

2

Fundamentação Teórica

A cátedra a partir da qual a palestra emana controla o tom, a dicção, a elocução e a ação oratória de quem quer que a ocupe...Tão rigorosamente a situação física governa o comportamento tanto dos alunos quanto dos palestrantes que tentativas de estabelecer um diálogo entre eles rapidamente degeneram em ficção ou farsa. Perguntas para a platéia são frequentemente meramente gestos retóricos, pertencendo à exposição mais do que interrompendo-a (exceto por uma pausa para respirar). O palestrante pode chamar, conclamar os alunos para que se envolvam ou exteriorizem objeções, mas não há realmente nenhum risco de que tal aconteça. (Bourdieu, Passeron e Martin, 1996: 11)⁹

O estudo acima citado refere-se ao ambiente universitário francês e foi publicado há mais de uma década. Entretanto, acreditamos que a descrição pode ser generalizada e que nela podem ser vistas diversas semelhanças com a situação assimétrica discursiva usualmente e atualmente ainda encontrada em situações formais de ensino aprendizagem, à qual me referi na introdução do presente texto. A ficção e farsa às quais os autores acima citados se referem refletem-se na interação discursiva, através dos gestos retóricos e da ausência de risco de que alguma genuína objeção aconteça. De fato pude observar tal situação durante meu tempo de pesquisa, e cito como exemplo neste ponto, ocasiões em que o professor faz perguntas para as quais as respostas dos alunos são desnecessárias.

No presente capítulo, pretendo apresentar e detalhar os pontos de estudos existentes na literatura que nortearam minha tentativa de compreender como tal situação se manifesta corriqueiramente em nossas relações discursivas em sala de aula, bem como perceber momentos em que tal paradigma não se aplica.

Levando-se em consideração a necessidade de mais pesquisas no âmbito da sala de aula, a que já me referi na introdução do texto, acrescento ainda que baseio minha análise no contraste entre as interações corriqueiras e as institucionais – no caso, a escola – e que procurei justamente perceber através de

⁹ Original: “The chair form which a lecture emanates takes over the tone, the diction, the delivery and the oratorical action of whoever occupies it...so rigorously does the physical situation govern the behaviour of both students and lecturers that attempts to establish dialogue them quickly degenerate into fiction and farce. Questions to the audience are often mere rhetorical gestures, belonging to the exposition, rather than interrupting it (except for a pause to breath). The lecturer can call on students to get involved or voice objections, but there is really no risk of this ever happening.”

situações reais gravadas e observadas no contexto o desenrolar (ou não) da “ficção e farsa” – refletida na interação discursiva - apontada por Bordieu, Passeron e Martin (1996:11). A respeito dos detalhes, apresento as seções que se seguem no presente capítulo.

2.1

Relações de poder e manifestações discursivas

Segundo Edwards e Furlong, “a fala típica de sala de aula constitui o trabalho de uma relação de poder na medida em que os direitos respectivos e obrigações de professores e alunos são a base a partir da qual eles atingem a ação e fala compreensíveis” (1980:239)¹⁰. Tal relação de poder e compreensão/manifestação dos diferentes papéis institucionais de professores e alunos encontram sua realização em suas trocas discursivas, conforme se verá em mais detalhes a seguir.

2.1.1

Identities

Com relação à demonstração de poder por parte do professor, pode ser lembrado que os atos de fala podem ser uma das formas de um profissional em posição hierárquica superior “fazer o poder” explicitamente. Holmes, Stubbe e Vine (1999:357) assinalam que não apenas o contexto geral é crucial, como também “que a interação e a construção da identidade são processos interacionais dinâmicos”¹¹. Embora o estudo citado não se refira diretamente a professores, posso observar que, numa situação assimétrica – típica das interações escolares – o professor se encontra claramente em superioridade hierárquica diante do aluno, o que contribui para a construção de uma identidade aceita socialmente, da qual emana uma relação baseada no exercício do poder. Segundo Soares (1997), refletindo sobre a teoria de Bourdieu,

¹⁰ Original: “The typical classroom talk constitutes the working-out of a power relation in so far as the respective rights and obligations of teacher and pupils are the basis from which they accomplish comprehensible talk and action.”

¹¹ “...interaction and the construction of identity are dynamic interactive processes”.

Toda situação lingüística funciona como um mercado, um mercado lingüístico, em que os bens que se trocam são palavras. O preço do produto lingüístico depende não só das mensagens que veicula, mas também da posição e da importância que tem, na estrutura social, o grupo a quem pertence quem o produz. São estas relações de força materiais e simbólicas que definem o preço do discurso; este preço depende mais de quem fala e de como fala do que propriamente do conteúdo da fala; depende do capital de autoridade daquele que fala; em determinados mercados lingüísticos quando certas pessoas falam (ou escrevem) são respeitadas, acreditadas, apreciadas, obedecidas; sua linguagem é autorizada, é uma linguagem legítima. (Soares, 1997: 57)

A fim de desenvolver a idéia de que o professor detém o capital de autoridade dentro da instituição escolar, e, portanto, seu discurso tem mais valor nesta economia simbólica, vários aspectos relacionados precisarão ser detalhados, sem perder de vista uma premissa básica: “a orientação dos participantes para uma *identidade* – deles próprios e dos outros - é uma ligação crucial entre a interação em ocasiões concretas e as ordens sociais que as incluem” (Zimmerman, 1998:88)¹². Da mesma forma, Widdicombe (1998:196) destaca, acerca dos trabalhos de Zimmerman (1991) e Drew e Heritage (1992), que estes autores “são guiados pelo princípio de que caracterizações que se conectam ao que é comumente percebido como ‘estrutura social’ são relevantes e trazem conseqüências para a interação e os participantes mostram-se orientados para estes aspectos a fim de perceber quem eles são”¹³.

