... é ... é... é... como é que ele  
compreendeu... ou não... tudo aquilo que foi colocado e a partir daí você repensa a sua metodologia...  
sua prática... o conteúdo... uma série de coisas... a avaliação é diagnóstica... para aluno e para  
285 professor... né?... e lembrem-se sempre disso quando vocês estiverem na sala de aula... né?... apesar de  
que o sistema muitas vezes... o próprio sistema né?... obriga a gente trabalhar... obriga não né?... leva a  
gente... tende... né?...

**Aluno:** ruídos

**Prof.** exatamente...exatamente... você enquadra...

**Aluno:** você tem que dar uma nota

290 **Prof.** gente seguinte... eu preciso fala dum trabalho novo...porque semana que vem eu já quero ter dois  
grupos que apresentem em sala de aula... tá?... então é o seguinte... eu quero que a classe se divida em  
seis grupos... classe se divida em seis grupos... para semana que vem... dia... dezessete? ...

**Aluno:** não vai poder entregar o trabalho né?... (ruídos)

**Prof.** porque eu não vou ter data... eu não vou ter data porque nós temos até a prova... três aulas... três  
295 aulas... e eu preciso até lá de seis... seis... nós temos que falar de seis tópicos... então o pessoal vai ter  
que se virar pra conseguir... oh::: hoje aula normal... eu não sei porque que o pessoal faltou... gente o  
nosso calendário ta apertadÍSSImo...e eu to montando três aulas porque eu não vou marcar a minha...  
já vou até avisar ein... porque a nossa última aula vai ser aplicação de prova... então não dá... eu não  
300 consigo... terminar o conteúdo... tinha mais coisa que eu tinha que falar pra vocês até o final ... mas  
não dá... apresentação é semana que vem... começa semana que vem... então a primeira apresentação é  
dia dezessete...dia vinte e quatro eu não venho... que é o dia que eu vou trocar com a Ana Lúcia... aí a  
outra apresentação é dia trinta e um e a última apresentação é dia sete... é isso?... alguém tem  
calendário aí?... é isso mesmo né?... dia sete que é uma quarta feira...

### Aula 3

**Prof.** quando nós falamos em algas... nós falamos de organismos unicelulares... mas também existem algumas exceções... chamadas de vegetais inferiores... que são algumas algas pluricelulares... então elas não são classificadas como vegetais... nem como protistas... são INTERmediárias... mas são POU-CAS as algas deste tipo... todas elas então que nós vamos estudar a partir de agora são EUcariontes... né... pluricelulares... e auTÓTROfas... então... há alguma diferença aqui em relação ao FUNGO... que também eram Eucariontes... e UNicelulares... no caso de AUTÓtrofas significa que elas vão produzir o próprio alimento... através do processo de FO-TOS-SIN-TE-SE... existe uma outra forma também de um outro organismo ser AUTÓtrofo?... algum outro processo que torne um organismo auTÓTROFO?... através de reações QUÍMICAS... a quimiossíntese... essas algas também são em forma de TALO... ou seja... não tem raiz... não tem caule.. e não tem Folhas... são chamadas DE talófitas... tem outro grupo vegetal também... que pode ser chamado de taLÓfitas... que não tem raiz... caule e folhas... as::: BRIÓFITAS... que são os musgos... que podem viver isoladas ou formando colônias... né::: e o habitat delas... mar... rios.. lagos... lagoas... todo e qualquer local que tenha algum tipo de umidade... ela é bem comum... a gente consegue enxergar bem elas quando a gente vai à praia... né?... ce vai entra na água... e aí a água tá repleta de algas... isso significa que a... a... água tá poluída ou não?... quem acha que sim?...

**Aluno:** (alunos levantam o braço)

**Prof.** quem acha que não?

**Aluno:** (alunos levantam o braço)

**Prof.** quem acha que depende?

20 **Aluno:** (alunos levantam o braço)

**Prof.** bom::: existem todos os casos... existem algumas algas... que elas vão se proliferar em alguns ambientes ricos em fosfatos e nitratos... que são ambientes poluídos... isso se chama eutrofização de água...então existe uma PROLIferação exagerada de algas... EM FUNÇÃO de uma grande quantidade de substâncias que elas podem absorver... e algumas Algas... que são muito sensíveis à poluição... se proliferam em regiões onde não há a proli... a... poluição... por exemplo.. de acordo com o tipo de espécie de alga que tenha naquela praia... você pode concluir que aquele ambiente É::: OU NÃO::: um ambiente poluído... e PODE ou não tomar um banho de mar naquela região... por exemplo... se tiver uma grande quantidade de algas vermelhas... cor de fogo... bioluminescentes durante a noite... que fenômeno é esse?...

**Aluno:** maré vermelha

30 **Prof.** maré vermelha... po:::de tomar um banho de mar ali naquela região?...

**Aluno:** pode

**Prof.** pode... lógico que pode... só que você vai ter algumas complicações... algumas irritações na pele... nos olhos... nariz... e de acordo com a intensidade e quantidade de tempo que você permanecer na água... você pode até ter problemas cardio-respiratórios... porque esta maré vermelha... causada pelas algas vermelhas... elas liberam neurotoxinas na água... e isso causa uma mortandade de peixes e outros animais que porventura ali estejam... tá?... enTÃO... além disso nós podemos encontrar as algas em cas-cas de árvores... sozinhas ou fazendo uma relação mutualística com os fungos... e também elas são comuns em fontes termais... IMportância das algas... compõem o primeiro nível trófico... fitoplancton... primeiro nível trófico são os organismos produTORES... capazes de transformar... energia luminosa... em energia... química... produto da fotossíntese... então... base da cadeia alimentar... o fitoplancton é::: a alga... elas produzem entre::: setenta a noventa por cento do oxiGÊNIO... que é liberado na atmosfera... então aquela história que floRESTAS são pul:::ção do mun:::do... e etc e blá blá blá blá blá blá... tá errado... a floresta nada mais é do que um refri:::ador... QUANDO o ar pa:::ssa pela floresta... a sensação térmica que nós temos... é uma de redução de temperatura... assim... vai andando por uma rua cheia de prédios... e passa numa rua repleta de árvores... não tem uma sensação térmica mais agraDÁVEL... mais FRESCA?... é por

isso... porque a... arv... árvore... tá:: libeRANdo vapores... e tá refrigerando o ar... todo oxigênio produzido pelas plantas... pelos vegetais... é consumido ali mesmo... ou por elas... ou por outros animais... já nas algas não... todo oxigênio produzido...ele vai ser instantaneamente liberado na atmosfera... uma vez que elas estão na super-fí-ci-e de uma lâmina d'água... chamada de plâncton... a parte do fundo de um rio... ou de um oceano... é chamado de bênton... querem saber porque que é acentuado?... paroxítona... terminada em “ene”...

**Aluno:** o quê?

**Prof.** paroxítonas terminadas em “ene”... são acentuadas... ARRASEI... U:::

(RISOS)

55 **Prof.** e também o nécton... o nécton... é::: a coluna de água que nós encontramos... então... por elas estarem aqui em cima... quando o processo de fotossíntese acontece... o oxigênio é imediatamente liberado pra atmosfera... em relação à economia das algas... podemos citar que elas são comestíveis... né?... por exemplo... quando você vai comer aquele sushizinho... ele tá enrolado no quê?...

