

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

O CONFLITO DE EXPECTATIVAS NA  
INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Dissertação Apresentada ao Curso de  
Pós-Graduação em Linguística da Univer-  
sidade Federal de Santa Catarina, como  
parte dos requisitos para a obtenção do  
Grau de Mestre em Linguística.

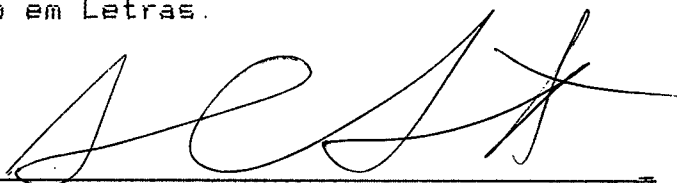
Márcia Dresch Rech

Florianópolis, 1992.

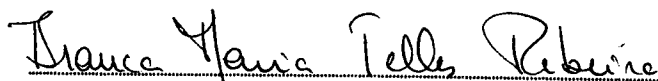
Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do grau de

## MESTRE EM LETRAS

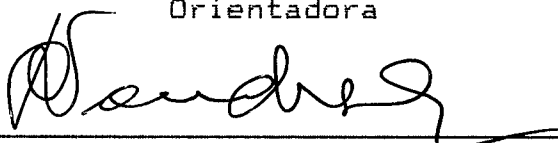
Área de Linguística Aplicada - Sociolinguística Interacional e Análise do Discurso - e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Letras.



Prof.ª. Alexandra Aienkvald-Angenot  
Coordenadora do Curso de Pós-Graduação  
em Letras - Linguística

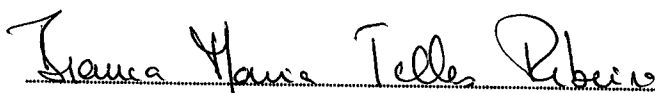


Prof.ª. Dr.ª. Branca Maria Telles Ribeiro  
Orientadora

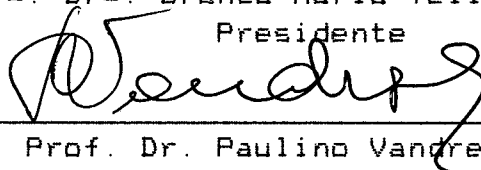


Prof. Dr. Paulino Vandresen  
Co-Orientador

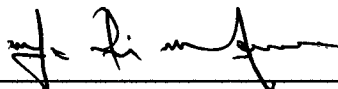
## BANCA EXAMINADORA



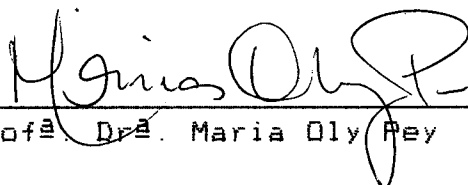
Prof.ª. Dr.ª. Branca Maria Telles Ribeiro  
Presidente



Prof. Dr. Paulino Vandresen



Prof. Dr. José Luis Meurer Filho



Prof.ª. Dr.ª. Maria Oly Rey

## AGRADECIMENTOS

Se em todo trabalho o risco de pecar por omissão é uma constante, quando agradecemos aos que nos ajudaram, direta ou indiretamente, esse risco aumenta ainda mais. O longo e árduo trabalho de uma dissertação faz com que a memória traia, muitas vezes, o próprio coração. Pedindo, pois, compreensão para as possíveis omissões, agradeço:

- Aos professores e colegas do Curso de Pós-Graduação, pelo incentivo e apoio recebidos. Em especial a Bia, pelo empréstimo da filmadora que viabilizou a realização da pesquisa.

- A minha família, pela preocupação e apoio que me dedicaram durante este percurso.

- À CAPES, pelo auxílio financeiro que possibilitou a realização desta pesquisa.

- Aos alunos e professores que serviram de sujeitos do estudo, pela participação, compreensão e respeito por uma atividade de retornos tão indiretos como acontece ser a pesquisa acadêmica.

- Ao professor Paulino Vandresen, por possibilitar a abertura de novas linhas de pesquisa. Em momentos de dificuldades, apontou caminhos, estimulou e confiou em meu trabalho e capacidade.

- A Branca Ribeiro, a quem simplesmente agradecer não é suficiente. Sua influência, como orientadora e amiga, vai muito além do que possa transparecer no trabalho apresentado. Somente a sua atenção constante, a inegável capacidade para orientar (mesmo à distância) e a segurança de sua amizade fizeram com que esse esforço tivesse um resultado positivo e momentos gratificantes.

## RESUMO

Esta dissertação, na perspectiva da Análise do Discurso e da Sociolingüística Interacional, analisa as expectativas dos participantes de uma interação em sala de aula e os conflitos advindos da diferença destas expectativas.

Nela é abordado o trabalho social e lingüístico que se realiza no decorrer de uma interação face a face. Os dois quadros predominantes e as estruturas de participação resultantes do alinhamento do professor são apresentados. A manutenção, a transição e mudança dos quadros, através de sinais de natureza lingüística, paralingüística e não-verbal, são mostradas na análise de alguns segmentos usados para exemplificação do processo interacional. A seguir analisa-se momentos interacionais problemáticos, identificando-se que as pistas de contextualização usadas ou interpretadas inadequadamente levam os participantes a formarem expectativas diferentes sobre o quadro em vigor e a produzirem comportamentos inapropriados para o momento. As implicações deste conflito de expectativas no comportamento do aluno e no processo de aprendizagem são expostos no final, juntamente com algumas reflexões sobre a interação professor-alunos, realizadas com base na etnografia de sala de aula.

Através do estudo dos quadros interacionais e das expectativas dos participantes, esta dissertação pretende contribuir para uma melhor compreensão do que realmente acontece na interação escolar.


## SUMÁRIO

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 2. A PESQUISA ETNOGRÁFICA .....	7
2.1 - Definição e Histórico da Pesquisa Etnográfica .....	7
2.2 - A Metodologia .....	12
2.2.1 - A Escolha da Escola e os Participantes .....	12
2.2.2 - A coleta dos dados .....	14
- a observação participante .....	15
2.2.3 - A transcrição e a análise dos dados .....	19
CAPÍTULO 3. A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA .....	25
3.1 - A Interação Face a Face .....	26
3.2 - A Interação em Sala de Aula .....	33
- A Interação na Escola Pública Brasileira .....	38
3.3 - Os Esquemas de Conhecimento .....	40
CAPÍTULO 4. DOIS GRANDES QUADROS INTERATIVOS - OS ALINHAMENTOS INDIVIDUAIS EM CADA QUADRO .....	47
4.1 - O Alinhamento Formal: o estilo institucional e dominante .....	48
4.1.1 - A estrutura de participação .....	50
- a primeira configuração .....	52
- a segunda configuração .....	55
4.2 - Em Busca de Maior Simetria: o quadro conversacional .....	58
4.2.1 - A estrutura de participação .....	63
- a terceira configuração .....	64
- a quarta configuração .....	70
- a quinta configuração .....	73

4.3 - "A Coisa Não é Tão Simples Assim" .....	75
- A complexidade .....	77
CAPÍTULO 5. A PRODUÇÃO INTERATIVA DOS QUADROS .....	82
5.1 - A manutenção dos quadros .....	83
- A Manutenção de um Quadro Conversacional .....	84
- A manutenção de um quadro institucional .....	88
5.2 - Transição e Mudança de Quadros .....	96
CAPÍTULO 6. A PRODUÇÃO DOS QUADROS PROBLEMÁTICOS .....	105
6.1 - "A Professora Tá Falando Sério" -- os problemas de sinalização e interpretação .....	105
6.2 - "Deixa Eu Conversá com Vocês" -- - os esquemas de conhecimento .....	113
6.3 - Mesma Situação, Mas Professor Diferente-- - a homonímia do comportamento .....	119
CAPÍTULO 7. SUMÁRIO, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	
7.1 - Sumário das Questões Abordadas .....	126
7.2 - Conclusões e Recomendações .....	129
7.3 - Algumas Contribuições e Reflexões Suplementa- res da Pesquisa Etnográfica Sobre os Conflitos da Interação em Sala de Aula .....	135
APÊNDICE .....	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	144

## CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO

- .. pausa observada ou quebra no ritmo da fala com menos de 0,5 segundos
- ... pausa de meio segundo, medida com cronômetro
- .... pausa de um segundo
- (1,5) número entre parênteses indicam a duração de pausa acima de um segundo durante a fala, medida com cronômetro
- ˘ descida leve, sinalizando final de enunciado
- ? subida rápida sinalizando uma interrogação
- ˊ subida leve (sinalizando que mais fala virá)
- tom alto (colocado sobre a forma)
- ʀ mudança de tom (para mais alto) no enunciado, mantido até a indicação por pontuação
- ˋ tom baixo
- parada súbita
- : alongamento de vogal (um maior número de sinais :: indica um maior alongamento)
- sublinhado ênfase

MAIÚSCULAS	muita ênfase ou acento forte
/barras/	fala em voz muito baixa
( )	transcrição impossível
(dúvida)	transcrição duvidosa
•	dois enunciados relacionados por = indicam que não há pausa na fala
	fala justaposta, duas pessoas falando ao mesmo tempo
[acc]	fala acelerada (na linha acima do enunciado)
não verbal	descrição dos movimentos não-verbais (mudança de postura e orientação, indicada uma linha abaixo do segmento de fala.
=>	a esquerda da linha, assinala pontos de análise.



## CAPÍTULO 1

### INTRODUÇÃO

O que está acontecendo aqui e agora?

Estamos em uma escola pública, numa sala de aula com um professor e 42 alunos, para trabalhar, em Geografia, o conteúdo sobre os movimentos do planeta Terra. Ao interpelar a turma, a professora verifica que um aluno levanta a mão e aguarda o turno e outro começa a responder-lhe em voz alta, auto-seLECIONANDO-se espontaneamente. Afinal, o que está realmente acontecendo? Qual o trabalho social e lingüístico que está sendo realizado?

Quando as pessoas estão envolvidas numa interação face a face, uma série de esquemas de conhecimento (Tannen 1984, 1986) são acionados para interpretar o que está acontecendo e qual o comportamento esperado durante o ato comunicativo. O comportamento verbal e o não-verbal dos diferentes eventos, bem como os próprios eventos, compõe as expectativas do indivíduo. Tais explicativas fazem o indivíduo interpretar enunciados e ações de uma determinada forma e agir de acordo com a sua interpretação (Gumperz 1982; Tannen 1985, 1986).

Também em sala de aula o uso do mesmo código lingüístico faz-nos, muitas vezes, pressupor envolvimento e entendimento dos participantes sobre o que está se desenvolvendo na inte-

ração. Contudo, é preciso lembrarmos de que o ato da comunicação acontece em dois níveis: o denotativo e o conotativo. No processo comunicativo em sala de aula; o primeiro nível, o denotativo, é o conteúdo do enunciado em si mesmo, ou seja, é o referente transmitido para os alunos. Inúmeros trabalhos já foram desenvolvidos focalizando o referente, principalmente no que diz respeito ao referente incorporado e ao rejeitado, não apreendido.

Focalizo, em minha pesquisa, o segundo nível, o conotativo, que consiste nas metamensagens comunicadas pelos interactantes em diversos momentos de uma aula e que são interpretados de acordo com as expectativas do ouvinte. As metamensagens são enviadas pelos traços contextuais (Gumperz 1982), sinalizadores do significado que o falante atribui ao enunciado, e nem sempre são percebidas pelos demais participantes da interação. Nestas ocasiões, comportamentos inadequados podem emergir.

Seguindo o modelo de trabalhos lingüísticos iniciados por Gumperz e Hymes (1964, 1972), investigo nesta dissertação como a linguagem afeta a comunicação entre as pessoas. Utilizando-me de uma abordagem da sociolingüística interacional (Gumperz 1982, 1986) e da etnografia da comunicação (Gumperz e Hymes 1964, Hymes 1968), realizo esta análise lingüística que procura ler a metamensagem subjacente do comportamento verbal e não-verbal de professores e alunos em sala de aula.

Com o objetivo de estudar os fenômenos de inferência conversacional e de sua contextualização, a sociolingüística interacional mostra que qualquer tipo de encontro face-a-face é

complexo inerentemente (Quental e Ribeiro 1992). Enquanto participantes, estamos a todo o momento negociando "contextos de fala" (1992) e introduzindo alinhamentos (Goffman 1981) e quadros interpretativos (Gumperz 1982) que orientam os demais participantes com relação ao que está acontecendo no discurso e na interação.

A pesquisa microetnográfica possibilita uma observação direta de situações reais e concretas (Erickson 1988). A gravação dos eventos sociais, naturalmente ocorridos, permite que o pesquisador reveja os dados tantas vezes quantas forem necessárias, sem ter que esperar por uma nova ocorrência do fenômeno. Assim, os contextos podem ser cuidadosamente estudados e os quadros projetados são identificados com maior precisão.

A microetnografia foi, então, por mim escolhida para investigar as respostas a três questões iniciais, que motivaram a pesquisa:

A primeira, quais são e como se manifestam as diferenças de expectativas de professor e de alunos, com relação à tomada de turno em sala de aula?

A segunda, de que modo as diferenças de expectativas interferem na tomada de turno pelos alunos e na avaliação do professor quanto à participação oral do aluno? As expectativas não-correspondentes estão relacionadas com o comportamento "errado" dos alunos?

A terceira e última questão, quais as estratégias usadas pelos alunos para acomodarem-se às expectativas do(s) professor(es) e para satisfazerem as suas próprias expectativas?

A busca de respostas aos questionamentos acima suscitou também a necessidade de uma observação-participante. E ao realizar a observação-participante, como parte da pesquisa etnográfica, para a identificação do problema e a coleta de dados, chamou-me a atenção a existência clara e explícita de dois estilos discursivos distintos utilizados pelos professores: o estilo institucional e o estilo conversacional. Tais estilos resultam em diferentes alinhamentos interacionais. Percebi que a principal diferença entre os estilos repousava na concepção dos papéis discursivos dos participantes da interação em sala de aula. Há uma diferença na projeção dos direitos e das obrigações interacionais do professor e dos alunos que leva a um alinhamento diferente dos mesmos frente uns aos outros em cada aula e resulta em diferentes estruturas de participação.

Por este motivo decidi apresentar, nesta dissertação, a análise das várias configurações de estrutura de participação (Philips 1972; Erickson e Shultz 1982) dos dois estilos que acabam resultando e caracterizando dois distintos quadros interativos (Tannen 1984, 1985) predominantes.

A mudança de estrutura de participação marca os subquadros que compõe o quadro predominante e serve como chave para se perceber: 1- quando a interação está fluindo sem problemas ou 2- quando os participantes estão com dificuldades de perceberem o quadro proposto pelo(s) outro(s) interactante(s), ou ainda 3- quando há relutância em aceitar e entrar no quadro proposto pelo(s) outro(s).

Observando as aulas ministradas, estudando os dados coletados através de gravações em vídeos e em áudio e através de notas de campo, percebi que os professores, em geral, aproximam-se de um ou de outro estilo de dar aula. Assim sendo, apoiei-me em gravações das aulas de dois professores, os quais julgo exemplificarem bem os estilos que busco caracterizar, para analisar o sucesso e os conflitos de quadros provindos das expectativas dos interactantes.

Para apresentar as análises realizadas, organizei o trabalho da seguinte forma:

O capítulo 2 aborda a pesquisa etnográfica. Nele faço um histórico sobre o desenvolvimento da etnografia e relato os procedimentos, por mim adotados, para a realização desta pesquisa.

No capítulo 3, discorro sobre algumas questões básicas na interação face-a-face e discuto algumas especificidades da interação em sala de aula. Dentre estas especificidades, focalizo individualmente o aumento da dificuldade de interpretação dos quadros pelos alunos, quando, na 5ª série da escola pública, é iniciado abruptamente o sistema de um professor para cada disciplina, exigindo maior habilidade interpretativa das crianças. Depois disso, mostro como o esquema cognitivo vai sendo modificado e reformulado, em conjunto, no decorrer de uma interação.

Os dois quadros interativos predominantes são apresentados no capítulo 4. Nele eu apresento uma classificação dos estilos dos professores segundo dois diferentes alinhamentos dos participantes. Também faço um levantamento e a exemplificação

das estruturas de participação emergentes em cada quadro e identifico-as em vários momentos da aula, contrastando suas predominâncias em cada estilo.

Posteriormente, no capítulo 5, analiso a produção interativa dos quadros verificando como os quadros se mantêm. Aponto alguns traços de contextualização que sinalizam um maior ou menor envolvimento dos participantes na interação e verifico como os interactantes interpretam tais traços, cooperando conjuntamente para a manutenção ou a transição de um quadro.

Focalizo, no capítulo 6, os momentos problemáticos da interação em que os esquemas de conhecimento acionados erroneamente ou os traços de contextualização usados de forma inadequada produzem quadros conflitivos. Analiso exemplos destes quadros problemáticos e procuro detectar o conflito.

O último capítulo abrange todo o trabalho. Após um sumário das conclusões parciais das análises desenvolvidas, reflito um pouco sobre as relações professor-aluno observadas no decorrer da pesquisa e tento esboçar suas causas e algumas soluções. No final, apresento as implicações dos problemas interacionais na aprendizagem e relaciono questões lingüísticas e educacionais que ainda precisam ser investigadas e aprofundadas.

## CAPÍTULO 2

### A PESQUISA ETNOGRÁFICA

A micro-etnografia tem contribuído eficazmente para diversos estudos sobre o uso do código lingüístico na interação social e, conseqüentemente, para o estudo de questões educacionais.

A pesquisa etnográfica é discutida neste capítulo em relação ao seu histórico, suas influências e seus pressupostos básicos. Também é assunto deste capítulo a micro-etnografia por mim realizada. Faço então, a apresentação da escola onde foi realizada a pesquisa e a caracterização dos participantes da mesma. A coleta, a transcrição e a análise dos dados que sustentaram a realização deste trabalho são os conteúdos das últimas seções do capítulo.

#### 2.1. Definição e Histórico da Pesquisa Etnográfica

Etnografia, em seu significado literal, em grego, quer dizer "escrever sobre os outros". Conforme nos informa Frederick Erickson (1988:1082), o termo foi criado no final do século XIX para caracterizar narrativas de cunho científico que procuravam

explicar o modo de vida de povos não-ocidentais. As explicações dos viajantes eram tidas como incompletas e superficiais, o que já não acontecia com as etnografias, julgadas como mais completas e científicas.