O cenário puro e simples pode não ser suficiente como critério para definir uma interação como institucional, pois desta forma todas as interações discursivas ocorridas dentro das dependências de uma escola poderiam ser caracterizadas como institucionais, na medida em que o professor, por exemplo, estaria sempre demonstrando explicitamente ser o detentor do capital de autoridade referido acima. Entretanto, observam-se comumente situações ocorridas dentro do ambiente institucional escolar que não se enquadram nas características da fala institucional, em que o professor não está “fazendo o poder” explicitamente através de seu discurso.

Acredito então que o estudo da fala que se orienta para uma *identidade* (conforme definida por Zimmerman (1998), na próxima seção) não seja a única

¹² Original: “...participants’ orientation to this or that identity – their own and others’ – is a crucial link between interaction on concrete occasions and encompassing social orders.”

¹³ Original: “...is guided by principles that characterizations which connect to what is ordinarily meant by “social structure” are relevant and consequential for the interaction and the parties are demonstrably oriented to those aspects of who they are.”

possibilidade de pesquisa dentro do cenário escolar e que, conforme ressalta Arminem (2000: 453), contrastar a fala *institucional* com a fala *ordinária*, isto é, a que ocorre normalmente em nossas interações com amigos, familiares e fora de situações em que “as identidades institucionais e profissionais dos participantes se tornam de alguma forma relevantes para as atividades de trabalho nas quais estão engajados” (Sarangi e Roberts, 1999:5) não é o único ou melhor caminho que uma pesquisa na área de Estudos da Linguagem pode tomar dentro de uma instituição.

Porém, cabe-me deixar claro que é justamente este contraste entre a fala que “constitui o exercício de uma relação de poder” (Edwards e Furlong, 1980:239)¹⁴ e a fala que não se inscreve exatamente nesta relação que escolhi para meu exame, pois justamente meu objetivo é observar interações discursivas entre professores e alunos em situações de aula que não se enquadram necessariamente no modelo assimétrico que descrevi na introdução deste trabalho. Reafirmo que o alvo é perceber se o uso da informática nestas situações pode ser fator relevante para o distanciamento deste modelo em que as identidades são relevantes para o trabalho (Sarangi e Roberts, 1999: 5). Acredito então que seja útil neste ponto retomar e detalhar o conceito de identidade que resolvi abraçar.

2.1.1.1

Identidades discursiva e situada – Zimmerman (1998)

Zimmerman (1998) estabelece uma relação entre as identidades *discursiva*-interacional e *situada*-institucional, afirmando que o “jogo de identidades discursivas está ligado às identidades situadas das partes, que, por sua vez, ligam estas atividades locais a arranjos sociais e instituições existentes através do conhecimento socialmente distribuído que os participantes têm deles” (ibid:94)¹⁵. De fato, assinala o autor que as identidades discursivas, embutidas na organização sequencial da fala, “são o portal através do qual o cenário da fala e suas cercanias institucionais penetram e ajudam a dar forma à interação, o que,

¹⁴ Original: “...the working out of a power relation.”

¹⁵ Original: “This play of discourse identities is tied to the situated identities of the parties, which in turn link these local activities to standing social arrangements and institutions through the socially distributed knowledge participants have about them.”

por sua vez, faz existir a ocasião e sua procedência institucional” (ibid:95)¹⁶. Quanto às *cercanias institucionais* citadas, pode ser relevante introduzir a idéia de que tanto professor quanto alunos têm em mente determinado *esquema* de como deve funcionar uma aula (ver seção 2.1.3) o que vai se refletir em seus padrões discursivos. Deve-se levar em consideração que o poder do professor pode ser exercido através de seu discurso, do qual emerge sua identidade situada. Faz-se então necessário esclarecer mais detalhadamente a idéia de Zimmerman (1998) sobre a maneira como as duas identidades citadas se articulam, bem como suas definições.

O autor afirma que “a identidade discursiva traz a tona componentes relevantes da maquinaria conversacional” (ibid:88)¹⁷ e “emerge como característica da organização sequencial da fala in interação” (ibid:92)¹⁸, enquanto a identidade situada relaciona-se ao nível das atividades sociais. A primeira identidade liga-se ao contexto próximo – a interação acontecendo no momento em que se fala - e a segunda ao contexto mais distante para esta atividade social, ou seja, o esquema social dentro do qual pode ser entendida. O mesmo autor defende que a identidade situada “vem à tona dentro dos limites de determinados tipos de situações” (ibid:90)¹⁹ e que “demonstra uma orientação e um alinhamento para tipos particulares de conjuntos de identidades” (ibid)²⁰, ligando-se ao “contexto mais distante para atividades sociais” (ibid:88).²¹

Cabe ainda ressaltar que ao desempenhar suas identidades situadas – no caso desse estudo, de professor e aluno – os atores são passíveis de propor diferentes tipos de *alinhamento* no desenvolvimento de uma determinada troca discursiva e, de acordo com Zimmerman (1998:89), será o alinhamento “dentro do qual o sentido e a relevância da troca serão compreendidos”²². A este *alinhamento* o autor denomina “footing”. O conceito foi desenvolvido por Goffman (1979) e é tratado com mais detalhes a seguir.