**Aluno:** alga?

60 **Prof.** numa alga... então... é tipicamente uma comida oriental... né?... essas algas comestíveis são as clorofíceas... rodofíceas ou feofíceas... e já a gente entra na particularidade de cada uma delas... a extração de ágar... vocês já viram lá no fantástico... quando o cara faz lá um teste de bactérias e mostra uma plaquinha redonda com um gel?... aquele gel é o ágar... então esse ágar... ele vai ser utilizado como meio de cultura... pra cultivar bactérias... fungos... qualquer microorganismo... o diatomito da crisofíceia serve como tijolo... filtros e abrasivos para qualquer polimento... tijolo por quê?... faz uma grande reposição calcária e silicosa... e aquilo fica rígido quando essa alga morre... então ele é fatiado e utilizado como peça de construção civil... filtro de piscina... pode ser feito também de diatomito... e alguns abrasivos pra polimento... por exemplo... é::: quando algum... algum... alguma tinta precisa ser POLIda... através de um... de uma lixa... esse diatomito pode ser utilizado como uma lixa... que ela é fina e resistente... o alginato... que é utilizado em cosméticos... e também como e-mul-si-fi-can-te em sorvetes... esse alginato ele é bem... é bastante comum em xampu... e a maré vermelha né?... das al... algas vermelhas né?... as algas vermelhas... que vão dar origem... ao::: fenômeno da... maré vermelha... que é a liberação de neuro-toxinas na água... por uma proliferação exagerada deste grupo de algas... primeiro gu::: grupo aqui...

75 (professor pára para arrumar a projeção)

**Prof.** aqui nós temos as clorofíceas... também conhecidas com o ALGAS VERDES... pre-do-mi-nan-temente o pigmento que elas têm é a clorofila... clorofila que a gente já discutiu aqui... que existem clorofilas de A à F... sendo as duas principais... clorofila A e B... clorofila A... reage melhor a uma ... é::: onda luminosa... é::: vermelha... enquanto que a clorofila B... à azul... a-qui é a ULVA sp... né?... muita gente fala... a:::i é uma alface do mar... não... não é uma alface do mar... é uma ALga... e ISso aqui pessoal::: ó... TUDO é uma única célula... que está bastante ramificada e formando algumas estruturas... e:::ssa ulva sp... ela é fixa em alguns nitratos na região inter marés... que uma hora do dia está coberta pela água... e outra hora... descoberta... as cla-mi-do-mo-nas... ESSas aqui vocês podem fazer uma experiência em casa... comprem diversos copos d'água de diversas marcas... no supermercado... e deixa ele no sol... durante semanas... se a água for boa... ela não vai ficar verde... se a água não for de qualidade... depois de algumas semanas de exposição ao sol... essas claridomonas elas começam a se desenvolver... mas não abram... comprou?... deixa lacradinho... fechada... no sol... por quê?... essas claridomonas também têm estruturas de esporos co-mo resistência... então se o processo de purificação... de limpeza industrial... não é eficiente... ela começa a se proliferar... tá?... conforme tem a radiação solar... é um estímulo para os fitocromos desencadearem um processo de desenvolvimento desta alga... então com o tempo... na parte inferior do copo... DENtro da água... vocês vão ver o acúmulo de substâncias verdes... que são Algas plantomônicas... e a espirogira... essa aqui é interessante... ela tem em forma de espiral os seus

cloroplastos... né?... então... conforme a gente observa ela ao microscópio... e... tem uma movimentação natural da água na lâmina... parece que ela está rodando na forma de um espiral... é bem bacana observar

95 isso aqui...

(risos)

**Prof.** crisofíceas... algas douradas... pigmento predominantes são as:: xantofilas e ca-ro-tenóides... nessas crisofíceas... aqui:: nós temos elas também chamadas como diatomáceas... dois tipos... a naví::cola sp... é porque o formato dela é de uma nave espacial... não é de outra coisa que vocês estão pensando...

100 (risos)

**Prof.** tá?... e a:: pinolária sp... que tem... o acúmulo de pigmento... nas bordas... a navícola também... só que elas apresentam um padrão... retilíneo... de disposição desses pigmentos... nas bordas e também... dispersos pelo citoplasma... pigmento que vão dar:: cor douradas a essas algas... euglanofíceas... também unicelulares flagelados... pessoal... aqui tá uma grande discussão entre boTÂNICA e:: zoologia... por

105

quê? ... seguinte... euglanofíceas ela pode ser tanto autótrofa quanto heterótrofa... ela é flagelada... e quem tem estrutura de locomoção é estudado pela zoologia... quem faz fotossíntese é estudado pela botânica... quem é heterótrofo na parte da:: zoologia... então aqui ele é um T que reúne as duas características em um só... se locomove... faz fotossíntese... e na auSÊNCIA de luz é capaz de... fazer:: fagocitose... pra:: absorção de nutrientes... então se eu colocar ela nu::ma solução de:: glicose... no escuro... ela morre?... não... ela engloba as moléculas de glicose... absorve... se eu coloca ela num ambiente aquático... sem ne-

110

nhu-ma solução de:: compostos orgânicos... e tiver luminosidade... ela faz fotossíntese... então ela está entre os dois grupos... é o único exemplo de:: é:: que nós temos... as ferofíceas ou bioluminescentes... que vão causar o fenômeno da maré vermelha... essa aqui tá mais evidente em termos de cor... a maré vermelha... liMITAndo aqui as bordas dessa colônia... essa outra já não tá tão:: vermelha assim ... então

115

a gente percebe que... esta... esta colônia aqui... ela vai ter uma separação visível da água por quê?... porque aquelas neurotoxinas... elas são substâncias... é:: de origem lipídica... então a água e lipídio não vai haver uma afinidade... então elas vão se agrega num único grupo... né... e tudo que passar por ali... vai ser contaminado... pode ser um peixe... pode ser uma ave... pode ser um molusco... todo e qualquer organismo vivo que passa por ali PO::DE... contaminará ou até:: morrer... muitas vezes... do dia pra noite... acontece... amanhece lá numa lagoa... ou num... na parte de um rio... de baixo fluxo... com uma grande

120

quantidade de peixes mortos... qual a causa daquilo lá?... será que foi uma indústria que lançou... é... componentes químicos na água e matou?... muitas vezes não... é um fenômeno da própria natureza... houve uma proliferação dessas algas e elas liberam as suas toxinas naturalmente... as feofíceas... ou algas marrons... que vão ter como pigmento principal a chantofila... e os carotenóides.. exemplos... laminaria e sargassum.. essas algas aqui... desse gênero... elas são importantes tam::bém como base de cadeia

125

alimentar e ela vai trazer um transtorno pra gente... principalmente na região de porto... porque algumas delas... as que... as que são encontradas na América do Sul... elas têm em média oito metros... uma única alga... só que elas vivem em colônias... então passa um barco... com a hélice girando... ela vai enrolar nessa hélice e vai trava o motor do barco... no Oceano Índico... essas algas do gênero sargassum... elas podem atingir até trinta metros de comprimento... uma única alga... então... novamente em colônias elas vão se proliferar... e vão atrapalhar a navegação... mas por outro lado elas são importantes como base de cadeia alimentar... numa região rica em sargassum nós vamos ter uma grande quantidade de peixe... consumidores primários... moluscos... artrópodes como lagostas... camarão... crustáceos em geral... nessa região por serem ricos em alimentos... e as rodofíceas.. contrário do... que... muita gente deve tá pensando

130

ai... rodofíceas não é uma alga que dá na rodoVIA::... nem na rodoviária... tá?... que eu sei que tem nego que olhou aqui e falou baixinho... eu ouvi... tá?... não vou apontar quem é... mas eu vi... tá... o cara se entrega né... então algas vermelhas... com pigmento também carotenóide... carotenóide de origem lipídica... que:: vão fica... é:: também na região inter marés... fixas em alguns substratos... né... essa aqui

135

140 é a gelidium... ela é muito ramificada... a condrus... que ela parece uma folha daquela planta lá sim:::bolo do...