A primeira monografia de caráter etnográfico foi escrita por Malinowski em 1922, Argonauts of the Western Pacific, e de lá para cá foram surgindo inúmeros trabalhos etnográficos buscando sempre descrever, documentar e analisar aspectos cotidianos de povos diversos (Agar 1971, 1980; Bloom e Gumperz 1972; Irvine 1974; Splinder 1982; Philips 1983).

Dependendo da abrangência do estudo realizado pode-se caracterizar a descrição como uma macro-etnografia ou uma micro-etnografia. Embora na maioria das vezes a etnografia não consiga ser uma descrição holística de uma sociedade -- não descreve num único trabalho aspectos econômico, legal, religioso, tecnológico, místico, artístico, científico, ela pode procurar determinar as muitas dimensões das relações sociais e da diferenciação de status, ou a relação entre a estrutura de sistemas de uma nação ou até mesmo relações entre sociedades diferentes (Erickson 1988). Estes seriam exemplos de uma macro-análise. Sendo assim, um conjunto de micro-etnografias, ou seja, de estudos de formas localizadas da organização social -- tais como encontros face a face, organização de uma única instituição em particular; em uma escola ou em uma igreja -- pode vir a ser ou vir a fornecer elementos para uma macro-análise.

Uma vez que a preocupação da descrição etnográfica é muito maior com o processo do que com o produto (Ludke e André



1986), ela mostrou-se adequada e conveniente também para o estudo da comunicação em sala de aula, passando assim a ser largamente empregada no contexto educacional. Estudos como os de Green e Wallat 1981; McDermott 1976; Mehan 1979; Schultz e Florio 1979 são apenas alguns exemplos dos inúmeros trabalhos em educação que surgiram com base etnográfica.

E então, para melhor compreendermos as relações existentes entre a micro-etnografia educacional e a etnografia geral, faremos agora uma rápida revisão das fontes que alimentaram os estudos da micro-análise de sala de aula, conforme nos sugere e apresenta Erickson em seu trabalho Ethnographic Microanalysis of Interaction (1991).

A primeira influência vem diretamente do início dos anos 50, com a análise do contexto, com Bateson (1958) e outros antropólogos, lingüistas e psiquiatras. Os analistas do contexto procuravam explicar a organização do comportamento simultâneo, verbal e não-verbal, que acontece de momento a momento numa interação através da transcrição e da análise de filmes de interações ocorridas espontaneamente.

A segunda influência surge da etnografia da comunicação, com Gumperz e Hymes (1964, 1972), Bauman e Sherzer (1974, 1975) e Hymes (1974). Esta segunda abordagem verifica como os participantes de uma comunidade de fala, i.e., de um grupo culturalmente delimitado, tornam-se membros de um grupo social e quais são os seus direitos e obrigações sociais. A etnografia da comunicação focaliza o significado social da variação estilística válido internamente no grupo e quais os significados que

perspassam através deste grupo.

O sociólogo Erving Goffman (1959, 1967 e 1981) representa a terceira maior influência com os seus estudos sobre a "apresentação do eu" em encontros interacionais. Através destes estudos, Goffman revela as rotinas e estratégias pessoais que o indivíduo usa para se apresentar e se proteger na relação com os outros.

Já contemporânea à micro-etnografia educacional, a análise da conversa (Schegloff 1968; Sacks, Schegloff e Jefferson 1974) surge para mostrar como os participantes de uma interação monitoram contínua e intuitivamente o outro para saber quando e o que falar de acordo com a situação imediata em que estão envolvidos.

E, finalmente, temos a influência, também contemporânea, de estudiosos que vêem a ação comunicativa como uma prática discursiva das relações de poder entre os atores sociais (Bourdieu 1977, Habermas 1979; Foucault 1979; Bakhtin 1981). Nesta ótica, a interação tem certas relações institucionais chaves que reproduzem um microcosmo simbólico das relações de poder e assimetria da sociedade (Erickson 1991).

Os pressupostos básicos da micro-etnografia da interação são:

1. Os problemas são estudados no ambiente natural em que ocorrem, sem qualquer manipulação de fatores pelo pesquisador. Este é um estudo naturalístico em que as pessoas, os gestos e as palavras são sempre remetidos ao contexto em que aparecem para serem analisados. Desta forma, é necessário o contato dire-

to do pesquisador com os fenômenos (Ludke e André 1986:12). Há uma preocupação maior com o processo do que com o produto, devido ao interesse em problemas de interação cotidiana;

2. O significado que os participantes atribuem a suas ações e às dos outros constitui uma espécie de roteiro de investigação para o pesquisador. A perspectiva do participante revelará o dinamismo interno das situações sociais e mostrará ao pesquisador qual deve ser o foco de sua atenção especial. Consequentemente, a análise dos dados coletados é indutiva e o pesquisador vai afunilando suas hipóteses e interesses à medida em que o estudo avança;

3. Todos os dados coletados são considerados relevantes, uma vez que constroem a rotina interacional. São dados essencialmente descritivos que, quando reunidos, dão ao pesquisador o entendimento do problema estudado.

De posse das idéias básicas que norteiam a micro-análise etnográfica interacional, passemos agora ao relato da minha pesquisa de campo.

Vejamos, então, a metodologia utilizada desde a caracterização do ambiente e dos participantes da pesquisa até os procedimentos adotados para a transcrição e análise dos dados.

## 2.2. A Metodologia

### 2.2.1. A escolha da escola e os participantes

Como uma das minhas preocupações é a crescente ineficiência da escola pública e como os objetivos do trabalho não impunham critérios específicos para a escolha da escola, o único critério de seleção da escola era que ela fosse uma escola pública. Escolhi o Colégio Estadual Simão José Hess, devido ao acesso que fora anteriormente estabelecido com os professores e com a direção da instituição e à boa receptividade pela pesquisa. Agi desta maneira, seguindo as indicações de outros trabalhos etnográficos (Labov 1972; Erickson 1986; Agar 1980; Hammersley e Atkinson 1983) que aconselham ao pesquisador utilizar-se de uma rede ou de pessoas conhecidas para introduzir-se no campo.

A escola localiza-se no Bairro da Trindade, zona urbana de Florianópolis, e funciona há 16 anos. Tem 56 professores, 20 funcionários e 1053 alunos, cursando o I e II graus, distribuídos em 3 turnos. No último ano, o número de evasões foi muito maior do que o de aprovações.

Anteriormente essa escola tinha sua grande maioria de alunos provenientes de classes mais baixas, porém em consequência do aumento das mensalidades das escolas particulares em 1991, teve, no início de 1992, muitas de suas vagas ocupadas por alunos egressos da classe média e média baixa. Por este motivo, na época da pesquisa, não havia homogeneidade no que se refere à

classe econômica dos alunos.

A turma que acompanhei era composta por 42 alunos, 19 meninos e 22 meninas; com idade média entre os 10 e os 13 anos. A maioria das crianças provinha de famílias de classe média baixa e da classe baixa. No decorrer do ano, 7 destas crianças haviam pedido transferência de escola: quatro, por motivo de mudança de residência para outros bairros; duas por não estarem acompanhando satisfatoriamente a turma e uma, um aluno repetente com idade de 15 anos, por ter começado a trabalhar durante o dia todo, passou a estudar à noite no sistema supletivo.

A localização dos alunos em sala de aula seguia a tradicional disposição em filas de carteiras voltadas para o quadro negro. Eram seis fileiras horizontais de carteiras com um espaço médio de uns quarenta centímetros entre uma fileira e outra, sendo que não havia espaço vago entre as sete fileiras verticais quando todas estavam ocupadas por alunos. Esta proximidade dos alunos dificultava muito o deslocamento do professor entre as carteiras, bem como facilitava a atenção dos alunos em atividades paralelas dos colegas, dispersando-os da atividade proposta pelo professor.

Três professoras foram envolvidas mais diretamente na pesquisa. Todas três possuem curso superior, licenciatura, na disciplina que ministram. (Seus nomes foram alterados devido a orientações éticas da pesquisa de campo). A professora de Matemática -- Suzana -- leciona há 3 anos, sendo este seu primeiro ano nesta escola. Esta foi também sua primeira experiência em dar aula para crianças de quinta série, pois Suzana normalmente

leciona no segundo grau, principalmente em turmas noturnas. Ester, a professora de Geografia, 10 anos de magistério, 3 deles no Simão Hess, tem experiência em dar aulas tanto para o primeiro como para o segundo graus, porém declarou preferir a quinta série devido ao conteúdo programático e à ingenuidade das crianças em relação às outras séries. Erica, a professora de Português, que leciona há 16 anos, 10 deles nesta escola, é licenciada em Letras Português e Inglês e é mestre em Literatura Brasileira. Ela possui larga experiência em lecionar Português e Inglês tanto para o primeiro grau quanto para o segundo, preferindo trabalhar com alunos de idades mais avançadas, pois "pode-se exigir maior responsabilidade nos atos deles".

### **2.2.2. A coleta dos dados**

Conforme pode-se inferir dos pressupostos básicos anteriormente apresentados, o pesquisador ingressa no trabalho de campo com algumas hipóteses básicas e uma delimitação bastante abrangente do problema.

À medida que o trabalho avança, acontece a descoberta da "questão" da pesquisa e então há uma progressiva focalização cada vez mais específica, com uma constante redefinição do problema, até a delimitação de um ponto específico de estudo. Esta sistemática é conhecida como a "estrutura de funil" (Hammersley e Atkinson 1983:175; Erickson 1988:1087).

Para a realização desta pesquisa com seu progressivo afunilamento, foram utilizados os métodos da observação-participante, gravações de aulas em áudio, gravações de aulas em áudio e vídeo simultaneamente e entrevistas informais. A utilização de todos estes métodos deve-se ao fato de que o problema a ser estudado, ou seja, o conflito de expectativa na interação em sala de aula, não pode ser captado e descrito somente por um único método.

### **A observação participante**

A 5ª série foi escolhida, já na fase do projeto, por constituir-se na série inicial do ginásio, quando os alunos, pela primeira vez, deparam-se com a estrutura de um professor para cada matéria escolar. No caso estudado, eram nove professoras que ministravam Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Religião, Educação Física, IPT (Introdução à Prática do Trabalho) e Educação Artística.

O Colégio possuía três turmas de quinta série; uma no turno da manhã e duas no turno da tarde. Participei e observei, desde o primeiro dia letivo, as aulas de Geografia, Matemática, História e Português, nos dois turnos, nas três turmas, durante quase dois meses, a fim de observar como as interações aluno-aluno, aluno-professor e professor-aluno iam ocorrendo e quais as relações que iam sendo tecidas, a partir da estrutura de participação empregada por eles.

Este intensivo acompanhamento resultou numa excelente entrada de campo, onde algumas vezes fui solicitada a trabalhar como monitora para algumas professoras, outras vezes auxiliiei os alunos em pesquisas extra-classe e cheguei até a substituir uma aula de Português numa ocasião em que a professora adoeceu. Desta forma, passei a ser vista como "uma das deles" (palavras de um aluno) e minha presença não causava estranheza, nem mudança de comportamento dos alunos e/ou dos professores. Neste período, observei isoladamente fenômenos que ocorriam em diferentes momentos da aula, delimitiei situações de fala (motivação, correção de exercícios, apresentação de conteúdo novo, leitura e outros) e constatei diferentes procedimentos de professores e alunos frente às situações, bem como estratégias de alunos, e às vezes também de professores, para conseguirem seus intentos.

Precisei prolongar esta fase da pesquisa devido a algumas questões técnico-administrativas da escola, tais como: alguns professores que iniciaram o ano eram substitutos de outros que estavam em licença; alunos eram transferidos de outras escolas ou eram trocados constantemente de um turno e/ou turma para outro(a), e algumas contratações de professores ainda não haviam sido feitas não havendo quem ministrasse determinadas disciplinas. Contudo, embora longa e cansativa, esta fase resultou em extensas anotações, armazenadas num diário individual, que podem futuramente orientar-me para novos estudos sobre questões didáticas, lingüísticas e interacionais.

Estreitando o foco de interesse, passei a observar a 5ª série "L", cujo número de repetentes era menor em relação ao



das outras turmas. Em virtude disso, havia maior uniformidade na idade das crianças. Ainda em função do menor número de repetentes, havia ali um maior número de crianças que viviam, pela primeira vez, a experiência de ter nove professoras diferentes numa só semana. Tal situação fazia com que, nesta turma, ocorresse um maior número de equívoco e de perguntas como, por exemplo:

Notas. PTG. 01

Pedro: o horário é pra trazê certo o material no dia, né?

Prof.: é

Pedro: é que eu trago sempre todo o material.

Lúcia: eu também

Sílvio: êta burros!

Este é um exemplo representativo da tentativa de acomodação à nova realidade ("O horário é pra trazê...") e do choque com as expectativas já formadas de pessoas acostumadas a essa realidade ("êta burros", dito por um dos alunos repetentes).

Conversando com as professoras, elas foram unânimes ao afirmar que as dificuldades em dar aula para as 5<sup>as</sup> séries está nas "perguntas tolinhas" que as crianças fazem. Porém, também em unanimidade, elas não conseguiram dizer que tipo de "perguntas tolinhas" eram essas. Eis uma comprovação de que a rotina dos processos e acontecimentos cotidianos torna-os imperceptíveis e invisíveis aos seus participantes (Erickson 1986).

Logo restringi meu interesse pelas aulas de Matemática e de Português, utilizando-me das aulas de Geografia como suporte. E como eu também já estivesse me acostumando às rotinas observadas, afastei-me temporariamente do campo para refletir sobre os dados (distanciamento, proposto por Agar, 1980). Quando

retornei, fiz gravações em fita K7 de uma aula de cada disciplina. As gravações permitiram-me ouvir repetida e insistentemente os dados coletados, em busca de elementos chaves que me indicassem pontos mais específicos para dirigir minha atenção.

A identificação de dois estilos contrastantes de ministrar a aula instigou-me a estudá-los mais pormenorizadamente e guiou-me na realização de gravações em vídeos das aulas de Matemática e de Português. Em razão de diversos contratempos ocorridos, não me foi possível realizar mais do que uma gravação parcial de uma aula de Português. Por este motivo, os vídeos que serviram como dados básicos para a análise dos estilos foram os de Matemática e os de Geografia, uma vez que a professora desta mesclava os dois estilos observados, sendo possível isolar momentos muito significativos para a análise.

As filmagens foram realizadas segundo as indicações de Erickson, em seu artigo "Making and Using Research Documents of Everyday Life in Schools" (1982) e em suas aulas ministradas na UNB em abril de 1991. O pesquisador diz que: a) a filmagem que servirá como fonte básica dos dados deve conter uma gravação tão completa quanto possível da seqüência contínua de ação, conforme ela se desenvolveu no tempo real; b) deve-se colocar a câmera com um ângulo largo e fazer uma única tomada do evento a ser documentado, a qual começa antes do evento e termina logo depois; c) a câmera deve ficar parada, de preferência sobre um tripé, enquadrando no foco todos os participantes engajados na interação do evento (p.43). Caso não seja possível enquadrar todos os participantes no ângulo propício, deve-se selecionar um grupo

representativo e manter foco constante sobre os indivíduos selecionados.

Foram seguidas, igualmente, as suas indicações de familiarização com a câmera. Tanto em suas aulas como em seus artigos (1982, 1988), o professor Erickson recomenda que o pesquisador se habitue com o uso da máquina de forma a torná-la uma extensão de seu corpo. Ele aconselha ainda que o pesquisador leve o equipamento para o ambiente do estudo alguns dias antes de realizar as filmagens e vá fazendo pequenos testes de ângulo e de tomada, mostrando partes destes filmes aos participantes. Tais medidas desmistificam o processo de gravação e garantem a naturalidade do comportamento no evento filmado na coleta definitiva, tanto por parte do pesquisador quanto dos professores e dos alunos. Ao colocá-las em prática, constatei que tais sugestões realmente surtem os resultados desejados.

Terminada a etapa das filmagens, passei à etapa da transcrição e análise dos dados.

### **2.2.3. A transcrição e análise dos dados**

A etnografia é um processo dialético, não é linear. E, por esta razão, a análise dos dados acontece no decorrer de todas as etapas da pesquisa, inclusive na transcrição dos dados.

A transcrição das filmagens em vídeo implicou num processo seletivo (Ochs 1979) de segmentos para a análise. Para selecionar os segmentos, foi adotada a seguinte metodologia:

a) assistir toda a seqüência da filmagem sem interrupções;

b) revisar o filme, mantendo o mesmo foco de atenção, parando-o ocasionalmente revendo breves segmentos;

c) rever repetidas vezes um mesmo pedaço da fita, olhando primeiramente para a forma global da ação, e depois para as unidades comportamentais constituintes da ação;

d) fazer um índice das partes que mais chamaram a atenção;

e) rever, a partir do índice, os momentos importantes, selecionando os mais representativos do problema em estudo;

f) editar numa outra fita de vídeo os segmentos da seleção anterior e fazer uma cópia em áudio destes segmentos;

g) transcrever os segmentos a partir da fita de áudio, recorrendo à fita editada do vídeo, para preencher os espaços incompreensíveis. Em momentos de extrema dificuldade, havia ainda, para elucidar dúvidas, a gravação em áudio das falas produzidas entre as crianças. Tal gravação foi realizada simultaneamente no dia da filmagem em vídeo, por um aparelho disposto sobre uma das carteiras de um aluno;

h) assistir o vídeo retirando-lhe o som, a fim de detectar os comportamentos não-verbais que mostravam-se mais expressivos.

Os segmentos foram transcritos na ortografia convencional do Português, com modificações que retratam as variantes fonológicas usadas pelos participantes; por exemplo: "vamos fazê", "psora", "comé que faiz". Uma vez que se tem por objetivo

não influenciar, nem complicar, a leitura dos dados pelas convenções escritas da pontuação tradicional, as convenções da transcrição são bastante simplificadas, fáceis de ler. Elas são as mesmas propostas por Tannen e Wallat (1978) e adotadas também por Ribeiro (1991) (ver no início o quadro das convenções de transcrição). Cabe ainda salientar que todos os nomes dos participantes foram trocados para proteger a identidade do informante.