¹⁶ Original: “...portal through which the setting of the talk and its institutional surround enters and helps to shape the interaction, which in turn actualizes the occasions and its institutional provenance.”

¹⁷ Original: “ Discourse identities bring into play relevant components of the conversational machinery”.

¹⁸ Original: “...emerge as a feature of the sequential organization of talk-in-interaction”. 1

¹⁹ Original: “...come into play within the precincts of particular types of situation”

²⁰ Original: “...display an orientation to, and an alignment of, particular identities sets.”

²¹ Original: “...the distal context for social activities”.

²² Original: “...within which the sense and relevance of the exchange is to be understood...”

2.1.1.2

Footing

Segundo Ribeiro e Garcez (2002:107), *footing* representa “o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” e pode sinalizar papéis sociais. Por sua vez, Goffman (apud Ribeiro e Garcez, 2002:113) destacara também que “uma mudança em nosso *footing* é um outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre de eventos”. Assinalo ainda que durante minha análise de dados, será visto que frequentemente irei usar o termo *alinhamento* ao invés do termo *footing*. Tal escolha se deve ao fato de que, em meu entender, o primeiro termo parece mais adequado para referir-me não apenas às mudanças em termos discursivos como também a aspectos físicos relevantes comumente observados, como a postura do professor diante da turma, arranjo espacial, maior e menor proximidade física entre professor e alunos, entre outros²³.

O alinhamento desponta como crucial para o presente estudo, pois os dados coletados no desenrolar da pesquisa em campo levaram-me a perceber momentos em que, professores e alunos exibindo/agindo de acordo com suas identidades situadas frequentemente propõem diferentes tipos de alinhamento dentro da troca discursiva, contrastando com o contexto macro-social e os esquemas pré-estabelecidos acerca de como deve funcionar um encontro formal institucional de ensino/aprendizagem. Tais mudanças podem ou não ser ratificadas pela parte co-participante. Retornando à visão de Zimmerman (1998:89), adiciono que um diferente alinhamento não pode ocorrer unilateralmente, e que, em diversas situações, de fato presenciei que, não sendo o novo alinhamento proposto ratificado, a interação retornava ao padrão assimétrico já descrito anteriormente. Adiciono ainda que o novo *alinhamento* normalmente teve maior aceitação quando era proposto pelo professor, fato que será de interesse na ocasião de expor a análise de dados coletados. Neste ponto, retorno à idéia sugerida por Zimmerman (1998) acerca da relação entre a identidade situada e o *cenário social – contexto* – no qual a interação se desenrola.

²³ A respeito do significado físico da palavra “footing”, acrescento a definição: “Position or rank in relation to others; standing: *Everyone began on an equal footing.* (traduzindo: posição ou posto em relação aos outros; posição: *Todos começaram em uma posição igual.*) Fonte: <http://www.thefreedictionary.com/footing>

2.1.2

Contexto – a resposta discursiva ao aqui e agora

Compreendo *contexto*, para fins da análise que me proponho a fazer, como a resposta ao que está acontecendo aqui e agora proposta por Goffman (1974). Levo também em consideração a abordagem de Ribeiro e Pereira (2002), que entendem a questão também a partir de uma análise sócio-interacional. Neste caso, análise do discurso “remete tanto para os traços contextuais provenientes da informação sócio-histórica como para as informações locais” (ibid:51). Distinguem as autoras entre os contextos *micro* e *macro*, sendo o primeiro relacionado ao nível pessoal e sócio-interacional, e o segundo aos níveis histórico e institucional. Para esta análise, entendo o contexto macro social como a *instituição escolar* e o nível micro social como as *diversas interações* que podem ocorrer dentro deste ambiente, embora deixando claro que focalizo apenas as interações ocorridas entre professores e alunos em situações formais de ensino/aprendizagem (aulas). Neste momento pode ser ainda pertinente lembrar que, num sentido mais amplo, o que caracteriza a interação como institucional não tem relação com as teorias de estrutura social, como na sociologia, mas com o caráter especial dos sistemas de trocas de fala para os quais os participantes se orientam (Hutchby & Wooffit, 1998).

Pode ser ainda interessante lembrar que a presente pesquisa visa justamente reconhecer momentos em que a interação discursiva ocorrendo não será tão típica da situação formal acima referida, levando os participantes a produzirem interações que não ratificam necessariamente os *esquemas* (ver seção seguinte) que já possuem a respeito deste tipo de encontro social, mas sim, contestam ou subvertem os mesmos. Minha posição acerca de esquemas é melhor apresentada a seguir.

2.1.3

Esquemas – expectativas sociais

Para os propósitos de minha análise, compreendo *esquema* a partir da definição de Tannen e Wallat (2002:189), que usam o termo para referir-se “às expectativas dos participantes acerca de pessoas, objetos, eventos e cenários do

mundo”. Adicionam ainda as autoras que “a única maneira de alguém compreender qualquer discurso é através do preenchimento de informações não proferidas, decorrente do conhecimento de experiências anteriores no mundo (ibid:190)”.