[  
**Aluno:** Canadá...

**Prof.** Canadá... e a porfira... que ela também tem poucas ramificações e um eixo único pra fixação nos substratos... essas são as rodofíceas... beleza?

145 **Aluno:** ruídos)

**Prof.** não... não...

**Aluno:** então acabou... aquele abraço...

[  
**Prof.** não... os fun:::gos...

150 **Aluno:** ah não!

**Prof.** eu to falando de reino protista... eu tenho que fala... de::: protozoários também... não?... exercícios?... não tem exercícios de algas... não tem... pessoal... continuando... protozoários... também fazem... pessoal... tchau.... igual cursinho... não tem essa não... protozoários também pertencem ao reino protista... assim como as algas... só que no caso dos protozoários não vai haver o processo de autótrofe... eles vão ser todos heterótrofos e alguns causadores de doenças... nas algas... elas não vão causar doenças de forma alguma... elas vão se reproduzir assexuadamente... na sua maioria... e::: quando... os protistas... os protozoários... eles vão ter ciclos de reprodução assexuada e sexuada... utilizando hospedeiros intermediários e hospedeiros definitivos... o que que caracteriza um hospedeiro intermediário?... ou ser um vetor de um determinado protista?... hospedeiro intermediário é onde ocorre o processo de reprodução a:::ssexuada... hospedeiro DEFINITIVO... onde ocorre o processo de reprodução sexuada no ciclo de vida desses protistas... podem ser de vida livre... tá no ambiente... sésseis ou fixos em uma... um determinado local... estabelecer relação de comensalismo... em que é positivo pra um e indiferente pro outro... relações de mutualismo... como por exemplo os protozoários do intestino do boi... que vão fazer a digestão da celulose... ou protozoários do intestino do cupim... que também digerem celulose... ou::: parasitas que vão causar doenças... como por exemplo doença de Chagas no ser humano... esses organismos unicelulares tem metabolismo fisiologicamente semelhante ao dos pluricelulares... o que que significa isso?... fisiologia... estudo do funcionamento do organismo... então em uma única célula... ele consegue agregar todo o funcionamento de um organismo pluricelular... não::: com tamanha complexidade... mas também respira... faz digestão... faz excreção... só não tem aparelho circulatório ou aparelho respiratório... respiração se dá através de difusão simples... troca de gases com o ambiente... pode passa?

**Aluno:** pode...

**Prof.** em relação à nutrição... os protistas são heterótrofos... os autótrofos como nós já estudamos é... são as algas... podem ser aeróbios... aqueles que forem de vida livre... e anaeróbios... chamados endoparasitas que vão habitar por exemplo o nosso intestino ou corrente sanguínea... e poSSUEM um vacúolo pulsátil ou contrátil responsável pela regulação osmótica... o que que é a regulação osmótica?... é controle do quê?... entrada e saída de água ... então num meio ISOtônico... ou seja... a concentração do protozoário e a do meio é idêntica... salínica... ah... a... concentração salina é idêntica... então não vai ha-ver osmose... quando eu tenho um protista que é inserido num meio hi-po-tônico... de menor concentração... a água tende a passar de uma região de menor concentração... pra uma maior... por osmose... só que ISSO como ele não tem uma estrutura chamada de parede celular rígida... se a água entra em maior quantidade do que sa:::i... chega um momento em que este protista ele iria estourar... então o vacúolo pulsátil ou contrátil faz isso... conforme a água vai entrando... ele vai bombeando essa água pra fora mantendo um equilí:::brio das concentrações... e se eu colocasse um pro:::tista... numa água salgada?... uma água num meio hipertônico... o que acontece como vacúolo pulsátil?... está num meio mais::: salino do que o dele... o

185

- vacúolo pulsátil continua a... trabalhar... retirando água do citoplasma?... não::: mas o protista ele vai perder água por osmose?... lógico que vai... através da membrana plasmática... se fo:::r a concentração salina tá maior do que dentro... a água tende a sair naturalmente pela membrana plasmática... então aí... tem o caso de desidratação... o vacúolo pulsátil não pode fazer o processo contrário?... pega á:::gua e coloca den:::tro?... não::: ele só elimina... e tem uma segunda função do vacúolo pulsátil que pouca gente lembra disso... juntamente com a água ele também pode eliminar excretas... então::: além de controle osmótico... regulação das excretas... eliminar excretas... a reprodução desses protistas pode ser por uma reprodução sexuada trocando micronúcleos que são::: parte do material genético entre do:::is organismos u-ni-celulares... pode se por uma reprodução assexuada de fissão binária... uma célula se dividindo em duas simplesmente... ou::: também::: através de encistamento... cápsula que oferece resistência a diversidades ambientais... então::: quando este protista percebe que o ambiente não está favorável a ele... ele começa a formar cis:::tos... diversos cistos através de um único protista... e esse cisto permanece até que haja uma condição ambiental favorá:::vel a ele retornar ao seu metabolismo normal... então a partir de um::: protista formado por vá:::rios cistos... quando tive uma... é... uma... um ambiente favorável... ele vai da origem a diversos organismos... então::: essa é a forma de reprodução deles... classificação::: são classificados aqui em rizópodes ou sarcodinos todos aqueles que tem como estrutura de locomoção pseudópodes... pseudópodes... fal:::sos::: pés::: é o caso da ameba... que pode estar ao seu lado... no caso da ameba... esses pseudópodes são expan:::sões::: da membrana plasmática... utilizada não só pra locomoção... como também::: pra fagocitose... então... essa expansão aqui... ela tá sendo utilizada::: pra::: locomoção... ou então::: ela simplesmente expande pra englobar alguma partícula... esses animais são chamados de assimétricos... animais não... desculpem... esses protistas... são chamados de assimétricos... nós te:::mos dois tipos de simetria... a simetria raDIAL... que quando eu traço RAIOS através de um organismo... todas as partes são iden:::ticas... no caso por exemplo de equinodermos... uma simetria penta-radial... ou eu tenho... uma simetria bi:::lateral... quando eu divido um organismo em dois... lado direi:::to igual ao lado esquerdo... simeTRIA BI:::lateral... e aqui radial.. no caso da ameba... ela não tem uma simetria formada... em função dos seus pseudópodes... então::: classificamos como assimétrica... podem estar em ambientes dulcícolas... em solo úmido ou::: como endoparasitas.. no caso... é... porita... é... dois a zero... endoparasitas... no caso aquela amebinha é... que vai provocar.. um distúrbio gastro-intestinal a nós... pode?
- 215 **Aluno:** não
- Prof.** próximo grupo... aqui é uma fotografia de uma ameba... olha os pseudópodes em expansão aqui... o nú:::cleo e o micronúcleo que pode ser trocado numa reprodução sexuada... flagelados ou também chamados de mastigóforos... utilizam o flagelo como uma estrutura de locomoção... semelhante ao espermatozóide... esses flagelos... eles têm movimento... é... de rotação alguns de:::les podem ter memBRANas aderidas a esses flagelos... certo?... e tem::: associação com outros organismos... no caso ae do tripanossoma cruzi e leishimania braziliensis que são parasitas... tripanossoma cruzi que vai causar doença de chagas e a leishimania braziliensis que causa leishimaniose... lembrando que leishimaniose existem dois tipos leishimaniose cutânea... que vai ataca pe:::le e cartilagens... e leishimaniose visceral que é a chamada hemorrágica... as duas passam por ciclos em cães e gatos... ou gatos... e no homem... sendo no homem o seu hospedeiro definitivo... nos... nos cães e nos gatos... seu hospedeiro intermediário... pode passar?
- 225 **Aluno:** não
- Prof.** aqui é um exemplo de um::: é::: protozoário flagelado... que no caso é uma euglena viridis... ela também pode ser estudada tanto nos mastigóforos quanto em algas... porque ó::: foto-receptores e cloroplastos... vacúolo contrátil... pigmentos e os núcleos que elas têm... ciliados... então::: por toda a superfície celular vão ter cílios e os fragmentos desses cílios vai gerar uma locomoção desses protozoários... né?... maior e mais homogêneo grupo o que significa que todos eles são mui:::to parecidos
- 230