A comunicação não-verbal complementa a comunicação verbal. Mudanças de postura e outros comportamentos não-verbais são "pistas de contextualização" (Gumperz 1977, 1982; Erickson 1982) que ajudam a identificar a mudança de alinhamentos interacionais ("quadros para eventos", segundo Goffman 1981) e auxiliam na análise. (A discussão contida no capítulo 3 incidirá precisamente sobre os conceitos de quadro, alinhamento interacional e pistas de contextualização.) Desta forma, apesar de já se ter descrito todos estes comportamentos não-verbais, somente constaram na transcrição final das análises aqueles que continuaram pertinentes após a triangulação dos dados com os participantes, ou seja, após checar, com diferentes participantes, quais as inferências sobre os dados que foram válidas.

Na análise, apresento trechos de segmentos maiores da transcrição das aulas. As linhas dos trechos analisados estão enumeradas de acordo com os segmentos de onde foram retirados. Ao integrar tais segmentos nas discussões, utilizei-me da adaptação de um código adotado por Garcez (1991), que permite ao leitor situar-se na apresentação dos mesmos. Assim, "S13.MTM.E4"

significa: S13=segmento de número 13, MTM=aula de Matemática, E4=exemplo de número 4. Da mesma forma. "S06.G.E2" indica que estou apresentando um trecho do sexto segmento (S06), pertencente à aula de Geografia (G) e que o mesmo é o segundo exemplo do capítulo em discussão (E2). (PTG=Português)

Quando à questão da análise dos dados em particular, conforme já reforcei anteriormente, ela não acontece em uma etapa específica da pesquisa. Ela começa quando o observador ainda está no campo e continua depois de ele deixá-lo. Especialmente no caso da análise da interação face a face, a análise continua com o arquivo áudio-visual de dados, quando os eventos são vistos e revistos insistentemente para a análise. À medida que os eventos são revistos, deve-se reler as notas, formular hipóteses interpretativas e decisões estratégicas sobre os próximos passos a serem executados: que tipo de eventos observar, quem entrevistar sobre o que, a quais teorias recorrer, e assim por diante (Erickson 1988). São as constantes revisões das notas teóricas e do arquivo áudio-visual que fazem o pesquisador descobrir os vários padrões dos dados (Corsaro 1981:137), os quais não são válidos ou inválidos em si mesmos (Hammersley e Atkinson 1983:191). O que valida ou não os dados são as inferências feitas a partir deles e é por isso que é necessário haver a triangulação dos dados para checar as opiniões de vários participantes sobre a validade de tais inferências.

Na triangulação, busca-se junto aos participantes aqueles conhecimentos adicionais do contexto -- pensamentos, decisões, razões -- que não são conhecidos ou avaliados pelo etnó-

grafo (Hammersley e Atkinson 1983). Ou seja, pesquisa-se junto ao(s) aluno(s) e ao(s) professor(es) quais as expectativas que dirigiram determinados comportamentos, o porquê da falta de resposta a algumas perguntas ou comportamentos provocativos, etc... A validação dos dados, portanto, constitui-se numa nova fonte de dados e informações, que leva o pesquisador a descobrir quais as inferências que são pertinentes ou não.

Para validar as inferências por mim realizadas, formulei algumas perguntas para os participantes verificando: os comportamentos julgados próprios e impróprios em diversas situações da aula, as suas expectativas no que se refere ao comportamento de um bom aluno e de um bom professor, os conceitos sobre "bagunça"/ "aula legal", os assuntos que cada um julga trazer para sala de aula e que devam ser tratados naquele ambiente. Além das três professoras, convidei para servirem como informantes vários dos alunos que se encontravam sob o foco constante da câmera. Cinco deles dispuseram-se prontamente a participar. Primeiramente, então, efetuei uma entrevista informal e individual com os oito informantes (as três professoras e os cinco alunos). Depois mostrei-lhes, também individualmente, os segmentos selecionados para a análise e coletei suas opiniões sobre comportamentos e reações específicas.

As informações obtidas nas entrevistas adicionadas às demais informações coletadas durante o processo de observação das aulas, revelaram aspectos muito interessantes sobre a manutenção do trabalho social e lingüístico na interação em uma sala de aula.

Para uma melhor compreensão desta interação, no próximo capítulo discuto os aspectos da interação face-a-face, algumas características específicas da interação em sala de aula e os esquemas de conhecimento que governam o processo interacional.



### CAPÍTULO 3

## A INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Neste capítulo eu mostro que a interação em sala de aula segue algumas normas comuns a qualquer interação face-a-face.

Para abordar os conflitos na interação em sala de aula é importante inicialmente verificarmos como acontece esta interação. A **interação face-a-face** é discutida em primeiro lugar, para compreendermos o que se entende por quadro interativo, por alinhamento dos participantes e por papel social numa interação. Em segundo lugar, apresento a **interação em sala de aula** como uma situação social. Nela os participantes têm seu papel social governado por regras culturalmente subjacentes, mas podem ocorrer variações quanto ao **estilo**, conceito também discutido, de cada professor. Finalmente, numa terceira parte abordo os **esquemas de conhecimento**, que são os principais responsáveis pela produção dos comportamentos apropriados e inapropriados do indivíduo e são frutos da experiência prévia deste mesmo indivíduo.

### 3.1. A Interação Face a Face

A interação face a face é um trabalho social e, como tal, segue princípios organizacionais próprios -- regras implícitas de comportamento -- que regulam e orientam a situação social em desenvolvimento. Conforme a definição de Goffman (1972: 63), uma situação social é um ambiente de mútuas possibilidades de monitoração, podendo ocorrer em qualquer lugar em que um como os demais indivíduos descubram-se com acesso uns aos outros e em que atribuam um sentido ao que se passa entre eles. Isto quer dizer que as pessoas regulam suas falas e determinam o que vão dizer de acordo com o **contexto** em que se encontram e de acordo com suas expectativas (Gumperz 1982; Tannen & Wallat 1987). Expectativas estas resultantes de experiências reais, ou seja, da participação do indivíduo em redes específicas de relações ("comunidades da fala" para Gumperz 1972) que lhe fornecem as convenções de contextualização apropriadas, que serão abordadas posteriormente.

É de suma importância lembrar que contexto é entendido, aqui, não somente como o ambiente ou o cenário físico em que acontece a interação. Conforme Erickson e Schultz (1981) os contextos, antes de mais nada, são dinâmicos, pois são constituídos por aquilo que as pessoas estão fazendo em conjunto e pelo momento em que elas estão fazendo aquilo (p:148). Desta forma, até mesmo as pessoas tornam-se contextos uma para as outras numa interação (McDermott 1976). Por isso é que falar não é simplesmente uma questão das pessoas dizerem o que querem, quando

elas querem (Gumperz 1986: 63) e que ter competência comunicativa não é simplesmente saber construir enunciados gramaticalmente corretos.

Antes de mais nada, ter competência comunicativa é saber identificar a "etiqueta interacional ou comunicativa" (Schultz, Florio e Erickson 1982) adequada para o momento e saber monitorar os diversos contextos que vão surgindo no decorrer de uma interação. Ou seja, é preciso saber em contexto alguém está agindo e quando os contextos mudam, além de saber que tipo de comportamento é considerado adequado em cada um daqueles contextos (Erickson e Schultz 1981). As mudanças de contexto devem ser percebidas através de sinais enviados pelos participantes tais como mudança do tom de voz, do ritmo da fala, do tópico ou do uso do código lingüístico, além de mudanças de postura, da direção do olhar, da expressão facial ou ainda pela alteração no número de falantes e ouvintes (cf. Hymes 1974).

Teoricamente, interpretamos esta sinalização como sendo as pistas contextuais ("contextualizations cues", segundo Gumperz 1986). Gumperz introduziu este termo para referir-se aos traços sutis de natureza paralingüística e prosódica que indiretamente sinalizavam o contexto de um discurso. Por sua vez Schefflen (1973) e Kendon (1981, 1979) mostraram, em suas pesquisas, que o contexto também é sinalizado por traços de natureza não-verbal. Gumperz (1982) nos lembra ainda que, na maioria das vezes, estes traços são rotineiramente usados e percebidos, porém muito raramente eles tornam-se conscientes e quase nunca são comentados ou mencionados direta e explicitamente (p. 131).

Vejamos, então, como a leitura e interpretação das pistas de contextualização permite, muitas vezes, que os participantes negociem os contextos emergentes e consigam a colaboração do outros participante na construção de um novo contexto. No exemplo que segue, a professora solicita uma explicação clara sobre a técnica de extrair-se o m.d.c.

## S10.MTM.E1

- (11) Prof: eu entendi o que [acc] tu qué dizê mas vamos- vamos colocá=  
 (12) =isso bem direitinho.=  
 altera sobreposição das mãos  
 (13) que é Sílvio?  
 (14) Sílvio: ó, eu vô experimentá.  
 pende o corpo sobre a carteira e abre os braços.  
 (15) Prof: tá.  
 faz sinal de concordância com a cabeça  
 (16) Sílvio: pe- pega: o número mmm igual=  
 (17) Prof: =igual, isso=

Nas linhas (11) e (12), a fala acelerada, a adaptação a um registro menos formal ('vamos-vamo'), o aumento da inflexão de voz (na palavra 'direitinho') e o uso do diminutivo (inho em direitinho) marcam uma fala natural, espontânea. Esta naturalidade também se manifesta não-verbalmente, pelos gestos que seguem as falas (14) e (15). Tais pistas estimulam o aluno a "arriscar-se" a entrar no contexto como participante ativo da interação, embora ele não acredite estar completamente capacitado para tal (linha 14). Verbalmente, a sua hesitação, demonstra pelo gaguejar ('pé- pega'), pelo alongamento da vogal ('pega:') e pela vacilação (mmm) da linha (16), poderia indicar falta de conforto e não espontaneidade se não soubéssemos que são frutos de uma tentativa de elaborar a resposta certa ('vô experimentá')

- linha 14) que foi aceita (linha 15) e é estimulada pela professora ('isso' - linha 17). A professora se solidariza com o aluno à medida em que adapta o seu modo de falar ao do aluno e aceita sua (dele) forma de expressão tal qual acontece. Inflexão de voz, altura e velocidade alteradas são decorrentes da empolgação das pessoas em partilhar interesses e atividades comuns e servem como pistas, em muitas culturas, para o outro perceber-se aceito como participante da interação social (Tannen 1984-1986).

As pistas de contextualização, segundo Schiffrin (1990), sinalizam e formam o quadro ou enquadramento interacional do momento. O quadro interacional, portanto, é o conjunto de instruções enviadas ao ouvinte indicando-lhe como ele deve entender uma dada mensagem. Ou utilizando-se a definição de Tannen e Wallat (1987), é "aquilo que está acontecendo na interação no momento, quais as mensagens ou ações significativas que servem como instruções para atribuir significado aos enunciados daquela atividade, naquele instante" (p. 206).

Gumperz (1982:163) alerta que a sinalização dos quadros por um único falante não é o suficiente. Ele diz que, ao menos levemente, todos os participantes devem ser capazes de combinar suas contribuições individuais em um tema global de uma atividade culturalmente identificável e concordar com as normas de comportamento relevantes. Eles devem reconhecer as expectativas dos outros e fazer suas contribuições de modo a mostrar que podem participar das mudanças de foco de uma conversa. Esta interpretação continua de "quem somos nós e o que estamos fazendo agora" (Dorr-Bremme 1990:379), faz com que cada indivíduo iden-

tifique seu alinhamento em relação aos demais interactantes (de acordo com Goffman, o seu "footing") e situe-se no quadro interacional em desenvolvimento. Interpretando corretamente a sinalização do contexto no qual o discurso é construído, o interactante entenderá o significado do enunciado e a interação poderá ser bem sucedida. Em muitos casos, se o ouvinte atribuir significado literal às palavras de um enunciado e não perceber que o falante está trabalhando em um outro quadro (ironia, brincadeira ou provocação), a interação poderá estar correndo sério risco e um novo quadro, um quadro de desentendimento/ofensa, poderá surgir (Ribeiro 1991).

Uma das pré-condições para evitar este tipo de conflitos é conhecer e controlar certas regularidades mensuráveis a nível da estrutura social e também a nível da interação social. Tais regularidades são frutos de regras gramaticais adequadas e de uma habilidade de monitoração de contextos que é internalizada subconscientemente (Gumperz 1986:54).

Através dos estudos da etnografia da comunicação, iniciados por Hymes (1968), começou-se a descrever a fala natural de grupos sociais específicos, verificando-se como ela varia de falante para falante e de situação para situação. Começou-se então a analisar o comportamento da fala na tentativa de determinar e limitar que variantes são usadas e quando, por quem e sob quais circunstâncias, a fim de estabelecer-se algumas regularidades no comportamento verbal dos grupos culturais investigados. Para estudar estas regularidades, isola-se seqüências de uma interação e investiga-se cada um destes segmentos a partir de sua

estrutura, dos papéis dos participantes, dos direitos e deveres destes participantes, e a partir do tipo de comunicação e dos códigos linguísticos empregados.

"A necessidade de estudar-se os papéis dos participantes, bem como seus direitos e deveres na interação é porque em cada mudança de contexto, as relações de papéis entre os participantes são redistribuídos e produzem diferentes configurações das ações concernentes. Os direitos e obrigações mútuas dos participantes constituem-se na estrutura de participação social". (Gumperz 1981:66).

O conceito de estrutura de participação foi inicialmente usado por Susan Philips (1972) para designar os arranjos estruturais da conversa, ou seja, os diferentes tipos de configurações e distribuições de papéis de ouvintes e falantes. Os estudos da autora mostraram que tais configurações aconteciam a partir de regras culturais subjacentes que regulavam a participação dos indivíduos durante uma interação. É necessário conhecer as convenções sociais e culturais que vigoram em uma determinada situação, para se saber quem tem o direito de falar e quando.

Posteriormente o conceito de estrutura de participação foi sendo elaborado até que o associaram tanto ao papel discursivo e à identidade desempenhada pelo interactante na conversação (Erickson e Schultz 1977; 1982), quanto a um conjunto de esquemas ou de subesquemas de conhecimento, que armazenam as expectativas do indivíduo de como interagir em vários contextos de sua experiência (Schultz, Florio e Erickson 1982) conforme rela-

ta Quental (1991:94). Apesar disso, ainda costuma-se usar o termo estrutura de participação para designar basicamente o conjunto de comportamentos comunicativos na interação face-a-face.

Esses comportamentos comunicativos resultam de duas coisas: a) do papel social dos interactantes, ou seja, do conjunto de comportamentos prescritos (ou esperados de) para cada um, de acordo com a posição que ocupa na estrutura social (ou status - nota 1); b) do alinhamento dos participantes em relação uns aos outros.

Goffman (1981) introduziu o termo "footing" para caracterizar o alinhamento, a postura, a colocação e a projeção dos participantes em uma situação interacional. Mudanças na estrutura de participação sinalizam também mudanças de projeção de identidade, ou de alinhamento e orientação dos participantes em relação uns aos outros (Goffman 1981:128) e ao que está se desenvolvendo no momento naquela interação, ou seja, em relação à interpretação do quadro no momento.

Ocorre que a interação face a face é uma interação dinâmica, em que as pessoas estão continuamente trabalhando sua postura, seus alinhamentos, negociando seus objetivos e, sobretudo, negociando o contexto de fala, dentro de um consenso de trabalho. Conseqüentemente, as mudanças de alinhamento e de quadros também são contínuas pois nascem do quadro e do alinhamento anteriores dos participantes em relação uns aos outros (Tannen 1986). O quadro predominante de uma interação é fruto, portanto, de um consenso por parte dos participantes a respeito do evento em curso. Ele integra nossos esquemas cognitivos para uma série



de interpretações quanto aos papéis sociais dos participantes, e às regras discursivas e interacionais mais apropriadas. As expectativas -- fruto deste consenso -- levam os indivíduos a se reenquadrarem mais seguidamente na situação estabelecida sob consenso, reassumindo com maior frequência o papel projetado com maior intensidade.

Falando especificamente sobre a interação em sala de aula, objeto deste estudo, a correta identificação da projeção dos papéis discursivos, bem como uma adequada interpretação do quadro predominante pode implicar numa das razões do sucesso ou do insucesso escolar. Ensinar e aprender são processos interativos que requerem a participação ativa de professores e alunos para garantir que a informação seja transmitida (Gumperz 1986). A transmissão de conhecimentos é uma précondição para que ocorra a aprendizagem. Por sua vez, o consenso sobre o quadro predominante, sobre as relações professor-aluno e sobre os objetivos de cada um na interação, num determinado momento, tornam-se précondições para a transmissão de conhecimentos.

Sendo assim, é importante verificarmos como acontece especificamente a interação em sala de aula. É o que faremos a seguir.

### **3.2. A interação em sala de aula**

"Algo do conflito que se experimenta no mundo exterior também é refletido na vida e atividade da classe. (...) A sala de aula representa a cena social em miniatura, para

que o impacto total dos seus conflitos não seja prematuramente sentido pela crianças. Mas também preserva um equilíbrio, reproduzindo algo de cooperação, participação e do interesse da sociedade total. Isso é feito tanto na interação do grupo de pares como através das relações professor-aluno. (Morrish 1975:287)".

A noção de como acontece a interação em sala de aula e de porque ela acontece de tal forma, é básica para a compreensão dos demais itens que apresentarei nos próximos capítulos.

Primeiramente é necessários lembrar que a aula é um evento sócio-cultural e que, em virtude disso, está sujeita a normas e regras sociais que determinam o seu funcionamento. Tais normas e regras surgem de expectativas da sociedade com relação à escola e a sua função de produzir "bons cidadãos", adequadamente "versados na cultura" (grifos dos autores) e capazes de participar no ambiente social, conforme afirmam Popham e Baker (1970).

Cabe ao professor transmitir cultura e também ensinar as regras básicas de comportamento social aos alunos, ou seja, "socializá-los", uma vez que a sala de aula é "uma cena social em miniatura" (Morrish 1975) e ele é a autoridade máxima dentro desta cena. Portanto, na interação em sala de aula espera-se que um dos interlocutores, o professor, desempenhe um papel social revestido de poder e autoridade e os demais interactantes, os alunos, assumam o papel de receptores das ordens, informações e comandos, confirmando assim a relação predominantemente autoritária apresentada por Magalhães e Costa (1988).