Defendo a idéia de que a interação entre professor e aluno acontece na maioria das vezes com base em esquemas já pré-estabelecidos de conhecimento que ambos têm de seus papéis macro-sociais institucionais, o que por sua vez reflete-se na maneira não só como os *turnos* são organizados mas também no domínio do *piso conversacional* e no sistema de controle do *tópico conversacional* (ver seção 2.2). As identidades situadas de professor e alunos, por sua vez, são estabelecidas por meio da relação destes esquemas com a organização do sistema de turnos que estes atores utilizam numa interação normal em sala de aula. A seguir, inicio o aprofundamento das questões relacionadas à organização seqüencial da fala.

2.2

Organização seqüencial da fala em interação

A fim de distinguir entre o padrão usual (a que me referi como fala *ordinária* na seção 2.1.1) de uma interação conversacional e o padrão assimétrico que normalmente ocorre na instituição escolar, pode ser interessante caracterizar o primeiro e a seguir contrastá-lo com o segundo.

Levinson (1992:296) descreve o padrão básico da conversa como “caracterizado pela tomada de *turno*: um participante, A, fala e para; um outro, B, começa, fala e para; e então obtemos uma distribuição de fala A-B-A-B-A-B entre dois participantes”.²⁴

Esclareço que *turno* conversacional está sendo aqui entendido conforme descrito por Yule (2003) como o controle do *piso conversacional*, que por sua vez é definido pelo mesmo autor como o *direito de falar*.

Psathas (1995:13) assinala que Harvey Sacks (1989), em seu trabalho no Centro de Prevenção ao Suicídio em Los Angeles, começou a analisar gravações em áudio das chamadas telefônicas para o Centro e notou “certos fenômenos

²⁴ Original: “...characterized by turn-taking: one participant, A, talks, stops; another, B, starts, talks, stops; and so we obtain an A-B-A-B-A-B distribution of talk across two participants.”

recorrentes que apareciam nas sequências da fala”²⁵. A simetria destas trocas não lhe pareceu acidental, mas sim influenciada pelo que tinha sido dito antes. Sacks as denominou *pares*. Schegloff (1968, 1979 apud Psathas, 1995:15) destacou propriedades nas sequências de fala e reparou a relação entre o primeiro enunciado e o segundo e denominou a estrutura de *par adjacente*.

Pares adjacentes constituem o mais básico tipo de colaboração em uma interação conversacional. Segundo Yule (2003:127) trata-se de “uma seqüência de duas elocuições feitas por diferentes falantes em uma conversa”²⁶. Gago (2005:64), baseado em Schegloff e Sacks (1973), Heritage (1984) e Schegloff (1995), ainda retoma algumas características essenciais:

1. São compostos de dois turnos;
2. Executados por diferentes falantes;
3. Posicionados adjacientemente, i.e., um após o outro;
4. Podem ser diferenciados em primeira parte do par e segunda parte do par;
5. Os pares são de tipo específico, i.e., não é qualquer segunda parte que pode seguir uma primeira parte.

Yule (2003:72) destaca que “este padrão de interação conversacional difere substancialmente de um grupo social para outro”²⁷. Da mesma forma, conforme será demonstrado a seguir, pode-se diferenciar também a fala institucional da fala cotidiana neste e em outros aspectos. De fato, Harvey Sacks (apud Psathas, 1995:36) já notara que algumas trocas discursivas, como as ocorridas em salas de aula, poderiam ter sistemas de tomada de turno diferentes “porque há restrições sobre quem pode falar, quando pode falar e algumas vezes em que ordem pode falar”²⁸. Psathas (ibid) reconhece ainda a necessidade de estudos que focalizem estes sistemas diferentes, a fim de esclarecer sua organização. Acredito que essa pesquisa esteja indo ao encontro de tal preocupação.

²⁵ Original: “... certain recurrent phenomena that appeared in sequences of talk”.

²⁶ Original: “A sequence of two utterances by different speakers in conversation.”

²⁷ Original: “These patterns of conversational interaction differ substantially from one social group to another.”

²⁸ Original: “...because there are restrictions on who may speak, when they may speak, and sometimes in what order they may speak”.

Na realidade, o padrão apresentado por Gago (2005:64) não é necessariamente o que se observa nas interações entre professores e alunos. A respeito da tomada de turno, Levinson (1992: 301) assume que o mecanismo organizador da mesma não é tão óbvio em diferentes culturas, mas afirma que “mesmo assim há boas razões para achar que as regras são válidas para a maior parte das conversas informais entre culturas ao redor do mundo”²⁹. O autor reconhece que em situações institucionais como salas de aula os turnos são, pelo menos em parte, pré-alocados. A fim de compreender melhor esta questão, parece útil introduzir a noção de *transição*³⁰ (doravante TRP) (Yule, 2003:72), ou seja, o momento em que o turno muda de um falante para outro. Existem várias maneiras de sinalizar que esta transição pode ser feita durante uma conversa: perguntas, olhares, pausas, por exemplo, estão entre as mais comuns. Entretanto, no caso da fala institucional escolar, o professor nem sempre sinaliza com clareza este momento de transição. É comum, por exemplo, o professor fazer perguntas que ele mesmo responde em seguida, ou seja, ele frequentemente se auto-seleciona ou então seleciona as respostas que condizem com seus objetivos. Neste caso, ele pode selecionar a resposta de um aluno em detrimento da resposta de outro. De qualquer forma, é importante assinalar que o professor normalmente detém o poder de selecionar para quem a transição deve ser feita, ou seja, além de dominar o piso conversacional ele ainda domina a alocação de turnos.