né?... e quase nenhum deles é parasita... parasitas humanos não são conhecidos... a maioria tem vida livre né... vivem em regiões de ambiente principalmente dulcícolas próximos às margens de rios e... e lagos né?... também... é... aqui aparecem os vacúolos pulsáteis ou contráteis... o núcleo e aqui uma região de abertura que vai servir pra englobar as substâncias... os dois exemplos paramécium e balantidium...

**Aluno:** o que é esse nome?

**Prof.** é... paramécium é o gênero... sp significa que eu tenho diversas espécies... na nomenclatura binominal... a... o primeiro nome é denominado ao gênero e o segundo à espécie... então... eu tenho gênero paramédium que pode ter dezes... centenas de espécies desse gênero... ssp.. que você também pode encontrar significa espécies tá?... mesma coisa... ou subespécie... o paramédium... local de exocitose... parte onde ela vai eliminar as excretas... o macronúcleo e o micronúcleo... troca de material genético... o sulco oral que é aquela abertura por onde vai entrar o alimento e existe uma citofaringe... então aí começa a ter uma especialização de algumas estruturas da digestão e os vacúolos contráteis aqui localizados nas extremidades... por último o grupo dos esporozoários eles são classificados dessa forma por eles não possuem estrutura locomotora... só na forma de esporos né?... todos... são parasitas e alimentam-se por difusão... então eles vão se alimentar do organismo que tá abrigando eles... reprodução por fissão múltipla... UM... dá origem a dezenas ou... sexualmente... então aqui nós vamos ter o ciclo de hospedeiros intermediários e hospedeiros definitivos... lembrando que hospedeiros intermediários que são úteis a reprodução assexuada e hospedeiros definitivos na reprodução sexuada... no caso o plasmódium... plasmódium vai causar que doença?

**Aluno:** malária

**Prof.** malária... e também o toxiplasma que vai causar a toxoplasmose... ok?... na próxima aula... quinta feira... a gente vai falar de doenças causadas por esses protozoários a gente retoma o assunto e faz o exercício... alguma dúvida até aqui?... então aquele abraço... um beijo nas crianças...

#### Aula 4

**Prof.** então quando nós falamos de vírus... nós falamos de um ser vivo?

**Aluno:** sim

**Prof.** sim?... quem acha que NÃO?... que vírus não é um ser vivo?

**Aluno:** vírus não (ruídos)

5

[

**Prof.** hã?

**Aluno:** vírus não vévi...

**Prof.** vírus não vévi?... muito bem... quem precisava duma aula de gramática ganhou com o nobre colega o reforço né?... bom... quando nós falamos de vírus... nós estamos falando de algum dos reinos monera... protista... fungi... animal ou vegeTAL?... não... então aí... durante a classificação dos seres vivos... vírus são classificados totalmente a parte... não pertencem a nenhum reino... os vírus são considerados organismos moleculares... então... organis-mos mo-le-culares... pra ser ser vivo... alguém lembra aí quais os quatro critérios básicos pra ser ser vivo?

**Aluno:** é....

15

**Prof.** tem que ter o quê?

**Aluno:** reprodução com gametas...

**Prof.** hum hum... não... não precisa ter uma reprodução com troca de gametas...

**Aluno:** núcleo

20

**Prof.** NÚ:::CLEO... não também... mas tem que ter material genético... então os critérios é... material genético ... qual critério que delimita célula?

**Aluno:** membrana

**Prof.** membrana celular... ou também chamada de membrana plasmática... que ma:::is?... dentro de uma célula?... que que tem?

**Aluno:** núcleo

25

**Prof.** núcleo... não necessariamente... nem todas as células têm núcleo... as bactérias por exemplo são organismos procariontes... sem núcleo... membrana plasmática ta aqui... o gel que preenche essa....

**Aluno:** plasma

30

**Prof.** hialoplas:::ma... e também é necessário ter or:::ganelas... os vírus não são chamados de seres vivos... e mesmo porque eles não são células... então desses quatro critérios... o único critério que ele possui... é material genético... vírus não tem membrana plasmática... não tem hialoplasma... e não tem organelas... então vírus é considerado um ser::: sem vida... é simplesmente uma molécula... são considerados assim então... acelulares... se não tem célula... não é vivo... se não tem célula também não tem metabolismo... são considerados a:::metabólicos ... o que que é metabolismo mesmo?... que eu expliquei pra vocês no comecinho da aula que falava sobre compostos orgânicos e inorgânicos?... conceito de metabolismo...

35

lembra?... dá uma fuçadinha aí no caderno... quando a gente falou em... que era dividido em anabolismo e ca:::tabolismo?... metabolismo... conjunto de reações químicas que proporcionam a vida... se não tem um conjunto de reações químicas... também não posso considerar o vírus como um ser vivo... estes vírus... eles serão considerados... parasi:::tas... intracelula:::res... obrigatórios... então... pra esse vírus causar algum efeito no metabolismo de alguém ele tem que tá dentro da célula... pode ser uma célula de animal de vegetal... de fungo... de um protista... ou até mesmo de uma bactéria... então eles são intracelulares obrigatórios... pergunta (ruídos)... quem surgiu primeiro... um vírus ou uma bactéria?...

40

**Aluno:** uma bactéria

**Prof.** por quê?

**Aluno:** porque o vírus foi (ruídos)



45 **Prof.** exatamente... então a gente pensa que o vírus é apenas uma molécula... mas::: ele precisa de uma  
outra célula pra poder desenvolver... pra poder se duplicar... então::: normalmente o que que acontece?...  
ele precisa ter essa célula hospedeira anteriormente... então os vírus vêm depois::: das bactérias... então na  
seqüência cronológica ele aparece depois que foram formados tanto procariontes quanto eucariontes...  
50 porque ele precisa disso pra::: parasitar... só que os ví:::rus... eles têm uma capacidade de multiplicação...  
por que que é correto falar mul:::tiplicação e não re:::produção?

**Aluno:** porque ele não tem material...

**Prof.** pode ter... a taxa de (ruído) desses vírus é alta... então pode haver uma combinação com outros  
vírus?... pode... multiplicação por quê?... porque são moléculas... não são seres vi:::vos... seres vivos  
reproduzem... mas vírus não... então... pra eles multiplicarem eles precisam tá parasitando uma célula...  
55 seja ela eucarionte ou pro:::carionte... se eles têm a capacidade de se multiplicar também não posso falar  
que eles tem capacidade de se reproduzir?... não seria correto?... sim ou não?