Dentro desta interação de direitos desiguais, conforme os estudos de Sinclair e Brazil (1988), Sinclair e Coulthard (1975) e Gomide (1990), o professor tem a função de controlar a estrutura conversacional do evento. Este poder de controle vem expresso pelo próprio posicionamento físico do professor dentro do espaço da sala de aula. Enquanto os alunos apresentam-se normalmente sentados um ao lado do outro, em fileiras horizontais e verticais, com pouca distância entre si, o professor fica na frente da sala de aula, mantendo uma distância maior entre ele e os alunos. Além de favorecer uma incidência maior de padrões formais da linguagem, a maior distância entre professor e alunos marca também o status mais elevado do professor no que diz respeito a direitos e obrigações dentro da interação.

É o professor quem especifica e controla o tópico abordado, determina a atividade e controla a quantidade de fala dos alunos. Também é dele a responsabilidade de atribuir os turnos de fala e de decidir se os alunos podem ou não falar (Stubbs 1983:51). Através de enunciados como, por exemplo, 'levanta a mão quem sabe', 'responde um de cada vez', 'presta atenção no que o colega está falando', o professor procura estabelecer uma estrutura organizacional previsível de modo que o aluno saiba como e quando reconhecer um contexto (Erickson e Schultz 1981). Uma vez estabelecido, o contexto cria quadros previsíveis que auxiliam o alunos a saber para onde guiar sua atenção, como interpretar os enunciados do professor e como produzir o comportamento apropriado para o seu **papel social do aluno**. Isto tudo faz parte, juntamente com alguns aspectos ideológicos transmitidos

subjacentemente, do que Jackson (1968) chamou de "currículo oculto" das escolas.

Além disso, o professor sociabiliza os alunos cuidando para que a norma geral de qualquer interação, "um de cada vez", descrita por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), seja cumprida; evitando que vários alunos falem simultaneamente ou que aconteça sobreposição de turnos. Os mecanismos reparadores de turno que os professores empregam nestas circunstâncias serão abordados num outro momento deste trabalho.

Contudo, pode haver maior ou menor rigidez no controle da disciplina e da tomada de turnos, dependendo de como cada professor concebe seu papel e das orientações ideológicas que sustentam sua prática pedagógica. De acordo com Popham e Baker (1970),

"muito do que se passa numa sala de aula é uma questão de estilo (grifo meu), e isto é especificamente verdadeiro da percepção que o professor tem de 'controle'. Exercer perfeito 'controle', para alguns professores significa dominar toda a atividade da sala de aula. Os estudantes nunca devem interromper uns aos outros, mesmo em discussão, e a atividade de sala de aula se caracteriza pela ordem e pela diligência. Outros professores sentem que estão exercendo um firme controle quando há muita liberdade de movimento e conversa na classe".  
(p.111)

Ao adotar um determinado estilo em sala de aula, o professor sinaliza aos alunos que determinados comportamentos são aceitos e outros não.

De acordo com Tannen (1981:223), o estilo é constituído por incontáveis escolhas que determinam o efeito de um enunciado na interação e influenciam os julgamentos que são feitos tanto sobre aquilo que é feito como quem diz o que diz. São escolhas, na maioria das vezes inconscientes, referentes ao tom de voz, à entonação, à velocidade e à quantidade da fala, ao momento apropriado de falar e a tantas outras coisas, que, em conjunto, acabam delineando o "estilo do falante" (Tannen 1984:8).

Ao assumir um estilo discursivo o professor estará sinalizando qual o seu papel social e qual o seu alinhamento, de maior ou menor assimetria, com os alunos. Dessa forma, através do seu estilo, ele indica para os alunos qual o quadro que ele quer que predomine em suas aulas.

Reconhecer o estilo do professor e identificar como ele sinaliza o quadro predominante é apenas um passo no complexo estudo da interação em sala de aula. Pois, conforme nos diz Gumperz (1986), cada um dos contextos de aprendizagem no desenrolar de uma aula envolve diferentes modos de interação e de aprendizagem e, conseqüentemente, cada contexto requer o uso de diferentes padrões para a avaliação do comportamento e para a interpretação do que está acontecendo. Também faz parte do processo de aprendizagem a familiarização das crianças com as estruturas -- contextos e micro-contextos -- de uma aula. O aluno vai, pouco a pouco, percebendo e compreendendo como as transições entre as atividades são sinalizadas e quais as estratégias comportamentais que funcionam para ganhar a atenção do professor ou para garantir a cooperação dos colegas. Quanto maior for a familiari-

dade da criança com as sutilezas da organização social da aula, maior será seu acesso às oportunidades de aprendizagem (Gumperz 1986).

É necessário que professores e alunos partilhem as convenções de contextualização e as estratégias discursivas para "enquadrarem-se" numa mesma atividade, efetivarem a comunicação e evitem juízos de valores errôneos que bloqueiam a aprendizagem e prejudicam a avaliação do desempenho uns dos outros.

### **A interação na escola pública brasileira**

Dentro da estrutura curricular da escola pública brasileira, a tarefa da leitura e interpretação dos quadros pelos alunos parece complicar-se infinitamente na 5ª série do Primeiro Grau. Até a 4ª série, o aluno tem, invariavelmente, dois professores: um para Educação Física e outro para as demais disciplinas. Ao ingressar na 5ª série, o aluno se depara, no mínimo, com cinco professores diferentes. O despreparo do aluno para enfrentar esta mudança de estrutura pode resultar em uma queda de aproveitamento escolar, em uma maior incidência de comportamentos inapropriados em sala de aula ou até mesmo na evasão escolar.

Uma vez que poucos trabalhos foram realizados neste campo até agora, antes de estudar o que esta mudança de estrutura acarreta no processo interacional educativo, é necessário verificar em que ela consiste do ponto de vista interacional. Isto pode ser investigado procurando-se responder: quais são as dife-

rentes formas de interação em sala de aula (de acordo com os diferentes eventos e atividades de fala); que estratégias comportamentais são aceitas e por quê; quais são os principais contextos criados pelos diversos professores, e uma série de outras questões que investigam como acontece a interação em sala de aula, em um determinado grupo de uma determinada cultura. À medida em que tais questões forem sendo respondidas, obter-se-á uma melhor compreensão de como e porque acontecem os conflitos em sala de aula e em que grau elas prejudicam o processo de ensino e aprendizagem.

No que tange especificamente à minha pesquisa, ao tentar observar como professores e alunos sinalizavam a interpretação do que estava acontecendo e como conseguiam a cooperação uns dos outros para construir a aula, percebi que as aulas eram formadas por dois quadros interacionais predominantes. Uma posterior análise dos dados veio confirmar que tais quadros são resultantes principalmente do estilo do/a professor/a. Cada um destes quadros é formado por diversos subquadros, que moldam as atividades de fala que vão se desenrolando no decorrer da interação.

O primeiro quadro foi denominado "formal ou institucional" devido ao alinhamento do professor aproximar-se mais das expectativas de assimetria de status na relação com os alunos. O segundo quadro, por sua vez, foi denominado "conversacional" por ter uma estrutura mais próxima à conversação realizada rotineiramente entre amigos no dia-a-dia.

Estes dois quadros são decorrentes primordialmente dos esquemas de conhecimento dos participantes. Conceito que abordaremos a seguir.

### 3.3. Os esquemas do conhecimento

Os esquemas cognitivos (ou esquemas de conhecimento) são estruturas de conhecimento de natureza não-internacional (Ribeiro 1991), que dizem respeito a qualquer experiência prévia do indivíduo, levando-o a criar expectativas sobre tudo aquilo que lhe é familiar. Ou, utilizando-me da definição formulada por Tannen e Wallat (1987), por esquema cognitivo entende-se "as expectativas dos participantes sobre as pessoas, os objetos, os eventos e as situações no mundo, conforme classificadas a partir de alinhamentos das pessoas numa interação específica" (p. 207).

Assim, durante uma interação, cada falante aciona um esquema cognitivo individual para interpretar o quadro interacional do momento, agindo e reagindo de acordo com as suas expectativas. As expectativas partilhadas governam e controlam uma interação, pois caso contrário não há envolvimento conversacional e a interação não se desenvolve. E estas expectativas partilhadas, ao serem sinalizadas, criam uma negociação como parte da interação em si mesma (Gumperz 1981:13), conforme já discutimos anteriormente.

As expectativas da escola, explícitas e implícitas, traduzem-se em suas práticas pedagógicas e em seus currículos,



determinando certos comportamentos "ideais" de alunos e professores quanto à disciplina, à ordem e à boa formação de indivíduos. Por sua vez, o professor opera dentro de um sistema de ideologia e de conhecimentos educacionais que influenciam suas expectativas sobre como proceder em sala de aula, o que é uma boa aula e como deve ser o comportamento dos alunos. Finalmente, os alunos também estão inseridos dentro de um sistema ideológico, a família e os amigos -- comunidades de fala -- que lhes fornecem subsídios para formar esquemas e expectativas sobre o papel da escola, do professor e sobre a sua própria atuação em aula.

Acomodar-se às expectativas dos outros é uma questão complexa. Estudos realizados por Gumperz (1981:1986) mostram que nem sempre é possível detectar quais são os procedimentos partilhados para interpretar as intenções comunicativas, ou que existem variações culturais na maneira pela qual as formas verbal e não-verbal funcionam coordenadamente para regular a fala (Phillips 1976). Desta forma, segundo Gumperz (1982) e Phillips (1972), a expectativa está ligada às convenções sociais e aos esquemas cognitivos dos participantes, por isso precisa ter uma leitura diferente de situação para situação e de cultura para cultura.

Durante minha pesquisa, algumas declarações dos alunos, em sessões de visionamento, comprovaram tanto esta complexidade da acomodação às expectativas dos outros quanto a correlação entre as convenções sociais e aos esquemas cognitivos formados a partir da experiência prévia do indivíduo. Como é apre-

sentado no próximo capítulo, nas observações e gravações por mim realizadas, um mesmo professor utiliza-se, durante toda uma aula, de mais de uma maneira de passar a palavra, estruturar e coordenar a participação dos alunos e de exigir silêncio. Isto é, um mesmo professor varia em seu estilo -- do informal para o institucional e vice-versa. Contudo, ao serem questionados sobre o que acontece em sala de aula -- mesmo especificando os diversos momentos, os alunos respondem sempre direcionando suas expectativas ao que acontece no quadro interacional predominante impresso por cada um dos professores. Eles não percebem a variação dos estilos. Assim, por exemplo, a tomada de turno "Já no grito" nas aulas de Religião e Matemática, conforme o depoimento deles. Não é preciso levantar a mão para responder. Mas, ao conferir os dados, constatei que nessas aulas os professores solicitam, com muito maior frequência do que nas demais disciplinas, que os alunos levantem a mão para responder um de cada vez. As expectativas relatadas demonstram que os esquemas cognitivos dos alunos são formados pelo comportamento tomado como "convencional" por professores que se assemelham em seus estilos.

Verifiquei também que os alunos interpretam as diferentes pistas contextuais do professor e enquadram a situação de acordo com seus esquemas de conhecimento, produzido, na maioria das vezes, o comportamento adequado. Respeitando estes esquemas, eles -- os alunos -- alinham-se de acordo com o contexto, sem que seja necessário verbalizar um comando disciplinar. Porém, mais tarde, ao serem abordados, os alunos afirmam que o professor exige verbalmente o comportamento. Na verdade, tal exigência

não acontece explicitamente; ela é feita através de sanções negativas dos comportamentos inadequados. Esta dicotomia, produzir o comportamento adequado, porém ter dificuldade em precisar exatamente o que acontece, é devido ao fato de que nosso comportamento, conforme já foi visto, torna-se parte de nossos esquemas de conhecimentos (schemata, conforme Gumperz, 1986) ou quadros interpretativos. Ao integrarem nossos esquemas de conhecimento e serem produzidos reiteradas vezes, os comportamentos convencionados pelo grupo cultural de convívio diário passam a ser automáticos e imperceptíveis.

Segundo Tannen (1979), as pessoas abordam o mundo não como receptáculos vazios, nulos, "tábulas-rasas". Conforme ela nos diz, as pessoas interpretam o mundo como "experientes e sofisticados veteranos", de acordo com a percepção que têm armazenada de suas experiências anteriores numa espécie de "massa organizada". Tannen acrescenta ainda que as pessoas vêm os eventos e os objetos do mundo numa relação recíproca, relacionando-os também com as expectativas anteriores. Afirma a autora:

"esta experiência anterior ou conhecimento organizado toma, então, a forma de expectativas sobre o mundo e, na grande maioria dos casos, o mundo, sendo um lugar sistemático, confirma tais expectativas, poupando ao indivíduo o trabalho de imaginar coisas novas continuamente".  
(1979:144)

Ao mesmo tempo em que as expectativas tornam possível perceber e interpretar os objetos e os eventos do mundo e no

mundo, elas formam as percepções para um modelo de mundo fabricado por elas (Tannen 1979).

No exemplo abaixo, vemos como a experiência anterior ajuda a interpretar e apreender os conhecimentos novos que são adicionados ao esquema cognitivo já existente, acrescentando informações e reformulando-o. A passagem é retirada de uma aula em que a professora está ensinando seus alunos a construir uma pequena grade, para extraírem o m.d.c. do números.

### S13.MTM.E2

- > (64) Prof. : primeiro vocês têm que aprendê-
- > (66) Lú : =tem que copiá psora?=  
 (66) Prof. : =a fazê uns quadradinhos assim ó.
- (67) Rose : ah, ninguém sabe, mistério
- (68) Gilson: (risada)
- (69) Prof. : quem sabe?
- (70) Sílvio: eu não sei
- (71) Prof. : /assi:m/
- > (72) Gilson: parece o jogo da velha
- > (73) Beto : ah, é bom.
- > (74) Lucas : legal pa caramba
- > (75) Ana : é um jogo da velha comprido'
- (76) Prof. : é o jogo da velha um pouquinho mais espichado.  
 tá?
- > (77) Sílvio: é mais difícil

Nesta passagem, percebemos que os alunos buscam relacionar a tarefa recebida como nova ('aprender a fazer uns quadrinhos', linhas 64 e 66), a algum conhecimento anterior, no caso, 'o jogo da velha' (enunciado da linha 72). Eles comparam as duas informações e ampliam seus esquemas de conhecimento com as percepções do novo objeto ('é um jogo da velha mais comprido', linha 75; 'é mais difícil', linha 77). Como parte da sistematização dos novos conhecimentos, surgem também as avaliações nas linhas 73 e 74 ('é bom', 'legal pa caramba').

Sob o ponto de vista interacional, os esquemas de conhecimento são acionados a todo o momento, uma vez que o processo conversacional é um fenômeno de negociação constante e pressupõe uma cooperação ativa de duas ou mais pessoas envolvidas no processo. A partir do momento em que a conversa começa, o esquema de conhecimento inicial está sujeito a mudanças, pois vai sendo modificado e reformulado no decorrer da interação.

O conhecimento esquemático, portanto, fornece toda a perspectiva que nos capacita integrar aquilo que ouvimos com o que já sabíamos anteriormente e encaixar/adaptar partes de informações em um argumento coerente. Quando os esquemas de conhecimento não se assemelham por faltar alguma informação prévia que dê coerência ao que o outro fala e convergência para um mesmo ponto de interpretação, a mesma mensagem pode ser interpretada de forma diferente por diferentes pessoas.

Vejamos, no próximo capítulo, como funcionam os esquemas de conhecimento na interpretação do quadro predominante e da estrutura de participação em vigor, durante o evento aula.

**Notas do Cap. 3.**

(1) O termo status é empregado: neste trabalho, destituído de qualquer valor. Segundo W. Robinson, em seu livro linguagem e Comportamento Social (1977), sociologicamente status "serve para designar o atributo de uma pessoa ou posição que tenha significação sociológica geral em termos de direitos e obrigações, via de regra qualificada de acordo com o atributo de que o status deriva, ex. status etário, status sexual, ou status ocupacional."

## CAPÍTULO 4

### DOIS GRANDES QUADROS INTERATIVOS OS ALINHAMENTOS INDIVIDUAIS EM CADA QUADRO

Neste capítulo apresento dois posicionamentos assumidos pelos professores numa interação em sala de aula.

Apresento esta interação como sendo dividida em dois grandes quadros interativos, dependendo da forma pela qual o/a professor/a ministra a sua aula. Primeiramente, discuto o **quadro institucional**, caracterizado por um alinhamento tradicionalmente assumido pelos professores, que é fruto das expectativas institucionais no que se refere ao papel do professor em sala de aula. Este alinhamento formal compõe, juntamente com a estrutura de participação e a maneira de falar, o que denominei de estilo formal. Em seguida, exploro, em particular, as configurações da estrutura de participação observadas como frequentes dentro do quadro institucional.

Na segunda parte deste capítulo, apresento o **quadro conversacional** e as diversas configurações da estrutura de participação permitidas pelo professor de estilo conversacional. Finalizo com uma discussão sobre as diferenças encontradas entre as estruturas dos dois quadros.

#### 4.1. O Alinhamento Formal: O quadro institucional e dominante

Apesar das modificações apresentadas na escola dos dias de hoje, o discurso pedagógico é ainda, na maioria das vezes, um discurso autoritário (Orlandi 1983:9). Nas minhas observações etnográficas, constatei que realmente o comum é o professor ocupar a posição de falante e o aluno a posição tradicional de ouvinte. Situações como a que se segue são rotineiras e representam o poder atribuído ao professor na monitoração das atividades em sala de aula.

S06.G.E1

- > (01) Prof. : quem feiz a sete? pode lê. (1,50)
- > (02)               mas é sempre os mesmos alunos, né gente. (3 s.)
- > (03)               e o restante? (2,3)
- > (04) Gilson: ô professora!
- > (05) Prof. : a gente passa em carterá mas é sempre os mesmos=
- > (06)               =eu quero ver os outros, não lesse nenhuma ainda,=
- > (07)               =Luis?
- (08) Luis : já
- (09) Sílvia: eu: não li nenhuma.
- (10) Prof. : não leu Sílvia? ., então leia.