Conforme assinalam Hutchby e Wooffit (1998:149), “o caráter distintivo de tipos formais de cenários institucionais é baseado na relação íntima entre os papéis sociais dos participantes e as formas de fala na qual se engajam”³¹. Os autores ainda apresentam a noção de *pré-alocação de turnos* (Atkinson & Drew apud Hutchby & Wooffit, 1998) que caracteriza a organização nestes cenários, o que significa que os participantes estão restritos à organização exigida pelos seus papéis institucionais, de forma diferente do que ocorre em uma conversa fora de um contexto institucional. Kock (1992:70) distingue entre interações *simétricas* e *assimétricas*. As primeiras estão associadas às conversas do dia a dia, em que todos os participantes podem ter igual direito ao uso da palavra, enquanto as

²⁹ Original: “Nevertheless, there is good reason to think that like many aspects of conversational organization, the rules are valid for the most informal, ordinary kinds of talk across all the cultures of the world.”

³⁰ TRP, na sigla em inglês, corresponde a “transition relevance place”

³¹ Original: “The distinctiveness of formal types of institutional settings is based on close relationship between the participants’ social roles and the forms of talk in which they engage.”

segundas ocorrem em ambientes institucionais, e nelas um dos falantes detém o poder da palavra e a distribui conforme sua vontade.

Um modelo tradicional de interação em ambiente escolar pode ser caracterizado por: assimetria na relação entre professor e aluno; arranjo espacial da sala de aula com as carteiras colocadas em fileiras; modelo de transmissão centrado no professor; interação centrada no padrão *iniciação* (pelo professor), *resposta* do aluno (que normalmente deve ser a já planejada pelo professor) e *retroalimentação* ou *reconhecimento*, fornecido pelo professor (Nascimento, 2003:6). Destaca-se ainda que a interação oral, no caso institucional, normalmente baseia-se na *pré-alocação* de turnos, a qual “tende a se realizar junto à mediação de turnos, que é feita por um participante com funções e direitos especiais, previamente estabelecidos, como os de decidir quem pode falar, por quanto tempo e o que pode ser dito sobre o assunto” (Pereira,1994:42) O *mediador* comumente é o professor.

O professor diz aos alunos quando falar, sobre o que falar, quando parar de falar e o quão bem eles falaram, ou seja, ele tem tanto o controle do piso quanto do tópico conversacional, do qual falaremos em mais detalhes adiante, na seção 2.3. De fato, Edwards e Furlong (1980:331) descrevem a maneira como o professor mantém seu poder através de seu discurso:

O poder do professor faz-se notar não apenas porque ele faz tantas perguntas, mas também porque o fazer as perguntas por alguém que já sabe as respostas permite ao que questiona reter a iniciativa de avaliar as respostas. Este questionamento pode gerar sequências extensas, nas quais o professor fala por turnos seguidos até conseguir a resposta que quer. A obrigação dos alunos é não apenas responder – se eles puderem – mas também esperar por uma avaliação do que disseram e adaptar as contribuições futuras às pistas que lhes são oferecidas.³²

Numa situação de sala de aula, então, pode-se distinguir um outro tipo de padrão diferente do descrito por Yule (2003) e Gago (2005), a que já me referi anteriormente. Tratando-se de uma interação entre professor e aluno(s) podemos

³² Original: “The teacher’s power is more pervasive, not only because he asks so many questions, but because the asking of questions by someone who already knows allows the questioner to retain the initiative by evaluating the response. Such questioning may generate extended sequences in which the teacher speaks every other turn so as to manage the required answer. The obligation of the pupils is not only to answer if they can (or to convey that they would if they could); it is also to wait for an assessment of what they say, and to adapt any further contributions to the cues and clues which they are offered.”

encontrar analogia com o padrão interacional de *três turnos* – pergunta-resposta-retroalimentação – descrito por Frankel (1984) e West (1984) (apud Ribeiro, 1999:125) acerca de interações entre médico e paciente. Por sua vez, Stubbs (1983) reconhece este padrão e o denomina IRF³³. O autor cita que foi primeiramente descrito por Sinclair e Coulthard (1975). Stubbs (1983) ainda defende a necessidade de estudos sobre a fala de sala de aula pois acredita que o aprendizado depende crucialmente da relação social entre professor e aluno, posição que também adoto.

É interessante ainda reparar que, conforme já assinalado acima, “o tópico discursivo, um componente importante no discurso pedagógico, é escolhido pelo professor que também controla os sub-tópicos, bem como as digressões e os mal-entendidos” (Ribeiro & Pereira, 2002:52). Tal importante característica será melhor detalhada a seguir.

2.3

Estrutura tópica

Vários autores concordam que o tópico pode ser definido como “aquilo acerca do que se está falando” (Brown & Yule apud Fávero, 1993:38; Maynard, 1980:182). Em uma situação de sala de aula, normalmente cabe ao docente planejar antecipadamente o tópico de cada encontro com seus alunos, bem como a maneira como será apresentado, desdobrado, encaminhado, etc, o que me leva a refletir se neste caso haverá a construção cooperativa do tópico, ou seja, a “correspondência de objetivos entre os interlocutores”, da qual nos fala Fávero (1993:39) acerca das interações informais cotidianas. De fato, o controle do tópico desponta como fator de suma importância para a caracterização da assimetria discursiva entre professor e alunos.