**Aluno:** sim

**Prof.** exatamente... olhando por esse aspecto... correto... mas existem alguns autores que consideram os  
vivo... os vírus como seres vivos também... justamente porque conseguem multiplicar o seu material  
60 genético... então... uma forma de vida totalmente à parte... se eles conseguem multiplicar o material  
genético significa que eles vão ter metabolismo... se tem metabolismo tem vida... então há esse conceito  
duplo em relação a vírus... não há um consenso entre os próprios cientistas em relação a este tipo de  
organismo... e como é que a gente pode falar de vírus?... como é constituído um vírus?... do que que ele é  
feito?... ele... primeiramente... de um capsídio... que é uma molécula que que... invés... reveste... recobre  
65 todo material genético... e in:::ternamente existe este material genético... que pode ser DNA ou RNA...  
jamais::: os dois juntos... nunca vírus vai ter os dois... aqueles vírus que são exclusivamente de RNA vão  
ter um nome específico... por exemplo o vírus (HIV)... alguém lembra do que é chamado esse vírus?

**Aluno:** retrovírus?

**Prof.** i:::sso... que tem só RNA são chamados retrovírus... por exemplo o HIV... além do vírus ter material  
70 genético e capsídio... pela sua membrana existem terminações de proteínas e lipídios... então aqui são as  
proteí:::nas... e lipídios... pra que serve essa proteína e esse lipídio alguém tem... uma... chute ou sabe pra  
que que serve?... proteí:::nas e lipí:::dios?... que fica no capsídio do vírus... ó... se eles são parasitas  
intracelulares obrigatórios... eles precisam se aderir à célula hospedeira... e essa adesão vai acontecer em  
função das proteínas e lipídios que são compatíveis com a célula hospedeira... então o primeiro lugar que  
75 a gente tem aí de en:::caixe do vírus com sua célula hospedeira... são essas proteínas... alguns vírus tem  
um mecanismo chamado de mecanismo de fixação... então isso aqui::: serve pra fixação na célula  
hospedeira... de modo geral::: o vírus é esquematizado desta forma... extremamente simples... se nós  
usássemos como exemplo aqui esta sala de aula... com o tamanho de uma célula nova... teríamos como  
maté:::ria que seria parasita esse bichinho aqui... seria uma bactéria dentro de uma célula animal... e um  
80 vírus dentro de uma célula animal seria esta caneta... então ele é extremamente pequeno... só é visível à  
microscopia eletrônica... então... do grego vem vírus... que se chamava vi:::rium... porque as pessoas  
tinham doenças mas não sabiam a fonte dessas doenças... era alguma substância invisível... e vi:::rium vai  
significar::: veneno... então al:::gum veneno causava determinadas doenças virais... que aí agora no século  
vinte desenvolveram os microscópios eletrônicos que conseguiram detectar moléculas parasitando tanto  
85 células eucariontes como procariontes... doen:::ças causadas por vírus pesso:::al... fala uma cara... você aí  
parceiro do alemão né... velho de gue:::rra... uma doença causada por vírus...

**Aluno:** gripe

**Prof.** gri:::pe... legal... mais uma... você... isso... você que olhou... fala mais uma doença causada por  
vírus...

90 **Aluno:** caxumba

**Prof.** caxumba... mais uma... vamo lá pessoal... você ein alemão... (ruídos)

**Aluno:** poliomelite

**Prof.** poliomelite... olha... pegou fundo agora ein... pólio::melite... mais uma pessoal... vamos citar aí... todas doenças por vírus...

95 **Aluno:** hepatite

**Prof.** hepatite... oh... legal... isso... qual delas?... a B ou C?... tanto faz... sendo que a C:: é a mais letal... pra A... existe vacina... pra B:: também... só que a B já é pouco freqüente tá?... que mais?... alguém falou uma outra aí?

**Aluno:** (ruídos) aviária

100 **Prof.** o quê?... a tá... o vírus da (ruídos)... eu não entendi o que você falou... o vírus chama-se influenza... gripe aviária... que mais?... catapo::ra...doença causada por vírus... rubéola... então aqui a gente tem uma listinha... ó... herpes... uma listinha das doenças... das principais doenças causadas por:: vírus... dessas doen::ças... com é que a gente procede num tratamento contra uma doença causada... como a gripe?... pode tomar antibiótico?... pode... vai fazer efeito?... não... antibióticos é usado com doenças causadas por

105 bactérias... por doenças causadas por ví::rus existe a vacina que vai trazer a ativação do sistema imunológico... deixando nossos anticorpos prontos pra uma... pra um combate com essa doença... ou então::: o nosso próprio sistema imunológico reconhe::ce esses vírus... faz a produção de anticorpos e esses anticorpos é que vão combater a doença... então o que que você pode fazer?... bom... no caso de uma

110 doença causada por ví::rus... você deve ter uma alimentação regular... uma alimentação balanceada... rica em vitamina C... porque a vitamina C vai influenciar... vai ativar nosso sistema imunológico... e aí nós vamos... nós mesmo vamos... é... ter condições de combater... por exemplo... se eu tiver uma gri::pe... toman::do medicaMENTOS e tal... entre sete e dez dias você ta bem... sem tomar medicamento... se você tiver uma alimentação legal... num ambiente legal... de sete a dez dias você tá curado dessa gripe tá?... libere do medicamento... medicamento ele pode estimular::: o sistema imunológico... mas ele não vai agir

115 diretamente contra o vírus... com algumas exceções... por exem::plo... o coquetel anti-HIV... que a gente já vai falar dessa desgra::ça aí que a gente tem no nosso mundo... a opção que existe é chamada vacina... por que muitas vezes a pessoa toma vacina con::tra gripe e pega gripe?

**Aluno:** a vacina tem mutações

**Prof.** a vacina é um vírus... mas um vírus enfraquecido porque ela muda... ele falou... tem mutações... que mais?... fui lá... tomei a vacina... oi?

120 **Aluno:** sua resistência (ruídos)

**Prof.** não... baixa resistência?... pode ser... na realidade a vacina contra a gripe o que que é?... foram selecionados os vírus mais freqüentes dentro de uma população que causam a gripe... são só esses vírus?... não... tem cente::nas... milha::res de vírus que vão causar a gripe... então pegou uma freqüência... formularam a vacina para obstruir parte desses vírus e fizeram a vacina... o que imuniza a população... então contra esses vírus mais freqüentes... a população tem seu sistema imunológico prontos já com anticorpos e não vai desenvolver a gripe... e os outros?... bom... os outros não... nos outros... quando esse vírus entrarem com contato com a pessoa... que mesmo imunizada... não foi preparada contra e::sse vírus específico ela vai desenvolver a gripe... en::tão essa vacina é feita por região... por exemplo se eu toma

125 essa vacina aqui em São Paulo que é onde tem os vírus mais freqüentes do Brasil e ir pra Europa no inverno ajuda alguma coisa?... não... os vírus que têm maior incidência lá são uns... os vírus que têm maior incidência aqui são outros... então::: não vai valer nada... e por que no da catapora pessoal... fala que pega uma vez só e nunca mais tem?... alguém... quem já teve catapora aqui?