O que temos no segmento acima é a face institucional da escola mostrada através da fala (01) em que a professora nomeia o aluno para ler, mas não chega a ceder-lhe o turno porque ela mesma o ocupa (02), iniciando um novo tópico (cobrança de maior participação) e mais tarde atribuindo a vez a outro aluno (fala 07). Ela representa a instituição na medida em que exerce seu poder de controlar quem fala o quê e quando ('eu quero ver os outros' linha 6), ao atribuir e tirar o turno de fala do aluno sem este tê-lo ocupado e devolvido, conforme aconteceu na li-



nha (01) em que ela deu permissão oral para o aluno ler, 'pode lê'. Embora tenha acontecido a permissão oral, por não ter havido ratificação não-verbal --o olhar da professora dirigia-se para seu próprio material, o aluno esperou tal ratificação, criando uma pausa de 1,5 segundos. Nisso a professora retirou-lhe a palavra e ocupou-a (linha 02).

Também faz parte da face institucionalizada do discurso da professora a cobrança de maior participação dos demais alunos ('é sempre os mesmos', 'e o restante') da fala das linhas (02) e (03), e o poder de não conceder o turno a outro, ignorando a fala da linha (04), além de ocupar o turno por tempo aparentemente ilimitado, demonstrado na fala das linhas (05) e (06).

Tais atitudes são tomadas a partir de normas disciplinares que prevêm que o aluno não pode falar em qualquer momento da aula, mas que deve fazer os exercícios e manifestar-se sempre que for solicitado, como aconteceu na fala da linha (01). São normas que, conforme afirma Magalhães e Costa (1988), "faz(em) parte do senso comum na escola e independe(m) dos professores tomados individualmente (p.151)".

Denominei, então, este alinhamento assimétrico do professor com relação ao aluno de um alinhamento formal, pois o professor é o falante reconhecidamente de maior poder na sala de aula. Consequentemente, o quadro interacional resultante foi chamado de **quadro institucional** (ou formal), uma vez que o conjunto de mensagens verbais e não-verbais corresponde às situações formais, caracterizadas pelos direitos desiguais de parti-

cipação (nota 1). Conforme pude constatar através de minhas observações de campo e comprovar também através dos trabalhos etnográficos de Gomide (1990) e Lopes (1989), este é o quadro mais frequente. E como, então, "o professor apela mais ao poder do que a solidariedade" (Magalhães e Costa 1988:151), pode-se deduzir que este é o quadro dominante na interação em sala de aula e que tem estruturas de participação específicas, conforme veremos a seguir.

#### 4.1.1. A estrutura da participação

Já vimos que estrutura de participação refere-se ao conjunto de comportamentos comunicativos observados numa interação face a face.

Dessa forma, um importante aspecto para a identificação da estrutura de participação de qualquer evento é a identificação dos papéis discursivos dos participantes, ou seja, quem tem direito à palavra, a quem cabe ouvir, quem está sendo ratificado.

Antes ainda de discutir tais papéis discursivos, é necessário esclarecer e distinguir o conceito de alguns termos para que se compreenda o significado que lhes atribuo nesta análise.

Palavra é o termo que estou empregando para traduzir o conceito de "floor", definido por Shultz, Florio e Erickson em seu artigo Where's the floor? ([1977] 1982) como "o direito de acesso por um indivíduo a um turno num momento de fala (p.13).

Embora Magalhães (1988) o traduza com 'piso' ou 'espaço psicológico', eu preferi o termo palavra devido a várias expressões correntes na Língua Portuguesa como "estar com a palavra", "passar a palavra", "conceder a palavra" e tantas outras que se referem justamente a este tempo/espaço psicológico que é dado ao falante como um direito que deverá ser respeitado pelo(s) ouvinte(s). Utilizo o termo turno para caracterizar o sistema de trocas verbais, segundo Sacks, Schegloff e Jefferson (1974).

É importante ainda lembrar que, sendo de natureza pragmática e semântica, a palavra é interacionalmente produzida e precisa que falantes e ouvintes trabalhem juntos para mantê-la (Schultz, Florio e Erickson 1982).

Num momento de correção de exercício, quando a professora escolhe um aluno (A1) para dar a resposta, ela está cedendo-lhe o turno e a palavra. Caso algum outro aluno (A2) tente responder e não seja ratificado, dizemos então que ele não chegou a receber a palavra e não houve, portanto, troca de turnos.

Em termos de papéis discursivos temos a seguinte configuração:

o professor= é um falante primário, ou seja, é aquele falante que tem a palavra no que podemos chamar de "conversa principal"; ao passar a palavra torna-se um ouvinte primário;

o aluno (um) = um ouvinte primário -- participante ratificado na conversa principal a quem a fala é dirigida especificamente; constitui-se num próximo falante em potencial, tendo todos os direitos e deveres inerentes ao status. Ao receber e ocupar a palavra torna-se um falante primário.

o aluno (dois) = um ouvinte secundário, a quem a fala não fora dirigida diretamente e por este motivo não deve tê-la a menos que a conquiste.

Retornando à questão dos papéis discursivos, na seção anterior vimos que o professor, dentro do seu papel social e das atribuições deste papel, tem direito à palavra por um tempo aparentemente ilimitado (nota 2), e pode nomear o alunos que irá receber a palavra logo depois dele. O professor, portanto, apresenta-se invariavelmente como um falante primário.

### A primeira configuração

Para exemplificar, apresento agora a configuração de estrutura de participação mais frequente, tendo sido encontrada principalmente nos momentos de revisão do conteúdo da aula anterior e nos momentos de correção de exercícios.

S19.G.E2

- > (01) Gilson: equinócio que dizer noites iguais.
- > (02) Prof. : e por quê?
- > (03) Gilson: aquela parte eu não fiz.
- > (04) Rita : [eu fiz professora
- (05) Prof. : leia
- (06) Rita : equinócio quer dizer noites iguais. ele ocorre=
- (07) : =porque os raios solares.. caem diretamente sobre o=
- (08) : =Equador e o calor vai diminuindo em direção aos=
- (09) : =pólos nortes- aos pólos.

No segmento acima temos o exemplo do primeiro tipo da estrutura de participação, em que há uma única "palavra conversacional" por vez. A professora e o aluno Gilson fazem uso da

palavra como falantes e ouvintes primários (linhas 01, 02 e 03) e os demais alunos têm uma participação minimizada como ouvintes secundários. O vocábulo "não" da fala de Gilson na linha (03), serve como pista para que Rita candidate-se imediatamente à palavra conversacional, levantando a mão e ocupando o turno da linha (04). O aluno Gilson não está mais em condições de continuar ocupando a posição de falante, por não ter feito a tarefa conforme seria necessário para garantir seu espaço conversacional ("não fiz"). Sendo assim, a professora aceita o pedido de Rita ("eu fiz/leia") e esta assume então o papel de falante primário dirigindo-se à professora. Acabada sua contribuição a aluna volta à condição de ouvinte secundário, como o restante da turma.

Creio ser interessante chamar a atenção para a pequena sobreposição de fala que acontece no final da linha (03) com o início do enunciado do aluno Gilson na linha (04). Esta sobreposição ('fiz/eu') demonstra a atenção do ouvinte secundário, que conquistou o turno. Também demonstra a sua habilidade em perceber que o outro estava prestes a perder a "palavra conversacional" e que, portanto, este era o momento apropriado para interromper o falante primário. Desta forma, a sobreposição não se tornou uma contravenção no processo interacional.

Continuando o segmento acima, encontra-se a seguinte passagem:

S19.G.E3

- > (10) Prof.: tá, então as noites iguais seriam noites iguais, né=  
 (11) =gente., dentro daquele mesmo.. prazo de tempo,  
 (12) né? normais que seria .... Continuando =  
 -> (13) =então. agora vem o número trinta e quatro....  
 -> (14) ah, quem fez diferente? não vi.

Satisfeita com as respostas obtidas, a professora ocupa novamente seu papel de falante primária (linha 10), fazendo um resumo simplificado da resposta correta. Então como regente da atividade em curso, ela dá prosseguimento à correção (linha 13 'continuando então'), selecionando, através de um sorteio dos números da chamada, o próximo falante para responder à próxima pergunta. Repentinamente, ela se dá conta de que estaria violando uma regra básica da interação de sala de aula: ela tem o direito de alocar os turnos, mas deve agir com justiça permitindo a todos oportunidades iguais de resposta. Por isso, embora a professora já tivesse ouvido, resumido e concluído a resposta sobre 'o que é o equinócio', e embora ela já tivesse chamado o próximo aluno (linha 13 'agora vem o número trinta e quatro') para continuar a atividade, ela sente a necessidade de retardar o prosseguimento da correção e de oferecer o turno a quem quisesse se candidatar (linha 14 'quem fez diferente? não vi'). Seguindo as normas interacionais do sorteio as quais foram estabelecidas no início do ano letivo pela própria professora, o sorteio determinaria o aluno que daria a resposta em primeiro lugar, havendo depois oportunidade para os outros verificarem se as suas variações na resposta também seriam corretas. Apesar de

neste momento ter mudado a forma de selecionar o próximo falante (sorteio de um número da chamada -) livre-seleção/ candidatura), a estrutura de participação não mudou. Prevalece a mesma situação interacional pois ainda é o professor quem designa qual dos ouvintes primários que estão de mãos levantadas ocupará o papel de falante. Continua prevalecendo o princípio de "somente dois falantes são designados ao mesmo tempo" (Shultz, Florio e Erickson 1979:42).

Seguindo o exemplo do estudo de Shultz, Florio, e Erickson (1979), neste tipo de estrutura de participação, a alocação dos direitos e obrigações interacionais acontece da seguinte forma:

a) o falante primário dirige sua fala a um pequeno grupo de pessoas -- os ouvintes primários -- (no caso, um aluno só, o escolhido) e depois presta atenção à fala do(s) outro(s) falante(s) primário(s).

b) o ouvinte primário presta atenção no falante primário e responde quando necessário;

c) aos ouvintes secundários não é requerido que prestem atenção ativamente. Todavia, é preciso que prestem atenção suficiente para saberem quando interromper um falante primário (p.24).

### **A segunda configuração**

O segundo tipo de estrutura de participação mais frequente adotada pelo professor de estilo formal é aquele em que o

professor dirige o enunciado a todo o grupo. Quando ele adota esta estrutura de participação, ele não quer ser interrompido nem espera que alguém tente ocupar o turno. Este tipo é mais frequente nos momentos de explicação do conteúdo, orientação de trabalhos e censura de comportamentos do grupo como um todo, como aconteceu na passagem apresentada abaixo:

## S07.G.E4

- (01) Prof.: nós fomos ao vídeo na sexta-feira.. né? .. Acho que
- (02) não vou mais levá (1,7)
- (03) até eu tenho aqui assim, né:ã ... um bom resultado=
- (04) =em sala de aula (a gente vê) como dá de se fazer=
- (05) =exercício e trabalhos ....
- (06) por que a sala de vídeo é grande (2,7)
- (07) foi uma bagunça (1,6)
- (08) vocês não me escutavam. (1,5)
- (09) parece que nunca tinham ido à sala de vídeo (3,6)
- (10) pulavam carteira arrastavam que a gente não=
- (11) =conseguia escutar nada ..
- > (12) Ana : ô professora=
- > (13) Prof.: = então que que adianta .. ir pra lá pra gente vê=
- (14) =um filme educativo (2 s) se não:- não vão escutá
- ..
- (15) se não vão vê nada=

Na situação apresentada, existe uma única "palavra conversacional" que é ocupada somente pela professora. O domínio da palavra, o grande número de pausas após enunciados completos nas linhas 02, 06, 07, 08, 09 e 14, juntamente com pausas menores no interior dos enunciados (linhas 01, 03 e 13), caracterizam este pequeno discurso como uma espécie de "sermão" ministrado pela professora. Numa conversa informal, tais pausas serviriam como oportunidades para os demais participantes engajarem-se na conversa. Contudo, no âmbito do quadro institucional identificado principalmente pelos papéis assimétricos dos interac-



tantes, estas pausas são observadas e guardadas pelos ouvintes. Elas são realizadas, segundo a professora me relatou em play-back, para servirem como momentos de decodificação e reflexão do conteúdo do enunciado.

Caso algum ouvinte, por algum motivo, tente mudar esta estrutura de participação, como aconteceu na linha 12 ('ô, professora') a estrutura de participação, bem como o quadro interacional, é reforçada por estratégias como a elevação da voz (linha 13 'então de que adianta') e a negação do contato visual. Tais estratégias assim como os quadros interativos resultantes serão analisados posteriormente. Por ora, o que é importante salientar é a estrutura de participação que tem a seguinte configuração: Uma interação está ocorrendo, com um único espaço conversacional, ocupado por somente um falante primário que dirige sua fala a todos os demais presentes. Neste caso, não existe distinção alguma entre os ouvintes, resultando basicamente em dois papéis discursivos: falante e ouvintes. Desta forma, existe a seguinte alocação dos direitos e obrigações interacionais:

a) o falante dirige-se a todo o grupo e continua falando enquanto ao menos um membro do grupo respaldá-lo com um comportamento apropriado de ouvinte. Qualquer um dos membros do grupo pode fornecer o "feedback" de ouvinte, e poderá ser um membro diferente a cada vez;

b) o ouvinte demonstra ao menos um mínimo de atenção ao que o falante está dizendo e não o interrompe. Esta demonstração de um mínimo de atenção será feita através de diferentes maneiras como acenar com a cabeça, mudar o olhar, murmurar ex-

pressões de entendimento, etc... (Shultz, Florio e Erickson 1979:25).

Como vimos, embora haja algumas variações na estrutura de participação de acordo com a mudança da atividade de fala em desenvolvimento, o professor de estilo formal apresenta-se invariavelmente como um falante primário. Tal fato se constitui num dos principais aspectos que o diferencia do professor com estilo conversacional.

#### **4.2. Em Busca de Maior Simetria: o quadro conversacional**

Este segundo quadro interacional foi assim denominado devido a sua proximidade com uma conversa informal, cotidiana. Nele, a projeção de identidade ou de alinhamento e orientação dos participantes em relação uns aos outros ("footing") é mais simétrica e menos sujeita à troca de turnos estabelecida pelo contexto institucional da escola. Tal simetria e flexibilidade lembram uma conversa do dia-a-dia, em que os participantes têm direitos iguais para determinar o tópico, tomar a palavra e dirigir a conversa para um determinado intento ou tópico.

Embora o professor seja a autoridade máxima da sala de aula, conforme já vimos no início deste capítulo, ele pode conduzir a aula e monitorar as atividades com um menor grau de formalidade e menor rigidez no controle dos turnos, favorecendo passagens deste tipo:

S08.MTM.E5

- (51) Prof.: quem é que ajuda a Cíntia? alguém tem certeza do que=  
 - (52) =que é?  
*Mara levanta discretamente o braço, deixando-o apoiado na carteira*
- (53) Gilson: [o primeiro?  
 - (54) Silvio: [eu sei  
*levanta e abaixa rápido o braço*
- (55) Prof.: certo. primeira.  
*tumulto de conversas simultâneas*
- > (56) Gilson: eu (aqui) professora.  
 -> (57) Prof.: [fala Mara. fala pra todo mundo escutá.  
*Rita, Sílvia e Ada voltam-se para Mara*
- > (58) Mara : primeira coisa tem que-  
 -> (59) Gilson : só sei a segunda=  
*Prof. afaga a cabeça de Gilson para ele ficar quieto*

O enunciado da professora na linha (51) não é uma ordem diretiva; é um pedido de "ajuda" dirigido a qualquer pessoa do grupo ('alguém') que julgue estar dentro das condições necessárias para interagir ('ter certeza'). O turno seguinte é ocupado por um aluno para um pedido de esclarecimento da atividade em curso, explicar a primeira/o técnica/modo de se extrair o m.d.c. (linha 53). A confirmação dada pela professora na linha (55) comprova a informalidade da interação pela não necessidade de levantar-se a mão para obter o turno e ser respaldado. O gesto de levantar a mão, realizado pelo aluno da linha (54), não é uma exigência do regulamento de participação da situação. Ele assume aqui uma significação maior pois o turno (da linha 54) é ocupado pelo aluno que expressa seu domínio do conhecimento requerido. O gesto, associado normalmente ao quadro formal, traduz principalmente a intenção de mostrar-se apto a ocupar a palavra conversacional.

No quadro conversacional, as falas simultâneas e as sobreposições não são vistas como transgressão à ordem da interação, desde que ninguém tenha garantido o seu espaço conversacional como falante primário do grupo. Por este motivo, as falas das linhas (53) à (56) são consideradas comuns e "naturais" pela professora, que organiza o rumo da conversa ocupando o turno, na linha (57).

A intervenção da professora designando a aluna Mara só aconteceu porque nenhum outro aluno usou alguma forma mais eficiente de efetivar-se como falante primário. Uma vez escolhido o novo falante, os demais interactantes devem respeitar o seu direito de falar (linha 57' pra todo mundo escutá'). Todo o controle da disciplina é feito, então, como forma de garantir o espaço adquirido pelo aluno. Em algumas vezes (como linha 59), o controle verbal implicaria na interrupção da palavra do falante primário, por isso a professora utiliza-se de um comportamento não-verbal para evitar falas que transgridem o direito da palavra do falante que a conquistou, como o afago na cabeça de Gilson, para conter sua fala.

Embora a estrutura desta aula apresente maior maleabilidade, ainda assim seus participantes não estão numa relação simétrica como a de uma conversação informal. Num mapeamento de instância da conversação em sala de aula (Green e Wallat 1981), foi constatado que, pela natureza de seu papel, cabe ao professor determinar a estrutura e a direção da interação na aula. Os estudantes não têm direito de vetar tópicos, nem o conteúdo programático proposto pelo professor, e nem as orientações disci-

plinares que regulam o comportamento dos alunos e estabelecem a ordem da sala. Dificilmente eles (os alunos) conseguem introduzir tópicos de seu interesse na conversa em desenvolvimento. Mesmo nas situações instrucionais mais "abertas", é o professor quem determina o tópico e quem controla a distribuição dos turnos (Green e Wallat 1981:175) e a quantidade de fala dos alunos. Por sua vez, numa conversação informal, as mudanças de tópico são imprevisíveis (Sinclair e Coulthard 1975:4). Os participantes, por terem igualdade de status em termos de papéis discursivos, têm os mesmos direitos para determinar o tópico ou mudá-lo completamente.

Desta forma, a diferença básica entre os estilos dos professores não está no poder de controle da situação interacional. Faz parte do papel do professor este controle. A diferença se encontra na forma de exercer este poder e de implementar as regras interacionais na forma explícita ou de forma implícita, mitigada, projetando maior assimetria ou maior simetria, amenizando a hierarquia dos papéis.