Uma análise um pouco mais profunda indica ainda a existência de tópicos e sub-tópicos, bem como uma série de aspectos relacionados que podem ser pertinentes, como: organicidade, descontinuidade, repetição, sobreposições, elocuições mínimas, digressões e duração de turnos de fala, os quais serão comentados nas próximas seções. Observe-se, entretanto, que, levando em consideração o que foi afirmado anteriormente (seção 2.2) acerca da interação

³³ Original: Initiation; response; feedback (iniciação; resposta e retroalimentação).

institucional, percebe-se que a aceitação do tópico não se dá de forma espontânea. Conhecendo o sistema de turnos que impera neste caso, o aluno se vê obrigado a aceitar o tópico. Portanto, as demonstrações usuais de colaboração, como repetição, elocuições mínimas e sobreposições, tampouco irão se apresentar na forma usual como na conversa não institucional. Porém, acredito ser novamente necessário discorrer acerca do uso destas formas usuais a fim de estabelecer o contraste com a interação institucional escolar

2.3.1

Organicidade

Fávero (1993) assim denomina a relação estabelecida entre os tópicos e sub- tópicos. Distingue ainda dois fenômenos básicos:

- continuidade: organização sequencial dos tópicos - a abertura de um se dá após o fechamento do precedente;
- descontinuidade: perturbação da sequencialidade – um tópico é introduzido antes de ter-se esgotado o precedente (que pode ou não retornar).

A seguir, estes diferentes acontecimentos serão mais profundamente detalhados.

2.3.1.1

Acompanhando o tópico- continuidade

Muitas vezes pode-se observar que apenas uma pessoa por vez na interação será responsável por introduzir o tópico, o que é típico no caso do professor. Caso um tópico seja aceito, os outros participantes poderão mostrar sua colaboração na manutenção de tal tópico de formas variadas. A *repetição* pode ser uma delas, assim como as *elocuições mínimas e sobreposições*.

2.3.1.1.1

Repetição

Observo o princípio, sugerido por Tannen (1989:581), de que a repetição é “espontânea, sempre presente e com frequência relativamente automática na conversa”³⁴ com o propósito de “envolver a audiência com o falante ou escritor” ou ainda “criar envolvimento através da construção do sentido pela audiência” (ibid:575)³⁵.

Distingue a autora várias funções da repetição, entre as quais destaco:

- Conexão – mostrar como novas elocuições estão ligadas ao discurso anterior;
- Interação – para propósitos sociais – demonstrar, por exemplo, que se está ouvindo o interlocutor e participando assim da conversa;
- Compreensão – a redundância pode ter o poder de fazer o discurso ficar semanticamente menos denso e, portanto, mais fácil de seguir.

No caso da interação institucional escolar, posso ainda distinguir os seguintes tipos de repetição na fala do professor:

- Repetição da própria elocução – pode ter o propósito de maximizar a assimilação do aluno pela redundância;
- Repetição da elocução do aluno – o aluno pode ter respondido a uma pergunta ou introduzido um sub-tópico. Em ambos os casos a repetição pode ser um instrumento de apropriação do turno do aluno, com a intenção de redistribuir este turno para o resto da turma, pois, na sala de aula tradicional com o arranjo espacial descrito na seção 2.2, é comum que os alunos não ouçam uns aos outros. Portanto, ao julgar que uma determinada contribuição de um aluno é relevante, o professor pode usar a repetição com o fito de reforçar a *conexão* com o discurso anterior, ou estabelecer *interação* com aquele aluno e/ou toda a turma, ao deixar claro que aceitou a contribuição.

³⁴ Original: “...spontaneous, pervasive and often relatively automatic in conversation.”

³⁵ Original: “...involve the audience with the speaker or writer” “...create involvement through audience participation in sense-making.”

2.3.1.1.2

Eloquções Mínimas³⁶

A fim de demonstrar que está acompanhando um tópico, uma pessoa pode optar por emitir o que Maynard (1980:269) denomina *elocução mínima*, normalmente realizadas por meio de indicações vocais, como “hum-hum”. Algumas vezes, a elocução mínima pode ser substituída apenas por um olhar ou aceno de cabeça. O professor normalmente as usa no 3º turno do padrão de 3 turnos, a fim de fornecer retroalimentação ao aluno. Pode ser interessante assinalar que, neste caso, o professor normalmente não estará mostrando ao aluno que está acompanhando um tópico sugerido pelo estudante, porém exatamente o oposto, ou seja, mostrar que o aluno está acompanhando o tópico sugerido pelo professor.

2.3.1.1.3

Sobreposições – quando dois participantes falam simultaneamente (Levinson, 1983:296)

Dois tipos podem ser observados:

- Sobreposição colaborativa

Ocorre quando os falantes concordam em seus pontos de vista, um parecendo então reforçar o argumento do outro. Deve ser lembrado que, segundo Tannen (apud Oliveira, 2002:53), nem sempre a sobreposição tem o objetivo de interromper, podendo também estar ligada ao envolvimento entre os participantes.