**Aluno:** uh...

130 **Prof.** to::do mundo já teve olha... que coisa lin::da... fico todo mundo pintadinho né?... com aquelas casquinhas saindo né?... aí ficava cutucando aquela casquinha pra sangrar... né?... ((risos))

**Prof.** todo mundo já teve aquele ralado no joelho e fica cutucando... gostoso né?... tem que (ruídos) daí né... aquele (ranho) escorrendo... dá aquela esfregada na manga da camiseta... camiseta fica dura... que coisa lin::da... então essa catapora tem um princípio sim... o vírus da catapora tem uma baixa mutação... então quando você tem catapora uma vez... seu sistema imunológico já produziu a defesa pra esse vírus... uma segunda vez que você tenha catapo::ra... não vai manifestar... porque assim que o vírus tiver para... parasitando sua... suas células... é... ele vai falar... aqui não... já tenho células de defesa... vo barra... vo quebra esse vírus e não vou manifestar a doença... a rubéola pessoal... é uma doença importante as meninas tomarem cuidado... principalmente durante gestação... por quê?... porque se esse vírus ataca uma gestan::te e porventura contaminar o fe::to... é bem possível que o feto vá se desenvolver... e gerar nele problemas neurológicos irreversíveis... então importante tomar vacina antes... ou ... nos... primeiros meses de gestação... a her::pes... né?... essa aqui é um pouquinho mais comum... herpes cura?... não... quem tem herpes uma vez... tem sempre.. a herpes também ela pode ser considerada uma doença oportunista... sempre que há uma situação de stress onde seu sistema imunológico sofre uma bai::xa... pessoas portadoras desse vírus... podem manifestar isso através de feridas normalmente na cabeça... na pele... e chegam a ser uma dor insuportável pra quem tem... tem essa herpes cutânea... tem a herpes labial né?... que aí se você der um bei::jo numa pessoa né?... pode ser contaminado... ou até mesmo pelo uso de talheres... teve um caso é:: na UFSCAR... no restaurante universitário né?... o ban::deijão... mais conhecido como lava::jão... onde você vai passando o cara vai jogando aquele concreto na bandeja... e você achava aquilo lindo... maravilhoso né?... suco era amarelo número um... amarelo número dois... verde um... né?... coisa linda... o que aconteceu?... os mecanismos de esterilização dos talheres lá... por algum motivo não estavam cem por cento... então um infeliz que tinha herpes foi lá... comeu com os talheres... devolveu pra ir pra lavagem... nessa lavagem o equipamento ficou contaminado com o vírus da herpes...

(celular de alguém toca)

**Prof.** ah:: legal:: deixa eu atender... alô?... ah não... a cobrar ainda...

**Aluno:** desliga...

**Prof.** ah não... vou atender agora... alô... quer... oi:: tudo bem... era mulher... mulher... .mulher... então ó... o que que aconteceu... onde que eu tava mesmo?... bom... tá legal... no talher... então todo equipamento ficou contaminado... então conseqüentemente todos os talheres também ficaram contaminados e por várias... por vários dias... então o pessoal que ia lá...

**Aluno:** todo mundo que ia lá pegava...

**Prof.** todo mundo que ia comer lá... ficou... começou dar um surto de herpes... então fo::mos investigar... chegou aquele bando de biólogo né?... que a::cha tudo em qualquer lugar né?... levanta hipóteses... e procura da onde vem o tal vírus...aí viram que era do equipamento que limpava os talheres né?... todo mundo com a boca arrebitada há um mês... todo mundo xingando a mãe... por causa disso né... bom... resolvido o problema e aí... é:: esse equipamento foi substituído por outro mais moderno... e tem a herpes genital... que vai provocar feridas graves... feias... no pipi e na vagina... e o pipi e a vagina quando estão com essa herpes genital é po::dre... é aquele cheiro fé::tido de carne em decomposição... com (ruídos) que ali começam a se acumular... muitas vezes... em casos extremos... é... pode cau... gerar até esterilidade.. principalmente da... é... masculina... porque as bolotas ficam externas... e essas bolo::tas externas ficam mais suscetíveis às feridas... então a ferida provocada pela herpes cutânea é uma... a ferida provocada pela herpes labial é outra... e da genital é outra totalmente diferente... então se você vê uma pessoa com uma ferida de herpes genital na boca... você já imagina onde que ela deve ter enfiado a boca... ou enfiado o que na boca né?... então... é um ... é um risco que corre aí...

(celular toca)

(vozes simultâneas) (risos)

**Prof.** ei alemão... é hoje ein... ein... ah tigrão::

185 **Aluno:** o tigrão cai na mulherada

**Prof.** a mulherada...

**Aluno:** vê se pode... ligando a cobrar pra mim

190 **Prof.** ah não pode... agora esse aqui pessoal... esse aqui é um vírus problemático... HIV... também conhecido como AIDS... a AIDS assim como a herpes também é uma doença sexualmente transmissível... como que pe:::ga AIDS?... vamo lá... pelo sangue... então uma transfusão de sangue contaminado com vírus HIV pode ser... dou um soco na cara do cidadão... que tem HIV... sangra... minha mão tá cortada... posso pegar HIV?

**Aluno:** pode

**Prof.** posso pegar HIV através de um sexo oral?

195 **Aluno:** também

**Prof.** pode... de que forma?... simples... através da cá:::rie... cárie é uma doença causada por bactéria... que vai causar lesão no dente e muitas vezes na gengiva... essa abertu:::ra é suficiente para que o vírus HIV possa entrar... toda e qualquer mucosa que seja... esteja... é... contaminada com uma secreção ou hum::: um fluido... é::: genital... pode ser fator de contaminação... pode ser através dos olhos... se tiver algum fluido ou o próprio sangue... mucosa oral que muitas vezes não está cem por cento é... sem ferida... uma lascada ou uma mordidinha que você da no lábio... e também::: durante a relação sexual sem o uso de preservativos... então quando ta ali no tchaca tchaca... e poe ali e tira dali e esfrega e aquela corrente... o que que vai acontecer?... meninhas e meninos sofrem dilatação... nos menininhos no pênis... há pequenas microlesões... imperceptíveis né?... são pequenas fissuras que são porta de entrada pra qualquer tipo de doença... tanto viral ou bacteriana que não percebe né?... então quando você vai lá da aquela lavada no pipi... se tem algum machucado arde a hora que cai a água... mas no caso de uma microlesão de uma relação sexual você nem sente... e o mes:::mo pras mulheres... a vagi:::na ela tem tecido elástico mas mes:::mo com toda essa elasticidade... a gente tem as microlesões... então o fluido seminal do homem e o fluido vaginal da mulher quando estiverem contaminados podem transmitir aí a transmissão do HIV vi:::a relação sexual... então... macho que é macho... manda platificar... né?... já anda com negócio encapado pra não precisar perder tempo com outras coisas... também... isso aqui pode ter uma transmissão diretamente da mãe pro filho... de que forma?..

**Aluno:** cordão?

215 **Prof.** na hora do parto... né?... e pela amamentação... então na hora do parto... a mãe que é portadora do HIV... se ela souber disso nos primeiros meses de gestação ela toma um medicamento que vai diminuir a carga viral... diminuindo a carga viral no organis:::mo... a possibilidade de contaminação do feto também diminui... até porque::: existe uma barreira física separando a mãe::: do feto... e isso aqui é a::: placenta... a circulação materna chega até a placenta com o sangue... e a circulação fetal também... só que o sangue materno e o sangue fetal eles não vão se encontrar... então a placenta é eficiente pra bloquear bactérias... vírus... protozoários né?... então... nisso a mãe que é soro positivo... o feto pode muitas vezes não ser... então no parto pode haver contaminação direta... uma vez que há::: ruptura de vasos sanguíneos da mãe e esses::: vasos sanguíneos podem entrar em contato com as mucosas do recém-nascido e aí com a transmissão... só que esses medicamentos irão impedir isso diminuindo a carga viral... a ou:::tra forma da mãe passar HIV pro filho é através da amamentação... o leite materno... produzido nas glândula mamárias são a secre:::ção da célula... então quando há produção de leite... a célula se rompe e a secreção sai... se o vírus é um parasita intracelular obrigatório... a hora que ele tá dentro da célula da glândula mamária e essa glândula se rompe... junto com o leite sai o vírus... então o bebê ingere o leite e acaba se contaminando... então é uma forma aí de transmissão do HIV...