Apesar de o professor ter um papel social de maior poder, no quadro conversacional ele não utiliza explicitamente este poder para "dominar" a interação. O controle de distribuição de turnos obedece a normas sociais subjacentes da interação em sala de aula e não é tão rígido quanto o contexto institucional. Frequentemente os alunos conseguem introduzir tópicos de interesse imediato e verem-no respaldado pelo professor, ainda que depois o professor volte ao tópico agendado como lição do dia. Uma destas "divagações tópicas" pode ser demonstrada através do

exemplo:

S13.MTM.E6

- (03) Cíntia: professora. por que a professora não escreve .. na-  
na-  
(04) no negócio lá do carrossel .. porque=  
(05) Prof.: } ah?=  
(06) Cíntia: } =quem-  
quem=  
(07) =parece com a profe- alguma coisa do carrossel, po-  
de=  
(08) =escreve professora. a professora parece muito com=  
(09) =a professora Helena.  
(10) Prof.: ai meu Deus } do céu.  
(11) Sílvia : } é a Helena e a Helena tá passando mal.  
(12) Prof. : é... então eu tenho que assisti essa novela

Podemos constatar que a professora, de algum modo, respalda o tópico (linha 12 é:.. então eu ...) iniciado pela aluna (linha 3 e 4: escrever para o negócio do Carrussel) o que faz com que outros alunos introduzam-se na conversa pouco a pouco. E aproximadamente 80 segundos passados, depois de uma conversa altamente participativa de todos os alunos da turma, a professora consegue voltar à lição do dia dizendo:

S13.MTM.E7

- (58) Prof. : agora a professora vai explicá isso aí. tá?

Portanto, no quadro conversacional, há também uma maior espontaneidade e informalidade na candidatura e ocupação da palavra conversacional, ao contrário do que acontece no quadro institucional.

Em suma, no quadro conversacional existe um maior equilíbrio entre a solidariedade e o poder. O poder dilui-se em formas mitigadas de expressão, que atenuam a hierarquia existen-

te. Embora se saiba que a interação estabelecida seja eminentemente assimétrica (pela diferença de idade, experiência, domínio de informação e nível de conhecimento), ocorre uma insistente busca de maior simetria do professor com seus alunos. E essa simetria apresenta-se principalmente através de uma estrutura de participação mais solidária, como veremos a seguir.

#### 4.2.1. A estrutura de participação

Foi observada, no quadro conversacional, uma maior diversidade de configurações de estruturas de participação em comparação com o quadro institucional.

Além dos dois tipos já apresentados anteriormente no quadro institucional, detectei mais três configurações, sendo que uma apresenta uma pequena variação na sua forma de realização, tendo então uma subdivisão.

Seguindo o mesmo sistema usado para apresentar as configurações básicas do quadro institucional, tipos I e II, procederei agora a apresentação das demais configurações do quadro interacional. Por não serem freqüentes no quadro institucional, os tipos apresentados agora irão constituir-se na principal característica diferenciadora dos dois grandes quadros analisada neste trabalho.

## A terceira configuração

O terceiro tipo de estrutura de participação é aquele que possui um único espaço conversacional e todos os participantes estão engajados nele, podendo haver um considerável número de falas sobrepostas.

Schultz, Florio e Erickson (1979) distinguiram dois subtipos dentro desta estrutura, cuja distinção eu acatei para efeito de análise e de melhor compreensão.

O primeiro subtipo, 3-A, é o mais comum e ocorre em vários momentos: na apresentação da agenda de tópicos do dia, na revisão da aula anterior, na orientação de trabalhos, na explicação do conteúdo, e em algumas vezes, até mesmo durante a correção dos exercícios.

A passagem que se segue foi retirada de um segmento maior em que acontecia a revisão de conteúdos estudados.

SOB.MTM.E8

- (57) Prof.: fala Mara . fala pra todo mundo escutá.
- (60) Mara: =tirá os fatores dos números, depois fazê a=
- (61) =intersecção, daí pegá qual é o número maior.
- (62) Prof.: isso=
- (63) Sílvio: =nossa !
- Sílvio admirado, olha p/ a prof. e torna a olhar p/ Mara
- (64) Prof.: vocês lembraram? =
- (65) Cíntia: parabéns
- Cíntia olha para Mara depois volta-se para o quadro
- (66) Sílvio: inteligente
- Sílvio volta-se p/ a Cíntia e depois p/ o quadro
- (67) Prof.: vamo fazê um exemplo aqui no quadro?
- (68) Alunos: vamo!
- (69) Prof.: da primeira maneira. tá muito bom Mara.



Encontramos acima uma única palavra conversacional com múltiplos níveis, primário e secundário, de participação. A professora e a aluna Mara são falante e ouvinte primárias e os demais alunos são ouvintes secundários ratificados ('pra todo mundo escutá' linha 57). Na fala da linha (63), Sílvio expressa sua admiração com um comentário à fala de Mara ('nossa') e transforma-se assim em um falante secundário, selecionando pelo olhar a professora e Mara como suas ouvintes ratificadas. O mesmo acontece com Cíntia na linha 65 ('parabéns'), que também dirige sua fala a Mara, e torna a acontecer com Sílvio em relação a Cíntia (linha 66 'inteligente'), comentando o desempenho da colega. Tais comentários, como lembra o artigo de Schultz et alii, não requerem obrigatoriamente respostas, uma vez que, conluo eu, são lançados aleatoriamente a uma audiência não especificada e ninguém precisa, necessariamente, assumir-se como ouvinte destes comentários.

Ao mesmo tempo em que esses comentários e apreciações estão sendo realizados por esses alunos (Sílvio e Cíntia), a conversação primária está se desenrolando entre a professora e o restante da turma. A professora se dirige ao grupo maior (linha 64 'vocês') e o convida a efetuar juntos a próxima atividade (linha 67 'vamo fazê'), recebendo tanto uma resposta verbal (linha 68 'vamo') quanto não verbal, pois os alunos começam a movimentar-se, ajeitando-se na carteira e abrindo os cadernos, enquanto a professora começa a passar no quadro os exercícios.

Esta mudança de postura dos alunos nas carteiras, bem como o deslocamento da professora na sala -- da frente das car-

teiras para a frente do quadro -- indica uma mudança de contexto interacional com uma conseqüente mudança de alinhamento dos participantes. Sintonizados numa configuração mais participativa, os alunos e a professora haviam adotado instintivamente posturas físicas que facilitavam o contato visual entre eles -- a professora havia se dirigido junto às carteiras, os alunos haviam voltado seus corpos/troncos e dirigiam os seus olhares de forma a focalizar a aluna falante primária, aproximando-os e deixando-os num ambiente de maior simetria. Tais posturas aparentemente atenuavam a distância física imposta pelo contexto institucional do evento aula, corroborando com uma estrutura de participação mais flexível como a adotada.

Marcada pela reorganização física dos participantes, a mudança de contexto traz consigo uma mudança de alinhamento entre os mesmos. Os alunos deixam de ser simples ouvintes e falantes para serem os executores da tarefa iniciada, os exercícios escritos. O professor, por sua vez, deixa de ser um participante com direito e deveres "quase que" iguais para ser o orientador da atividade, com direitos hierarquicamente superiores. Na fala, isto tudo é performado na linha 69. Ao lembrar que os exercícios serão 'da primeira maneira', o professor demonstra que o alinhamento vigente na próxima atividade será assimétrico (é como se a metagemagem implícita fosse "agora prestem atenção em mim"). E ao dar o reforço para a aluna que ocupou o papel de falante primária ('tá muito bom'), o professor, ao mesmo tempo em que conclui a atividade anterior, sinaliza um alinhamento de companheirismo, pois implicitamente está dizendo que prestou

atenção no que a aluna falou e que gostou, reproduzindo assim uma apreciação similar à dita pelo outro aluno na linha 65 ('parabéns'). Neste momento de junção, ou seja, de transição da atividade em curso, acaba o momento de revisão oral e inicia-se o momento da resolução de exercícios.

Em termos de papéis discursivos, o falante e o ouvinte primários (professora e Mara) têm os mesmos direitos e quase as mesmas obrigações que no tipo I, i.é., endereçar o enunciado ao grupo, ouvir a resposta e responder quando necessário. A obrigação adicional dos participantes primários constitui-se em evitar prestar atenção de forma ativa e responder aos comentários lançados na conversação pelos participantes secundários. Os direitos e obrigações dos ouvinte e falante secundários também são os mesmos que no tipo I, sendo-lhes acrescentado o direito de fazer comentários sobre a conversação primária. Tais comentários podem ou não receber atenção ou serem respaldados por qualquer outro membro do grupo.

### **A configuração 3B**

O segundo subtipo desta terceira configuração, 3-B, apresenta um único espaço conversacional intercalado, conforme se observa a seguir. O exemplo é um início de aula, em que a professora está explicando para os alunos que não marcará a data da prova porque pode começar uma greve a qualquer hora.

S18.MTM.E9

- (29) Prof.: tá?=  
(conversas simultâneas)
- (30) Lurdes: =professor=  
- (31) Pedro: = ô professora, se vim greve nós- nós não vamo  
tê a-  
- (32) as férias de julho?=  
- (33) Pedro: =é mesmo não vai ter  
- (34) Prof.: não sei.  
- (35) Luís: professora! talvez a greve vá até agosto.  
(36) Kátia: nós vamos ter aula em julho, professora!  
(37) Tais: professora!  
- (38) Luís: (inint.)

A explicação da professora desencadeia uma série de perguntas e de comentários sucessivos que faz com que a palavra conversacional fique suspensa. Vários ouvintes primários, ou seja, vários alunos, discutem ao mesmo tempo a informação recebida e fazem comentários a partir do que outros colegas estão dizendo. Como exemplo disso, temos a fala da linha (33) ('é mesmo não vai ter') que é um comentário afirmativo de uma pergunta realizada nas linhas (31) e (32), a qual ainda não foi respondida pela professora, o que só acontece na linha (34) ('não sei'). A sequência das falas é rápida e os participantes são vários e não obrigatoriamente os mesmos. A maioria dos alunos fala ao mesmo tempo (linha 38, impossível de transcrever devido a outras sobreposições), sendo que, em geral, os comentários surgem a partir dos outros comentários anteriores. A transcrição do segmento captou somente as falas que mais se destacaram e que estavam sendo dirigidas diretamente à professora, devido à dificuldade de compreensão e à impossibilidade de coletar-se as falas que estavam simultaneamente sendo realizadas nos diversos núcleos de conversa.

Neste tipo de situação, existe "a conversational pool", ou seja, um espaço conversacional, onde são lançados os vários comentários. Os papéis discursivos são só dois, falantes e ouvintes:

Os falantes lançam suas observações para dentro de um único espaço conversacional, sabendo de antemão que as mesmas poderão ser aceitas ou contestadas.

Os ouvintes devem ao menos demonstrar estar prestando atenção naquilo que os outros estão dizendo. Contudo, ao contrário da estrutura do segundo tipo, eles têm o direito adicional de emitir comentários durante as observações dos outros, sem tais comentários serem tomados como interrupções.

Este tipo de estrutura de participação acontece normalmente acompanhando assuntos que não sejam relacionados ao conteúdo programático da matéria. São tópicos referentes ao funcionamento da escola, atividades extra-classe, controle do uniforme, programações ou problemas da comunidade/escola que interferem direta ou indiretamente no desenvolvimento das aulas (festa junina, gincanas escolares, chuvas fortes, enchente, greve de ônibus ou de professores, etc.). Tais tópicos surgem com maior frequência no início ou no final da aula, principalmente no início ou no final do dia letivo ou após a pausa do recreio, quando professor e alunos partilham a "voz da vida cotidiana" (Mishler 1984 citado em Ribeiro 1993). Partilha esta, contudo, que também é uma prática muito mais comum nas aulas conversacionais, pois na aula formal tende-se a evitar qualquer assunto que desestruture o "bom andamento" da mesma. O professor de estilo formal

tende a permitir a conversa sobre assuntos extra-classe, adotado a configuração da estrutura de participação do tipo I ou tipo 3-A.

#### **A quarta configuração**

O quarto tipo de estrutura de participação mais frequente costuma ocorrer no início da aula, logo que o professor entra e enquanto ele e os alunos se preparam para o início das atividades. Também acontece nos momentos de transição de atividades, como no final do tempo dado para a resolução individual de exercícios, enquanto se aguarda que alguns alunos terminem a atividade para iniciar-se a correção. Caso a professora não reestabeleça a ordem da distribuição dos turnos e da atribuição da palavra, quando a turma tiver adotado a estrutura 3-A ou 3-B, o crescimento da empolgação no debate de tópicos polêmicos (greve, testes surpresas) também poderá resultar nesta configuração da estrutura de participação.

É uma estrutura com várias sobreposições de turno, com diversas palavras conversacionais (floors) em andamento ao mesmo tempo, geralmente reconhecida pelos participantes como sendo uma "confusão". Há muitas sobreposições de falas, pois o grupo divide-se em diferentes subgrupos que conversam sobre tópicos distintos. Devido a limitações técnicas, como, por exemplo, a falta de diversos gravadores distribuídos em diferentes lugares da sala, não me foi possível fazer transcrições destas conversas simultâneas. Assim, restrinjo-me a identificar e localizar esta

estrutura de participação que resulta em um momento de impossível compreensão das falas.

O exemplo selecionado para localizar a ocorrência de tal tipo de estrutura de participação aconteceu nos primeiros minutos da aula do dia, logo após a professora avisar que faria um teste surpresa naquela mesma aula para verificar o domínio da tabuada e da operação da divisão. Os alunos contestam e alegam que a professora não havia avisado sobre o teste e na seqüência desenrola-se o seguinte:

S17.MTM.E10

(16) Prof.: não avisei?

(17) Rui: eu não faltei

(18) Prof.: tô avisando agora.

*Prof. com as mãos dentro dos bolsos do casaco, abre um pouco os braços e sacode os ombros, enquanto*

*sorri*

(19) Alunos: (falas simultâneas)

(20) Prof.: divisão cêis já sabem, agora só prestam -----

As conversas simultâneas da linha 19 foram decorrentes tanto do alinhamento (footing) assumido pela professora, sinalizado pela forma com a qual ela respondeu ao aluno, sorrindo, brincalhona, com as mãos no bolso, quanto do conteúdo da conversa, o teste surpresa. Ambas mensagem e metamensagem permitiram a mudança de footing entre os participantes que abandonam o alinhamento mais assimétrico anterior e se reorganizam na interação. Observando a gravação em vídeo naquele momento da interação, percebe-se a professora conversando com alguns alunos sentados nas primeiras carteiras, enquanto os outros alunos movimentam-se na sala ou viram-se nas carteiras voltando-se para os colegas,

compondo diversos núcleos conversacionais. Conforme pude captar no momento e confirmar depois através de perguntas, os comentários nos subgrupos referiam-se tanto à mensagem --realização do teste-surpresa --, quanto à metamensagem enviada pela professora -- "e daí? não preciso avisar com antecedência". As conversas, em geral giravam em torno de: o comportamento da professora ter sido engraçado, estar ou não preparado para o teste, o grau de dificuldade do mesmo, o fato de tal procedimento (realizar testes-surpresas) ser prática comum de outros professores, e mais alguns tópicos do gênero.

Nesta configuração, existe, portanto, várias conversas com estrutura do tipo I, conduzidas por grupos de falantes e ouvintes primários. Cada pessoa é um participante primário em ao menos uma destas conversas. E, conforme apontam os estudos de Schultz, Florio e Erickson (1979), se uma pessoa presente não participa de forma primária, então ela participa como uma ouvinte secundária de um ou mais grupos de falantes e ouvintes primários. Conseqüentemente, a alocação dos direitos e obrigações dos participantes deste tipo de estrutura de participação será igual à do Tipo I, embora aconteçam dentro de contextos de fala completamente diferentes dos analisados anteriormente.

É necessário observar que as ocorrências do quarto tipo de estrutura de participação são sempre breves, além de serem mais raras do que as dos outros tipos, porém, elas são muito mais comuns nas aulas com predomínio do estilo conversacional do que nas aulas com estilo predominantemente formal. Nas aulas com estilo formal, a estrutura do tipo IV acontece poucas vezes,



normalmente nos primeiros minutos da aula, enquanto há a preparação para o início das atividades da aula ou nos momentos de transição de atividades.

### A quinta configuração

A quinta configuração detectada é aquela em que o professor dirige o enunciado a todo o grupo e todo o grupo responde ou complementa o enunciado do professor. É a estrutura de participação mais adotada no momento da revisão do conteúdo, de onde é extraído este fragmento de conversa:

S01.MTM.E11

- (83) Prof.: o um, dois, três e seis  
 -> (84) coro : dois, três e seis.  
 (85) Prof.: então ele é primo?=  
 -> (86) coro : =não  
 -> (87) Prof.: não,, o cinco,, dá pra dividir por que?  
 -> (88) João : um e cinco.  
 -> (89) Prof.: um e'=  
 -> (90) coro : =cinco  
 (91) Prof.: cinco, então ele é primo?  
 -> (92) coro : <sup>é</sup>  
 (93) Prof.: é. então ele é primo. então tá jóia, pessoal, então=  
 -> (94) =não vamo esquecê a matéria que a gente viu  
 (95) *conversas diversas enquanto o professora apaga o quadro para passar exercícios.*

Temos acima um segmento em que a professora está fazendo uma revisão sobre os números primos e verifica oralmente a aprendizagem da turma. Em todas as perguntas, a professora se dirige para o grupo como um todo e nas falas 84, 86 e 92 temos o grupo respondendo-lhes em coro. Pode-se deduzir que a resposta

em uníssono é a estrutura de participação desejada pela professora pela forma como ela conduz seus enunciados. Por exemplo, na linha 87 ela dirige uma pergunta sem denominar o interlocutor, portanto, ao grande grupo. Ao receber a resposta só de um aluno (João, da linha 88), ela repete parte da resposta (linha 89) indicando, pela elevação da voz no final da palavra ('um e '), que o enunciado deve ser completado pelo grupo, o que acontece na linha (90).