- Sobreposição não-colaborativa

O oposto do anterior, ocorre quando os participantes discordam. Pode também indicar uma tentativa de tomar o controle do piso, para fazer prevalecer suas idéias.

Pode-se ressaltar que, no caso da interação institucional escolar, o primeiro tipo pode ter função semelhante ao já descrito acima com respeito à repetição da elocução do aluno. No caso da segunda

³⁶ Denominadas de “backchannels” ou “backchannel signals” por Yule (2003:127)

sobreposição, normalmente ocorre quando o professor percebe que o aluno está se desviando do tópico da aula e deseja fazê-lo retornar sua atenção ao mesmo.

2.3.1.2

Mudanças de tópico

Partindo-se do princípio já estabelecido de que o tópico é um fenômeno colaborativo, pode-se concluir que, mesmo onde ocorrem mudanças, estas envolvem parceria entre os participantes da conversa. Segundo Maynard (1980:271), a “mudança de tópico envolve um movimento de um aspecto do tópico para outro com o objetivo de ocasionar um grupo diferente de coisas a dizer”³⁷, o que pode ser entendido como mudança de ângulo de visão num assunto que está sendo tratado numa determinada conversa ou introdução de um novo tópico. A *descontinuidade* ocorre quando um falante introduz um novo tópico, ato que é chamado de *topic shift* por Maynard (1980:271). Ribeiro (1999:139) ainda realça a possibilidade de um tópico já apresentado ser reintroduzido. Mas por que os tópicos mudam durante a conversa, ou, se não mudam totalmente, sub-tópicos são introduzidos, fazendo assim com que a conversa seja redirecionada?

Nota-se ainda que uma maneira de assinalar esta mudança é através do uso de *marcadores discursivos*.

2.3.1.2.1

Marcadores

Denominados por Ribeiro (1999) como *marcadores de discurso*, segundo Schiffrin (2001) podem ser feitos por elementos sequencialmente dependentes que ligam unidades de fala. A autora distingue variadas classes de palavras, como conjunções (e, mas), interjeições (oh!), advérbios (então, agora), locuções (você sabe, quero dizer). Fávero (1993) também distingue diversas expressões, tais como “por falar nisso”, “me lembra que” etc e as denomina *marcadores*

³⁷ Original: “Topic shifts involve a move from one aspect of topic to another in order to occasion a different set of mentionables”.

conversacionais. Ambas as autoras reconhecem, entretanto, que a ocorrência de marcadores não é obrigatória e, de acordo com Fávero (1993), podem mesmo estas passagens serem introduzidas sem nenhuma marca formal, sendo, portanto, facultativas. Podem ser ainda multifuncionais, ou seja, a mesma palavra ou expressão pode introduzir tanto mudanças de tópico quanto apenas digressões.

Tratando-se da interação em foco na presente pesquisa, a introdução de tópicos ou sub-tópicos por parte do professor costuma ser marcada de forma bem explícita. De fato, é comum a aula começar com o professor dizendo algo como: “hoje vamos falar sobre...” e assim assinalar o tópico por ele agendado.

2.3.1.2.2

Digressão

Muitas vezes durante uma conversa são introduzidos assuntos que não têm nenhuma relação com o tópico sendo tratado. Estas intromissões podem ocorrer por força de alguma demanda extrínseca à conversa, ou seja, um fato que esteja acontecendo enquanto a conversa se desenrola e que force um dos interlocutores a desviar momentaneamente o assunto. Algumas vezes o tópico é retomado, mas em outras esta intromissão acaba desencadeando a introdução de um novo tópico.

Fávero (1993) distingue três tipos de digressão:

- baseada no enunciado – tem relação com o enunciado principal vigente. O professor utiliza este tipo a fim de introduzir novos pontos de vista com relação ao tópico sendo tratado;
- baseada na interação – não apresenta relação de conteúdo com o tópico.

Pode ser uma resposta a alguma demanda extrínseca ao tópico, como no caso em que o professor observa que algum aluno expressa uma necessidade que não está relacionada ao tópico mas com a qual o professor precisa lidar antes de continuar com o mesmo. Comumente ocorre quando algum aluno pede explicação sobre algo que não está sendo tratado naquele momento, ou então pede para sair de sala.

- baseada em sequências inseridas – atos de fala corretivos, esclarecedores, informativos, os quais podem servir de

esclarecimento a demandas dos alunos. Como exemplo, podem ser citadas as dúvidas dos alunos com relação ao tópico sendo apresentado.

2.3.2

Duração de turnos

Por último, deve ser salientado um aspecto que desponta como de importância para a análise dos dados sendo coletados para esta pesquisa: a duração desigual dos turnos de fala do professor e dos alunos. De fato, normalmente fica claro que os turnos do educador são bem mais longos do que os dos alunos. Este padrão mostra-se consistente com o esquema que alunos e professores partilham acerca de como funciona uma aula: professora “falando por turnos extensos até obter a resposta que quer” (Edwards e Furlong, 1980:331).

Através da exposição acima é possível perceber que o professor, no desempenho de sua identidade institucional, não apenas controla o tópico como também utiliza repetições, digressões, sobreposições e demais aspectos salientados no presente capítulo, a fim de definir esta sua identidade situada e, conseqüentemente, as dos alunos. Ambos os aspectos mostram-se extremamente pertinentes para a análise de dados coletados durante a presente pesquisa.