230 **Aluno:** [ professor...

**Prof.** diga...

**Aluno:** placenta é uma barreira (ruídos)

**Prof.** então... ela é uma barreira física do bloqueio... mas nem sempre essa placenta vai ser cem por cento garantido tá?... às vezes por um acidente de gestação... por um impacto... ou até mesmo por uma movimentação fetal... essa corrente sanguínea ela pode se romper e fazer a comunicação do sangue materno com o sangue fetal tá?... então não é uma barreira cem por cento garantida... ela garante no máximo a imunidade do feto... mas nem sempre resiste... dá pra prever?... não... não tem como prever esse tipo de... é... acidente... mais formas de se pegar o vírus HIV... usuários de drogas injetáveis... ou até... mesmo seringas contaminadas... então o cara tá numa rodinha de drogas injetáveis... todo mundo vai lá... e esse primeiro tem o HIV e passa pra todos os outros... então também pode acontecer... e até mesmo... é... em clínicas... aquele muquifo e tal... aquela coisinha pouco higiênica... pode haver a contaminação desse material... desde que haja a contaminação partindo de um soro positivo e esse material seja transmitido... ou em outras vezes até... pelo dentista... se o dentista tem um método de esterilização que não é eficiente... quando ele põe o material lá pra ser esterilizado este material não é esterilizado... se um paciente dele tiver o HIV... ele pode transmitir pros outros... alicate de u...nha... você vai lá na manicure... ela tira um bife do seu dedo né?... dá aquela sangradinha... ela dá aque...lá limpa...da labial e já vai tirar um bife da outra... então uma que tem HIV pode transmitir pra outra... como pega o HIV... um beijo pega?... um abraço... hã?

**Aluno:** se eu der... (ruídos)

**Prof.** muito... a carga dela é muito pequena... é possível?... é... mas a chance é mínima... é... beijo... aperto de mão... abraço... uso da piscina...nos talheres... é... pratos... toalha... nada disso... transmite o HIV de uma pessoa pra outra...o HIV ele vai causar exclusão social da pessoa... muitas vezes aquele portador fica abala...do psicologicamente e acaba se excluindo da sociedade... então... com isso seu sistema imunológico em depressão facilita aparecer os sintomas... então a AIDS tem como sintoma nos três primeiros meses... não dá pra detectar o vírus no organismo após a infecção... então uma pessoa que a...cha que tá contaminada... ela tem que esperar três meses pra ter certeza disso ou não... porque a carga viral é baixa... então um exame em si não vai conseguir detectar esse vírus na corrente sanguínea... e e...sse HIV como a gente tá falando de sistema imunológico é Síndrome da Imunodeficiência Adquirida... eles vão atacar os... linfócitos... linfócitos são células que produzem células no nosso sistema imunológico... então uma vez parasitadas elas deixam de produzir anticorpos... leucó...citos... que que vai acontecer?... pessoas contaminadas com HIV mo...rrem de HIV?...

**Aluno:** não...

**Prof.** não... podem morrer de uma ou...tra doença como tétano... porque não tem leucócito suficiente pra combater essa doença... então o sistema imunológico fica deprimido... e aí as doenças (ruídos) acabam fazendo com que essa pessoa morra... então... é uma doença extremamente séria... não tem... não tem cura nem vacina.. mas tem um tratamento... o tratamento ameniza os sintomas e devolve uma certa qualidade de vida... mas as drogas utilizadas no coquetel HIV tem muita adversidade... como diarreia náusea constan...te é... dor de cabeça... então é um... é uma faca de dois gumes... mui...ta gente encara isso aqui da seguinte forma... como banalização... ah... tem o coquetel anti HIV pra mim tanto faz... eu vo viver normalmente... eu sou um grupo de risco... eu não to nem aí com isso... um pensamento no mínimo imbecil... porque mesmo tomando o coquetel anti HIV né?... uma outra doença pode levar a óbito... tem um grupo de risco atualmente?... esse grupo de risco... quais são?... que tenha uma maior incidência de HIV?... antigamente nas décadas passadas tinha... que eram os homossexuais e usuários de drogas... depois esse número começou a aumentar entre homens e mulheres... e esse número entre homens e mulheres chega quase à proporção de um pra um... não existe mais um grupo de risco... grupo de risco é feito pelo comportamento da pessoa... então... é... relações sexuais com muitos parceiros todos sem preservativo... uso de drogas injetá...veis compartilhando seringas... então... e...sse é um comportamento

de risco... hoje em dia sabe-se que a faixa que tem maior índice de infecção são pessoas... são jovens de 16 a 24 anos... esses são os que estão sendo mais contaminados... só i::sso?... ido:::sos acima de 60 anos...

280 **Aluno:** por quê?

**Prof.** hã?

**Aluno:** por quê?

**Prof.** depois que inventaram aquela pilulinha azul... o vô ficou saidinho né?... o vô que fazia xixi no pé... né?... ele olha pra vó e fala... ê essa ameixa aí... essa uva passa... então vovô vai lá... compra o comprimidinho e começa a sair com aquelas mo:::ças... queridas trabalhadoras... funcionárias do sexo que... muitas vezes também não se preocupam em utilizar um preservativo... então vovô vai lá... da uma catracada na moça... de responsa... e pensa... ê::: no meu tem:::po... né?... chegava assim... pegava as mo:::ça e tal... e aí lenha... o que que acontece?... chega em casa... vovó ta lá... então meu véio vem aqui... e tal... vamos lembrar dos nossos bons::: tem:::pos... né?... e aí... tchaca tchaca na véia... dá uma caprichada na véia... o que que vai acontecer?... ele saiu... foi lá... teve um encontro com a prostituta... foi lá... perdeu dinheiro... um puta prejuízo mas (ruído)... contraiu o HIV... veio pra casa... e também passou esse HIV pra esposa... e isso é mais comum do que a gente pensa... o idoso... não pela... pela falta de informação... mas muitas ve:::zes por não acreditar então... ah::: isso aí é coisa de jovem... isso aí é coisa moderna... no meu tempo não tinha isso... então esse comportamento vai gera nele um grupo de risco...  
285  
290  
295  
então existem esses dois... essas duas faixas etárias que estão sendo contaminadas pelo vírus com uma maior frequência... isso independente de ser homem ou ser mulher... na África a gente tem uma crise muito grande do HIV... existem algumas populações que chegam a ter::: até setenta por cento dos indivíduos contaminados pelo HIV então... seten:::ta por cento de uma cida:::de contaminada... cinquenta por cento da população de um país... contaminado... então... é uma tragédia humanitária... por quê?

300 **Aluno:** da onde vem professor?