A sinalização do término da atividade de revisão do conteúdo marca também o término da estrutura de participação. Esta sinalização está presente na fala da professora, na avaliação apresentada na linha 93 ('então tá jóia pessoal') e no comportamento não-verbal, apagando o quadro-negro. Tal sinalização será abordada na análise da manutenção dos quadros interativos, em outro capítulo. Por ora, ainda é preciso verificar os papéis dos participantes no que se refere a seus direitos e deveres.

Neste quinto tipo de estrutura de participação há uma única palavra conversacional por vez. Professor e alunos ocupam, alternadamente, posições de falantes e ouvintes primários, sendo que:

- a) o falante primário é o professor, que dirige a sua fala ao grande grupo, tendo o direito de ocupar sozinho o seu espaço conversacional. Terminada sua fala ele presta atenção à fala dos outros falantes primários;
- b) os ouvintes primários, todos os alunos, prestam atenção no falante primário e respondem quando necessário, sendo que ocupam a palavra em conjunto, proferindo o mesmo enunciado ao mesmo

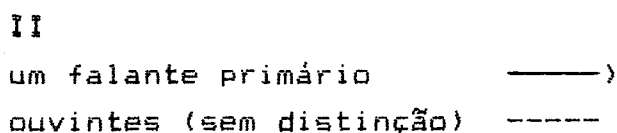
têmpo. Nesta estrutura de participação não há (ou ao menos não deveria haver) ouvintes secundários, pois todos devem prestar atenção ativamente e todos são convocados a participar, tomando a palavra.

#### 4.3. "A Coisa Não é Tão Simples Assim"

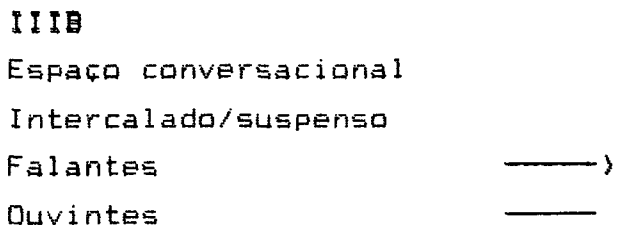
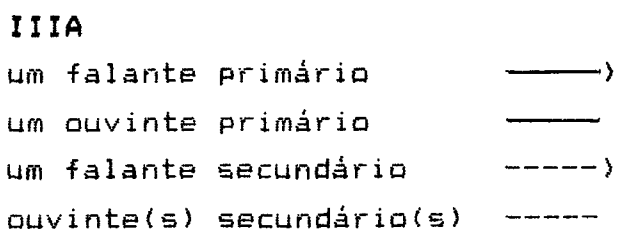
A análise desenvolvida neste capítulo nos fornece um panorama dos vários tipos de configurações de estrutura de participação que podem ocorrer nos dois quadros interativos predominantes identificados em sala de aula. Recapitulando, temos: o tipo I -- com um falante e um ouvinte primários e ouvinte secundários; o tipo II -- com o professor como falante e os alunos como ouvintes, sem distinção. Estes dois tipos são predominantes nas aulas de estilo formal. Nas aulas de estilo conversacional temos, principalmente: o tipo III A -- com múltiplos níveis primários/falantes e ouvintes secundários); o tipo III B com o espaço conversacional intercalado, em que falantes e ouvintes múltiplos alternam-se na tomada de turno; o tipo IV -- com vários espaços conversacionais em andamento ao mesmo tempo; o tipo V -- com o professor como falante primário e todos os alunos como ouvintes primários, que proferem o mesmo enunciado ao mesmo tempo.

Apresento a seguir, uma ilustração de como poderíamos visualizar cada uma das estruturas de participação identificadas:

## Tipos de Estrutura de Participação



**III**  
 um único espaço  
 conversacional com  
 falas sobrepostas



## IV

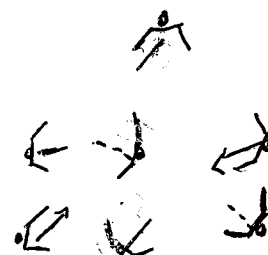
## Múltiplos Espaços

conversacionais

Falante(s) Primário(s) ———&gt;

Ouvinte(s) Primário(s) ———

Ouvinte(s) Secundário(s) - - - - -

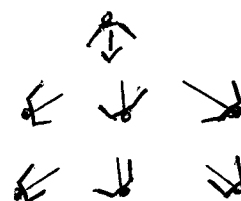


## V

um único espaço conversacional

um falante primário (prof.) ———&gt;

ouvintes primários (todos os alunos) ———



## A complexidade

Porém, nem sempre o estilo formal vai se caracterizar estritamente pela estrutura de participação do Tipo I e II. Como, também, nem sempre o estilo conversacional se caracterizará estritamente pela presença única dos demais tipos de estrutura de participação. As estruturas de participação se alternam ou surgem também de acordo com a atividade de fala do momento, pois, conforme afirmam Tannen e Wallat (1987), a variabilidade de interações específicas resultam da natureza emergente do discurso.

Desta forma, é necessário destacar alguns pontos importantes que surgiram do contraste entre os quadros e os esti-

los dos professores, no que se refere à atividade do momento e à estrutura de participação em vigor.

O primeiro ponto a destacar refere-se aos dois primeiros tipos de estrutura de participação descritos no quadro institucional, mas que também se mostraram freqüentes no quadro conversacional. Devido a essa presença e freqüência em ambos os quadros, podemos deduzir que estes dois tipos de estrutura de participação são as configurações típicas do evento aula. Culturalmente, dentro de nossas expectativas, a presença conjunta desses dois tipos representa uma característica básica do evento aula.

Ainda sobre as duas primeiras configurações, pode-se acrescentar as seguintes informações:

a) no primeiro tipo, que tem o professor como falante primário e um dos alunos como ouvinte primário, há que se observar apenas que, ao contrário do que acontece na aula de contexto predominantemente formal, a oferta de turno, numa aula de contexto conversacional, é feita sempre a todo o grupo. O aluno que candidatar-se antes o recebe;

b) nos dados de estilo conversacional não foi encontrada (nem observada na permanência no trabalho de campo) a atitude de dar o turno a um aluno e ocupá-lo em seguida, sem ter deixado o aluno manifestar-se. Esta atitude só foi detectada nos dados e nas observações das aulas do professor de estilo formal, dentro da primeira configuração da estrutura de participação;

c) quanto à atividade de fala em desenvolvimento, o tipo I da estrutura de participação ocorre com maior frequência nos momentos de correção de exercícios e de revisão do conteúdo da aula anterior, tanto nas aulas do professor com estilo formal, quanto nas aulas do professor com estilo conversacional. O tipo II, em que há um único espaço conversacional onde o professor é o falante primário e os alunos são ouvintes, nesse caso sem distinção de tipos, é mais frequente nos momentos de explicação do conteúdo, também nos dois estilos de aula. Porém, na aula com estilo conversacional, o tipo II dificilmente ocorre em outros momentos, sendo que o professor de estilo formal o utiliza também nas orientações de trabalho e nos momentos da orientação disciplinar ("bronca") do comportamento do grupo. Foi constatado no período de observação-participante e checado em sessão de visionamento que o professor com estilo conversacional não realiza nunca chamada disciplinar grupal, só a individual, adotando para isso a estrutura do tipo I.

Outro ponto a destacar refere-se à quinta configuração de estrutura de participação, aquela em que os alunos respondem em coro ao professor. Embora esta configuração tenha sido identificada e exemplificada na análise das aulas do professor com estilo conversacional, ela não é própria unicamente a professores deste estilo. Através da observação-participante em diversas aulas de diversas disciplinas, pude verificar que o tipo V depende principalmente da "natureza" das respostas e dos conteúdos. Percebi que, em geral, esta estrutura é adotada em disciplinas ou em conteúdo que permitam respostas mais exatas, com

poucas possibilidades de diferentes construções sintáticas do enunciado, bem como de escolha de vocábulo/lexemas. Este tipo de estrutura de participação é incompatível com conteúdos interpretativos, que permitam respostas abertas e/ou com construções frasais diferentes sintática e morfologicamente. Observei que nestas circunstâncias a tentativa de seu uso implica num "caos" de falas cruzadas e incompreensíveis. Assim, isto justificaria o seu largo uso em aulas de Matemática, enquanto que em Geografia, História e Português essa estrutura aparece raramente, limitando-se, por exemplo, às ocasiões em que o conteúdo é a análise gramatical.

Para melhor entendimento dos pontos acima discutidos, apresento a seguir um quadro síntese das estruturas de participação nas diversas atividades de uma aula, de acordo com o quadro interacional:

ATIVIDADES	ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO	
	Q. INSTITUCIONAL	Q. CONVERSACIONAL
Momentos iniciais da aula (entrada)	IV	IV, IIIB
Agenda do dia	II, I	IIIA, IIIB
Revisão de conteúdos	I, (V)	I, V, IIIA
Correção de exercícios	I	I, IIIA
Explicação de conteúdos	II	II, IIIA
Orientação de trabalhos e exercícios	II	IIIA, II



Final dos exercícios	silêncio (IIIA)	IV
Transição entre as atividades	silêncio (IV)	IV, IIIB
Censura	II (grupo)	I (indiv.)

Alertas à complexidade da relação existente entre a estrutura de participação e a identificação do estilo do professor, podemos então perceber as dificuldades subjacentes na produção interativa dos quadros. Tal produção, bem como as formas de sinalização dos quadros e as estratégias de sinalização são os conteúdos do próximo capítulo.

Nota do cap. 4.

(1) Ribeiro (1993) aborda a criação do quadro institucional por parte de uma médica e de uma paciente em duas entrevistas psiquiátricas.

(2) Goffman (1981:14-15) descreve uma série de requisitos necessários e limites impostos no sistema de comunicação face-a-face. Na área do discurso médico, Mishler (1983) e Ribeiro (1993) descrevem a fala institucional, no entanto, na área do discurso de sala de aula, os fatores contextuais que restringem a fala institucional ainda não foram descritos e merecem investigação.

## CAPÍTULO 5

### A PRODUÇÃO INTERATIVA DOS QUADROS

Este capítulo apresenta como ocorre a produção interativa dos quadros analisados no capítulo anterior. Conforme vimos, a interação é um trabalho dinâmico e conjunto realizado continuamente pelos seus participantes. Também vimos anteriormente que a produção dos quadros advém dos esquemas de conhecimento, das expectativas e da interpretação sobre o que está acontecendo no momento da interação.

Desta forma, analiso os diversos quadros identificados nos dados, investigando alguns traços contextuais utilizados na produção dos mesmos. Faço a análise, em primeiro lugar, da manutenção dos quadros. São momentos bem sucedidos, em que os participantes partilham os esquemas de conhecimento, no que refere à sinalização e interpretação dos quadros, focalizando algumas estratégias discursivas empregadas com sucesso.

Em segundo lugar, exemplifico e analiso a mudança e a transição de quadros bem-sucedidos, que requerem, muitas vezes, estratégias diferentes daquelas utilizadas para a manutenção dos quadros.

### 5.1. A Manutenção dos Quadros

A manutenção de um quadro interacional, como vimos, resulta de um trabalho coordenado, conjunto, que é realizado pelos participantes da interação. Em sala de aula, professor e alunos utilizam-se continuamente de traços contextuais que lhes permitam tanto manter quanto mudar quadros interativos de situação para situação.

Quando os indivíduos estão na presença um do outro, todos os seus comportamentos verbais e não-verbais são fontes potenciais de comunicação, e suas ações e significados podem ser entendidos somente em relação ao contexto imediato (Tannen e Wallat 1987:205). O mesmo acontece com os traços contextuais, os quais variam muito, dependendo da situação, dos participantes e dos objetivos da interação.

Estes traços estão relacionados aos esquemas de conhecimento que regulam o comportamento do indivíduo de acordo com sua percepção do que está acontecendo no momento e de acordo com sua experiência prévia. Sujeitos a um contexto específico e ao estilo do falante, os traços contextuais são identificados e estudados em gravações de ocorrências sociais naturais. Os analistas da conversa observam situações específicas de alguns tipos de interação e analisam o uso de algumas pistas discursivas em determinados momentos desta interação (como exemplo Tannen 1984, 1986 analisa conversas informais entre amigos; Quental 1987, Tannen e Wallat 1987, grupo de terapia familiar; Ribeiro 1993 entrevistas psiquiátricas, etc.).

## A manutenção de um quadro conversacional

Tendo como base o procedimento adotado nos trabalhos acima mencionados, prossigo então a exemplificação de um quadro interacional que foi mantido com muito sucesso graças ao uso da repetição. Durante uma revisão de conteúdo, num quadro conversacional de bastante simetria, a professora dá a palavra ao aluno dizendo:

S01MTME1

- (74) Prof. : fala, José. o que são número primos?=  
 (75) José : =é que só pode dividir por um e por ele mesmo  
 (76) Prof. : é que só pode ser dividido por um e por ele=  
 (77) Rita : =mesmo=  
 (78) Prof. : =mesmo= então, por exemplo, o seis: que que dá pra=  
 (79) : =dividi o seis?=  
 (80) Beto : =o um, dois, três  
 (81) Lúcia :            Lum, dois três, seis  
 (82) Sílvio:            Lum, dois  
 (83) Prof. : o um, dois, três e seis  
 (84) coro :            Ldois três seis  
 (85) Prof. : então ele é primo?=  
 (86) coro : =não;;  
 (87) Prof. : não, o cinco dá pra dividir por que?  
 (88) coro : =um e cinco.  
 (89) Prof. : um e'  
 (90) coro : cinco  
 (91) Prof. : cinco. então ele é primo?=  
 (92) coro : =é: ;;  
 (93) Prof. :            Lé. então ele é primo. então tá jóia, pessoal.  
 (94) : então não vamos esquecê a matéria que a gente viu.

Conforme vemos, esta passagem é construída basicamente com repetições. São usadas repetições exatas (linhas 85, 91 'então ele é primo?'); repetições com variações (linhas 91 e 93 -pergunta transformada em afirmação- 'então ele é primo'; de 80 a 84 'o um, dois, três e seis'; 86 e 87 'não'; 77 e 78 'mesmo'-- estes dois últimos exemplos com variação rítmica) além das re-

petições em paráfrases (linhas 78 e 79 '*que que dá pra dividi*' e linha 87 '*dá pra dividi por que?*'). Há, neste quadro, um "jogo de ratificação" entre os participantes que é todo realizado através das repetições. Ao usá-las, os participantes enviam mensagens de reciprocidade e de troca e sustentam, assim, um quadro simétrico de grande envolvimento conversacional.

Esta passagem torna-se um excelente exemplo para o argumento de Tannen (1987), de que a repetição funciona na produção, na compreensão, na coesão e sobretudo na interação de uma conversa.

Segundo a autora, a automaticidade da repetição facilita a produção da linguagem por torná-la mais fluente e desperdiçar menos energia. O falante estabelece um paradigma e preenche-o com novas informações. (Por exemplo, quando a professora pergunta: "*que que dá pra dividi (o número x)?*" ou "*Então ele o número x é primo?*"). Dessa forma o falante pode continuar a verbalizar o paradigma mesmo antes de decidir o que vai ser dito em seguida. Por descobrir todo ou parte do enunciado prefabricado, falante e ouvinte podem conduzir a conversação com relativamente menos esforço no que se refere tanto à produção quanto à compreensão da mesma (Tannen 1987).

A natureza automática e a variação da repetição facilitam ainda a compreensão por fornecerem um discurso semanticamente menos denso. Ao repetir-se algumas palavras, comunica-se, comparativamente, uma quantidade menor de informações do que se todas as palavras do enunciado fossem novas. O ouvinte recebe a informação aproximadamente na mesma proporção e velocidade em

que o falante a está produzindo. Assim, conforme nos lembra Tannen (1987), o falante beneficia-se ganhando tempo enquanto pensa na próxima coisa a dizer; por sua vez, o ouvinte é beneficiado pela redundância, por ter mais tempo para absorver a informação que acabou de ser adicionada no paradigma.

A repetição funciona também como elemento de coesão por enfatizar as relações entre as proposições e por servir como um mecanismo avaliativo de uma proposição anterior. A repetição dos enunciados interrogativos ('que que dá pra dividi?, então ele é primo?') estabelece uma espécie de lista rítmica de perguntas num jogo de duas vozes: a da professora e a dos alunos. Assim, quando a professora repete as respostas dos alunos (linha 78 'mesmo', linha 87 'não'; linha 93 'é'), ratificando-as como corretas, é como se ela também estivesse se integrando ao coro das vozes dos alunos, enunciando a resposta num tempo posterior. Além disso, a repetição do marcador de discurso "então" (linhas 78, 85, 91) funciona como um fio condutor que vai unindo um enunciado ao outro também pela repetição de um paradigma rítmico, até chegar às últimas linhas que finalizam o quadro. Vejamos:

então por exemplo  
então ele é primo (3 vezes)  
então tá jóia pessoal  
então não vamos esquecer a matéria.

Os dois últimos enunciados repentinamente estabelecem um novo quadro que transmite a metagemagem "está bem, terminamos a revisão". Paradoxalmente, a repetição intensifica e desta-

ca o quadro anterior, ao mesmo tempo em que põe em evidência e intensifica a parte que é diferente (Tannen 1987). O novo quadro é ressaltado/destacado justamente pelo paralelismo dos enunciados: a repetição da estrutura começando com "então" + verbo+ complemento, que ajudava a sustentar o quadro antigo (então é primo) combina-se com enunciados que inesperadamente não reproduzem o mesmo paradigma rítmico e nem a mesma mensagem. Ao focalizar-se os paralelismos e semelhanças nos pares de linhas, presta-se maior atenção para cada diferença e cada semelhança, colocando-as em evidência, conforme alega Jakobson (Jakobson e Promorska 1983, citado em Tannen 1987).

A nível interacional, a repetição realiza o "manejo social" da conversa. Na linha 76, a professora repete o enunciado da linha 75 para pegar novamente o turno. Na linha 83, a repetição da resposta dos alunos serve para reorganizar as sobreposições de falas que estavam acontecendo. Alunos (linhas 77, 84, 90) e professora (78, 87, 91, 93) demonstram estar atentos e ouvindo uns aos outros repetindo as falas uns dos outros, ratificando-se mutuamente como participantes de direitos e deveres iguais naquele momento. Digo que os direitos são iguais porque, por se tratar de um momento de revisão dos conteúdos, ambas as partes dominam (ou têm conhecimento) das mesmas informações. A professora posiciona-se simetricamente com os alunos ratificando suas contribuições, integrando sua voz ao coro (linha 93), fornecendo "backchannels" pelo comportamento não-verbal. (A professora acena negativamente ou positivamente a cabeça ou a mão, acompanhando a resposta negativa (linha 87) ou positiva (linha

93) dos alunos.) Além disso a repetição também realiza uma função interacional na medida em que serve para incluir na interação alguém que não ouviu o enunciado anterior, como foi o que aconteceu na linha 76, quando um só aluno respondeu, em voz não muito alta, e a professora repetiu o que ele disse para todos os alunos.