2.4

Uma posição passível de discussão

Ao optar por focalizar minha pesquisa na gravação, observação e análise das interações discursivas entre professor e alunos em situações formais de ensino/aprendizagem (aulas), não pude me furtar a encarar o aspecto que Kress (1990:85) denomina de “discutível”. De fato, faz-se necessário reconhecer que, ao proceder minhas análises, não apenas estou deliberadamente escolhendo “recortes” de interação que eu e/ou o grupo envolvido acreditamos serem mais relevantes, como também claramente é minha intenção propor mudanças às

práticas institucionais escolares, o que poderia a princípio depor claramente contra a “neutralidade político/ ideológica da prática científica” (ibid)³⁸.

Entretanto, da maneira como vejo, as questões de método (que serão mais profundamente detalhadas no capítulo que se segue) “são subordinadas às questões de paradigma, que definimos como o sistema básico de crenças ou visão do mundo que guiam o investigador” (Guba e Lincoln, 1994: 105)³⁹.

Distinguem esses autores questões que consideram básicas para guiar o investigador em suas escolhas acerca da condução de seus trabalhos de pesquisa. Incluo-as a seguir, tecendo considerações próprias no que tange à aplicabilidade das mesmas para meu propósito, como pesquisadora:

- A questão ontológica – que diz respeito à maneira como encaro a “natureza da realidade” (ibid:108). A questão central que destaco aqui é se existe uma realidade *objetiva* (principalmente entendida como destacada do observador e participantes das interações alvo de minhas investigações) que eu teria como pretensão investigar. Posso adiantar que minha resposta a esta questão seria *não*, não existe a realidade objetiva destacada dos participantes, principalmente quando levados em consideração encontros sociais.
- A questão epistemológica – que diz respeito à relação entre investigador e o que existe para ser investigado. Se, conforme já afirmei, não acredito na existência de uma realidade destacada do investigador e dos participantes envolvidos na investigação, então minha postura não será a de destacamento objetivo com relação ao fato investigado. Ao contrário, parto do princípio de que a investigação influencia o fato investigado. Portanto, assumo uma crença de que a realidade é construída pelos participantes e sua compreensão depende do contexto em que está inserida, crença esta que conduziu minhas escolhas metodológicas.

Reconhecendo minhas respostas às questões acima apresentadas e adicionando que concordo com Boxer (2002: 10), quando a autora afirma que “a

³⁸ Original: “...the political/ideological neutrality of scientific practice.”

³⁹ Original: “...are secondary to questions of paradigm, which we define as the basic belief system or worldview that guides the investigator”.

maioria das boas análises do discurso falado utiliza dados que capturam a fala espontânea entre os interlocutores”⁴⁰, passo então, a seguir, posicionando minha pesquisa dentro do escopo da Análise Crítica do Discurso (doravante ACD), a apontar dentre as características listadas por Kress (1990:85/86) as que despontam como mais pertinentes para o presente estudo:

- A linguagem é antes de tudo um tipo de prática social.
- Textos são resultados de ações de falantes e escritores situados socialmente.
- As relações dos participantes na produção dos textos são geralmente desiguais, variando de um hipotético estado de completa igualdade (a dimensão da solidariedade) para um de completa desigualdade (a dimensão do poder).
- Significados são o resultado da (inter)ação de leitores e ouvintes com os textos e com os falantes /escritores dos textos; eles são sempre sujeitos às mais ou menos reforçadas regras normativas (por exemplo, regras de gênero) a às relações de poder obtidas em tal interação.

Aproveito para esclarecer que, no caso da presente pesquisa, os *textos* analisados serão sempre orais, o que significa que analiso interações entre *falantes* e *ouvintes*, que no caso são professores e alunos (mas não necessariamente, respectivamente). Outrossim, as dimensões citadas de *desigualdade* e *poder* se mostram altamente interessantes para minhas análises. Cabe ainda acrescentar que

De um lado, a ACD tenta descrever estruturas de poder e dominação, sua reprodução nos e através dos textos, e seus efeitos nas possibilidades da ação individual. Por outro lado, os praticantes da ACD desejam apontar precisamente que possibilidades de real liberdade de ação – isto é, não totalmente determinada, não totalmente regulamentada – estão abertas para o falante/escritor ou ouvinte/leitor individuais (ibid:87).

Faço clara minha opção por abraçar a opinião apresentada acima, principalmente no que diz respeito às *possibilidades de liberdade de ação*, pois justamente meu foco é buscar, entre os diferentes tipos de interação que podem ocorrer no âmbito do contexto formal de ensino/aprendizagem, aquelas que não

⁴⁰ Original: “...most good analyses of spoken discourse employ data that captures spontaneous speech among interlocutors.”

são determinadas pelo modelo aludido, tanto na introdução desse texto como na seção 2.2 do presente capítulo.

Minha escolha metodológica, que será mais detalhadamente apresentada a seguir, reflete minhas respostas às questões ontológica e epistemológica apresentadas acima, assumindo que, embora “discutível, este caminho parece ser o mais correto, no caso de uma pesquisa que objetiva observar professores e alunos em suas interações, pois tais interações não podem ser compreendidas “sem referência aos significados e propósitos agregados pelos atores humanos em suas atividades” (Guba e Lincoln, 1994:106)⁴¹.

⁴¹ Original: “...without reference to the meanings and purposes attached by human actors to their activities.”