**Prof.** o HIV?

**Aluno:** é...

**Prof.** boa pergunta... até ago:::ra não tem uma certeza absoluta se foi um vírus que foi contraído a partir do macaco ou se era um vírus que já existia e não tínhamos conhecimento por ele não ser tão difundido e esse vírus começou a se manifestar pela pela liberda:::de sexual::: pela década de setenta... uso de entorpecentes e tal que a moçada ficava louca e liberava geral né?... por essa revolução sexual... e tem até uma teoria falando que este vírus é um vírus construído em laboratório e que acabou sendo difundido... espalhado... então... absoluta certeza de onde vem não tem... o que a gente tem certeza é que não tem cura... que não tem vacina contra isso... só que tem uma pontinha de esperan:::ça... nessa mesma população da África existe um grupo de prostitutas que têm relações sexuais frequentes com ou:::tros indivíduos contaminados pelo HIV... e esse HIV por ser altamente mutante dificulta a produção de uma vacina... e também existem lá vários tipos de HIV... essas prostitutas que ficam constantemente em contato com vários tipos de HIV... não... não manifestavam o sintoma da AIDS... elas tinham o sistema imunológico perfeito... por quê?... então pegaram essas moças e falaram::: oh vem cá... vamos estudar vocês... alguma coisa tem em vocês que::: deixa imune ao HIV... então o fato de tirar ela desse ambiente...  
305  
310  
315  
tirar ela do contato desses diversos tipos de HIV... o que aconteceu com elas?... começaram a manifestar os sintomas do HIV... então... genéticamen:::te algumas pessoas elas podem ter algumas proteínas que vão inibir a fixação das proteínas virais::: no linfócito... então quanto mais o contato que ela tiver... mais proteína ela produz... então o sistema imunológico dela ta sempre protegido... só que.. que proteí:::na é essa:::?... que gene que faz isso... ainda não tem como saber... então é uma vertente de pesquisa... já foram lançadas algumas vacinas... testes e tal... pra ver::: se tinha ou não sucesso e até agora nenhuma delas foi provada cientificamente que tem sucesso... mas geneticamen:::te nós devemos ter algum mecanismo de proteção contra esse HIV... a gente só não sabe onde... o projeto genoma que aconteceu::: foi sequenciamento das bases nitrogenadas do nosso DNA... foram bi:::lhões de bases nitrogenadas

- 325 sequenciadas... se colocasse isso numa folha de papel... as letrinhas lá... a t c g tal... da base nitrogenada...  
iria da um livrinho... frente e verso da página de cinquenta e seis mil páginas escritas do começo ao fim  
que é a seqüência dos nossos genes... ago:::ora... que seqüên:::cias que produzem essas proteínas... a gente  
precisa descobrir nessas cinquenta e seis mil páginas... só isso... só isso que falta
- Aluno:** não tem como um vírus ajudar o outro?
- 330 **Prof.** não... tecnicamente não... porque os vírus eles vão parasitar grupos de células específicas... por  
exemplo... o HIV parasita linfócitos... o vírus da gripe parasita no nosso trato respiratório... o que pode  
acontecer é uma competição entre eles por uma determinada célula
- Aluno:** (pergunta)
- Prof.** não não... o que acontecia era produção de um grupo de proteínas que protegia o linfócito... mas de  
335 onde vinham essas proteínas não... o que ficou provado é que quanto mais contato elas tinham com os  
diversos tipos de HIV mais::: proteínas elas produziam então... quando elas deixavam de ter contato...  
essas proteínas também diminuía... não era competição entre eles... o que pode ter é competição de dois  
vírus pelo mesmo tipo de células
- Aluno:** (na hepatite) também?
- 340 **Prof.** também... por exemplo... nesse caso aí da hepatite.. é uma doença altamente infecciosa... que vai  
degenerando o fígado e quando aparece já tá lá com sinto:::mas graves... como por exemplo uma cirrose  
hepática dificilmente vai ser revertida... então::: pode levar a óbito aí a pessoa passa dez::: anos com esse  
vírus e não sara... quando ele se manifesta ele é praticamente fatal... beleza? ... diga...
- Aluno:** quanto tempo dura... (ruídos) pra sempre?
- 345 **Prof.** é... se você pega um vírus... coloca num frasco... lacra e deixa lá...
- Aluno:** vi um mais de cinquenta anos... (ruídos)
- Prof.** quando ele tá fora da célula... como ele é uma molécula... ele vira um cristal... e um cristal não tem  
reação química com nenhum outro tipo de organismo... então... é... é como se ele tivesse ibernando...  
guardou o vírus num frasco... lacradinho bonitinho... você pode deixar lá dez... vinte... cinquenta anos que  
350 a hora que você abrir e inocular ele dentro de uma célula... ele vai voltar a ter o seu metabolismo... então  
não tem...  
(celular tocando)
- Prof.** vocês combinaram né?... não tem assim um pra:::zo de validade... não tem porque esse vírus ele não  
vai se deteriorar
- 355 **Aluno:** mas então ele é considerado ser vivo?
- Prof.** então... pra alguns considerado ser vivo... então... não há um consenso sobre isso
- Aluno:** mas entra em ser vivo ou não...
- Prof.** não... aqui não... porque ele não tem célula e não tem metabolismo... se ele tivesse esses quatro  
critérios... pra ser ser vivo precisa ter célula... pra ser célula precisa ter esses quatro critérios... material  
360 genético... membrana... hialoplasma e organelas...dos quatro ele tem um apenas... então ele não é  
considerado célula... e se não é célula não é vida... aí ou:::tro vai responder da seguinte forma... bom:::  
se ele se multiplica ele tem essa capacidade de reprodução... se eles se reproduzem ele é um organismo  
vivo... então é uma discussão que ainda vai por tempos... não tem como você... não tem uma pessoa que  
fale oh... é isso... verdade absoluta... na Biologia isso é a coisa mais freqüente... hoje eu posso chegar aqui  
365 e falar oh HIV e tal não tem cura por causa disso disso e disso ... amanhã já publicam um trabalho dizendo  
oh::: não é bem assim que funciona... o HIV cura... nós produzimos uma proteína que pode ser estimulada  
por um hormônio que vem da vaca ... do boi ... da Austrália... da Índia... então não tem como a gente ter  
uma certeza absoluta na Biologia... o que é certeza hoje pode virar amanhã uma coisa ultrapassada... uma  
coisa que é passado... que é o que a gente estudou na evolução... quando Lamark veio e estudou os  
370 mecanismos de evolução... na é:::poca dele::: era verdade absoluta... aí chegou um outro pesquisador... o  
Darwin e falou... oh::: não é assim que funciona... ficou e negou a teoria... então a Biologia ela é muito

dinâmica... às vezes você fala uma coisa hoje... e amanhã já tem um trabalho negando aquilo que você falou... não é igual... não é uma ciência exata... beleza?... mais alguma pergunta pessoal?

**Aluno:** tem vírus pré-histórico?

375 **Prof.** tem vírus pré-histórico?... deve ter ...

**Aluno:** sabe a data?

380 **Prof.** então... então... o vírus não tem como você precisar a data através de um carbono 14 por exemplo... por quê?... material genético é altamente mutante... então ele ta constantemente se recombinando... se adaptando aos tipos de elementos químicos... nosso tipo de carbono... não tem como você medir a idade dele... não tem como... você pode estimar... contar o vírus através de fatos históricos vem:: desde a época dos faraós... por exemplo uma doença que a gente não citou aqui... a varíola... essa aqui já foi comprovado que é... é... existiam mú::mias com caracterís::ticas dessas doenças... que é a osteração... a formação de verrugas por to::da a pele... principalmente na face... então por re::construção... por processos bioquímicos... foi reconstruída a face de um faraó e visto que a face dele tinha feições de uma  
385 pessoa contaminada pela varíola... então por fatos históricos dá... dá pra gente estimar:: há quanto tempo que tem um vírus

**Aluno:** pode ter alguma coisa que (ruídos) também ou não

390 **Prof.** pode mas encontrar vestígios de vírus num fóssil nun::ca ouvi falar... mas pode... agora imagina você achar um fóssil e pra achar um vírus ter que fazer uma raspagem e uma análise celular... para fazer celular tem que ter DNA e muitas vezes o DNA não é preservado... nem do vírus nem do fóssil... então é difícil de achar isso... beleza?... mais alguma... então... vamos pros exercícios pessoal..