Deve-se ainda notar que o comportamento não-verbal também serviu como uma estratégia para manter o quadro interacional.

Além dos gestos afirmativos e negativos já comentados anteriormente, na imagem do vídeo, percebe-se que a professora está de pé, na frente dos alunos, com o corpo levemente inclinado para frente e apoiado sobre uma carteira, como que "fechando" o ambiente e eliminando a distância entre ela e os alunos. Esta proximidade integra-a ao grupo favorecendo o contato visual da professora em relação aos alunos e dos alunos em relação à professora, facilitando a leitura das pistas enviadas pelos olhares, sorrisos, levantar de sobrancelhas e postura física, que reforçavam também uma metagemagem de cooperação e de solidariedade da situação.

### **A manutenção de um quadro institucional**

Uma vez que "as decisões de cada pessoa sobre qual estratégia usar e como utilizá-la em uma determinada situação resultam no seu estilo característico (Tannen 1984:13)", as estratégias usadas para manter um quadro institucional serão diferen-



tes das usadas na manutenção de um quadro conversacional. No segmento abaixo, para assegurar-se como falante primária e garantir o quadro intencionado, a professora estrategicamente não respalda as falas dos alunos durante um momento de sanção disciplinar do grupo como um todo.

S07.G.E2

- > (47) Prof.: a gente saiu por essas estradas aí, assim. não teve =
- > (48) = problema (2.3 s) né, depois eu até agradei, achei =
- > (49) =muito bonito tudo, né? (1.9)
- > (50) mas na sexta-feira no vídeo não deu de: - de=
- (51) =acreditá que era:: a quinta série,, interessada que
- (52) =gosta de fazer as coisas fora de sala de aula assim=
- (53) = como a gente gosta de passeá, programá (5 s). vamos=
- > (54) =pensar pra ver o que aconteceu naquela quinta-feira.
- (55) (2,5 s) vamo pegá o nosso livrinho agora.
- > (10,2 s)
- > (56) Prof.: outra coisa também! a nossa aula na biblioteca que eu=
- (57) tenho que dar uma aula lá na biblioteca.
- > (58) Gilson: hoje professora.
- > (59) Beto : hoje, professora
- (60) Prof.: ah! 'como é que eu vou levar vocês, prá dar' uma aula=
- (61) =na biblioteca, lá.
- (62) Gilson: /num sei/  
*folheando o caderno*
- (63) Prof.: alguém daqui pode me explicá como?  
(3,7 s.)
- (64) Prof.: que na biblioteca terão outras pessoas fazendo pesquisa,
- (65) não terão? não vão conseguir fazer a pesquisa, por que=
- (66) =vocês não acham que vai ter que chegar na biblioteca=
- (67) =em silêncio. eu vou pegar os atlas,, vocês ficam.
- (68) a gente se senta, aí vai vim o: professor encarregado=
- (69) =lá de cuidar da biblioteca, vai perguntar o que que a=

- (70) =gente quer, o que que a gente vai dizer? que  
vamos=  
(71) =querer .. atlas, né? então nós temos nossa aula  
na =  
(72) =biblioteca . . . , então, a gente até tenta fazer  
as aulas=  
(73) =diferentes e bem criativas. mas se não tiver  
condições,  
(74) gente, vai ter que ser assim em sala da aula  
mesmo,  
-> (75) porque a salinha é pequena, a gente controla,,  
agora,  
(76) quando vocês se espalham numa sala grandona,, a  
gente=  
(77) =perde o controle (4,6)  
-> (78) =ó, então a aula da biblioteca- eu tô pensando,  
né, como=  
(79) =é que vamos fazer essa aula, se vamos ou se  
não=  
-> (80) =vamos de repente eu vou lá, vou trazer os atlas  
prá=  
(81) =cá e vamos fazer aqui.  
-> (82) Gilson: não, [acc] professora  
(83) Prof.: a mesma coisa assim, né. vamos cont- né, não va-  
mos=  
(84) =sair da rotina. o-  
-> (85) Gilson: vamo lá a gente se comporta.  
(86) Prof.: o que eu queria .. era proporcioná uma aula =  
(87) =diferente (2,1 ) que a gente saísse daqui.. até  
a =  
(88) =biblioteca, vocês fazerem uma pesquisa, né, de-  
pois=  
-> (89) =fazê um trabalho (7,8 ) o nosso livro é na pá-  
gina ----

Durante todo o segmento acima, a professora permanece séria, falando pausadamente em frente da turma e concentrando o olhar principalmente para o centro da sala. Vários alunos estão com o braço apoiado na carteira, sustentando a cabeça enquanto escutam. Alguns estão sentados eretos nas carteiras e outros estão escrevendo, de cabeça baixa. Todos os alunos permanecem em silêncio enquanto a professora fala.

Nesta passagem, o quadro mantido envia uma metamensagem dizendo "a culpa é de você se as aulas não dão certo". A

professora consegue manter o quadro e reforçar a sua metamensagem, apesar das tentativas de alguns alunos de mudar o quadro. Eles procuram criar um novo quadro, em cada tentativa de turno que realizam na linhas 58, 59, 82 e 85. Esta tentativa de turno, sem respaldo, é uma estratégia fracassada que busca transmitir "podemos trabalhar em solidariedade e cooperação. Deixe-nos tentar novamente".

A metamensagem dos alunos surge como resultado da "leitura" e da interpretação do discurso da professora. Existem várias pistas nas ações da professora que levam os alunos a interpretar-nas como uma predisposição de transformar o quadro, projetando uma metamensagem mais solidária. Estas pistas são identificadas em vários momentos: ao relembrar o sucesso de uma atividade anterior (linhas 47 a 49) e o seu comportamento solidário (*depois eu até agradeçi* linha 48); ao relatar seu espanto com a indisciplina dos alunos na sexta-feira, (linha 50 - *que depois a professora se confunde e fala em quinta-feira*, linha 54); ao chamar a turma de interessada (linha 51); ao usar a palavra *livrinho*, no diminutivo (que indica carinho e cuidado) e ao incluir-se na necessidade de pensar sobre o que aconteceu (*'vamos pensar'* linhas 53 e 54).

Além disso, o comando *'vamos pega o nosso livrinho agora'* da linha 55, acompanhado da longa pausa de 10.2 segundos, supostamente encerraria o quadro de chamada disciplinar e assimetria e introduziria uma nova atividade com um conseqüente novo quadro. No entanto, para manter o mesmo quadro, a professora retoma a palavra (linha 56) modulando sua voz num tom mais áspero

e mais alto que o anterior, como uma estratégia para se impor e manter a assimetria e a obediência. Na ânsia de mudar o quadro incômodo e de "sair do sufoco", alguns alunos não percebem ou decidem não levar em conta estas pistas de manutenção do quadro. Seguindo a interpretação anterior de uma predisposição da professora para a mudança de quadro, reforçada pelo enunciado 'vamos pegá o nosso livrinho', eles tentam ganhar um voto de confiança pedindo que a ida para a biblioteca aconteça naquela mesma aula (linhas 58 e 59- *hoje professora*).

A professora ignora as falas, aumenta a voz e a velocidade da sua fala e continua a discursar sobre as suas tentativas frustradas de fazer aulas diferentes e não receber cooperação. Para ela, o pedido dos alunos soou como uma atitude ousada, abusiva e pareceu-lhe que todo o seu discurso anterior tivesse sido em vão para disciplinar aqueles alunos, conforme ela declarou em conversa posterior. Persistindo no mesmo discurso recriador, a professora justifica seu autoritarismo (*a salinha é pequena a gente controla - linha 75*) e mostra-se novamente predisposta a talvez reconsiderar a execução da atividade futura (*eu tô pensando --- se vamos ou se não vamos - linhas 78 e 80*). Dessa forma, o aluno percebe que a professora não havia interpretado direito sua intenção de ajudar a construir uma aula diferente e verbaliza-a em *vamo lá, a gente se comporta* (linha 85). Verificando o sucesso da sua mensagem que intencionava sensibilizar os alunos mais indisciplinados para a necessidade de cooperação para manter as atividades extra-classes, a professora finaliza o que havia começado a dizer --a sua intenção de pro-

porcionar aulas diferentes para agradar os alunos-- e encerra aquele quadro de recriminação e sensibilização ao seu esforço enquanto professora dedicada. Depois disso, ela dá prosseguimento à aula, indicando a página do livro onde os alunos devem efetuar a leitura como próxima atividade (linha 89 --o nosso livro é na página---) criando um novo quadro em nova atividade. Embora a professora finalmente faça a transição do quadro devido aos enunciados dos alunos, ela em momento algum incorpora o discurso deles ou sinaliza respaldá-los. Assim, ela consegue manter o seu quadro assimétrico sem mudanças de alinhamentos pessoais e com a manutenção da grande maioria dos alunos na posição de audiência.

Esta mesma estratégia é usada em:

#### S05.G.03

- (11) Rui : = mais quentes e mais inclinadas=  
 -) (12) Gilson: =professora deixa eu ver se  
 (13) Prof. : tá. só instantinho. agora da=  
 (14) =maneira como vocês fizeram, um pode ter feito  
 de uma=  
 (15) =maneira, outro pode ter feito de outra maneira.  
 (16) =então eu vou dar aqui a explicaçãozinha da -da  
 (17) =pergunta e vêem como é que tá as característi-  
 cas de=  
 (18) =como vocês fizeram. então tem, nas zonas=

Neste exemplo, para evitar que o aluno que tenta o turno na linha (12) "responda coisas absurdas" ou "dê bola fora, só para falar na aula", a professora nega-lhe a palavra (declarado na sessão de visionamento). Ela repete a estratégia de tomar para si a palavra conversacional mantendo o quadro institucional e evitando que o enunciado do aluno possa vir a "bagun-

çar" a aula e criar um subquadro, mudando o quadro estabelecido durante a correção. Tal interpretação do comportamento do aluno é fruto de atitudes anteriores do mesmo que não condizem com aquilo que é solicitado como em:

S19.G.E4

- (19) Gilson: =equinócio significa noites iguais.  
 (20) Prof. : tá. e por que que ocorre?  
 -> (21) Gilson: isso aí eu não fiz ainda.  
 -> (22) Prof. : quando .. não fez ainda. então não fez!  
 -> (23) Gilson: claro, tá aí.  
 -> (24) Prof. : tá gente. quem tem diferente do que foi feito?

O aluno havia se candidatado para responder "o que é equinócio e por que ocorre". Contudo, ao receber a palavra após outros colegas já terem lido suas respostas, ele só responde a primeira parte da pergunta. Quando instigado pela professora a responder a segunda parte, o aluno afirma não ter feito 'ainda' (linha 21). Enquadrada dentro da atividade e da rotina da correção, a professora inicia a resposta usando a palavra 'quando' que obviamente deveria principiar o enunciado correto, numa espécie de eco, promovendo um maior envolvimento conversacional. É neste instante que ela termina de decodificar o que ouviu e que se estabelece um quadro de confronto entre a professora e o aluno, tornando-se um subquadro dentro da correção (linhas 22 e 23 quando.. não fez ainda, então não fez / claro, tá aí). Para evitar respaldar o quadro de confronto e agressividade proposto pelo aluno, a professora ignora a resposta do mesmo e dirige seu discurso novamente para todo o grupo (linha 24 tá gente, quem fez---). Sua atitude reestabelece o quadro maior com todo o gru-

po e não permite que o aluno crie uma situação constrangedora, o que levaria à construção de um novo quadro. Se a professora prosseguisse a conversa com o Gilson, teríamos um quadro diferente marcado principalmente pela alteração do número de participantes na interação e pela mudança de tópico. Isto acontecendo, a retomada do quadro anterior, o institucional, que predominava durante a correção, provavelmente aconteceria com maior dificuldade.

Visando a manter-se com o controle sobre o comportamento dos alunos, a professora de estilo formal evita qualquer atitude que possa vir a ameaçar sua autoridade ou mudar o quadro de relações assimétricas. Segundo seus esquemas de conhecimento, o seu papel social, enquanto professora, torna-a orientadora e organizadora das atividades em sala de aula.

Ela é responsável pelo "bom andamento" da aula. E dentro de suas expectativas, o bom andamento da aula constitui-se na transmissão de conhecimentos, num ambiente em que haja respeito uns pelos outros, num clima favorável à aprendizagem (o que para ela significa silêncio, disciplina e obediência). Dessa forma, são os seus esquemas de conhecimento que a orientam para, na medida do possível, evitar a transição e mudança de quadros, que podem levar a situações algumas vezes constrangedoras.

A seguir, vamos exemplificar como acontecem tais transições e mudanças de quadros.

## 5.2. Transição e Mudança de Quadros

é interessante notar que uma das estratégias das quais a professora de estilo conversacional se utiliza para manter o quadro conversacional sem conflitos constitui-se justamente em mudar o quadro por alguns instantes para o quadro institucional e voltar depois a estabelecer o quadro conversacional. Isto se deve à espontaneidade e imprevisibilidade da estrutura conversacional, como nesta passagem que ocorreu durante a revisão de estudos anteriores, em que a interação tomou o seguinte rumo.

S08.MTM.E5

(38) Prof. : tá. comé que você- comé que fazia? como que fazia?=  
 se =

(39) = qual era a técnica?

(40) Thaís : faiz uma aí, no quadro aí, professora.

(41) Rita : é psora.

(42) Prof. : tá. a professora vai fazê, mas eu quero sabê  
 se =

(43) =você ainda lembram.

(44) Rita : não, manda ela fazer lá no quadro.

(45) Grupo :

(46) Cíntia: | ééé ah, eu não quero= aqui ó  
 professora.

*Cíntia permanece olhando o caderno. Professora desvia*

*o olhar dela para o Gilson e dirige-se a ele, tocando-lhe o braço*

(47) Prof. : tá. Shshsh.

(48) Gilson você não tava na aula vai escutar o que  
 a=

(49) =Cíntia vai falar.

(50) fala Cíntia. (3,40)

(51) quem é que ajuda a Cíntia? alguém tem certeza  
 do=

(52) =que é que é?

No início deste exemplo (linhas 38 e 39), para aumentar o envolvimento interacional, a professora usa uma série de



perguntas sequenciais, mudando a maneira de formular a pergunta, tentando estimular os alunos a "arriscarem" uma resposta. No entanto constatei em sessão de visionamento que, acostumados a receberem as respostas depois de um momentâneo impasse (nota 1), e sentindo-se à vontade na interação pelo estilo habitual da professora, os alunos tomam a liberdade de pedir para a professora dar a resposta (linha 40). O uso do imperativo (*faiz*), juntamente com a entonação firme como a qual a aluna preferiu o enunciado soou de modo "um tanto estranho" para a professora que, ao assistir a fita, disse ter interpretado aquilo como uma espécie de abuso de liberdade da aluna na situação. Aparentemente, para a professora, a aluna estava transgredindo seu papel de aluno e agredindo a sua soberania enquanto professora. Desta forma, no enunciado da linha (42), através do uso de seu título (*a professora*) e não de um pronome pessoal, ela lembra sua posição hierárquica e demonstra seu poder de comandar a situação, impondo seu intuito (*eu quero sabe se vocês lembram*). Isso faz com que os alunos percebam que se excederam em sua liberdade no quadro conversacional. Eles tentam, então, salvar suas faces (segundo Goffman 1967) reconhecendo o poder da professora através do enunciado da linha (44), *não, manda ela (a Cíntia)*, o que foi prontamente respaldado por um grupo maior de alunos (ééé linha 45).

Para evitar novos abusos, a professora assume o tom institucional (linha 47) e dirige a aula de acordo com os procedimentos institucionais, ou seja: ela é quem decide o rumo e o controle da aula. E, segundo as regras do quadro institucional,

somente os participantes ratificados podem falar sem sofrerem sanções, os demais participantes devem restringirem-se a seu papel de audiência. Por isso a vontade da ouvinte primária (linha 46 *eu não quero*) é respeitada e permanece unicamente a exigência de uma resposta oral (linha 47 *tá*) ao invés da exemplificação no quadro-negro. A repreensão ao aluno Gilson (linha 48), que estava desatento mexendo em suas coisas, também surgiu como decorrência da troca do quadro conversacional para um quadro institucional. Conforme alegou a professora ao assistir a fita de vídeo "se não chamasse a atenção dele naquela hora, ia ter de parar depois de novo".

Uma vez reestabelecida uma participação em que houvesse respeito à palavra do outro --haja vista a pausa de 3,40 seg na linha (50) que foi guardada pelos demais alunos--, é possível tentar novamente voltar ao quadro conversacional. A volta ao quadro conversacional é feita com a utilização da seqüência de perguntas encadeadas (linhas 51 e 52 *quem é que ajuda a Cíntia? alguém tem certeza do que que é?*) e deve-se à maior comodidade da professora em dirigir a aula dentro de seu estilo pessoal de interagir em sala de aula. Além disso, para esta professora, o bom andamento da aula constitui-se num processo em que "todos estão querendo participar, os olhinhos estão acesos acompanhando o exercício, tentando a vez para ver se acertam a resposta ou não". "Adoro quando há um zum-zum e eu sei que eles estão tentando descobrir como é que se faz, qual é a resposta certa", declara a professora.

Do exposto, pode-se concluir que, por sua natureza espontânea, o quadro conversacional às vezes encaminha-se para situações um tanto quanto difíceis de manejar. Nestes momentos, em geral, algum procedimento do quadro institucional é utilizado para reestabelecer a ordem e garantir a manutenção do estilo conversacional como predominante.

A manutenção dos quadros, conforme já foi dito inúmeras vezes, é um processo interativo em que todos os participantes contribuem. O exemplo que se segue mostra como o quadro vai sendo contruído em conjunto e como ele vai sendo substituído aos poucos pelo quadro imposto pelo participante de maior poder.

Enquanto os alunos copiavam a teoria matemática do quadro-negro, um dos alunos iniciou uma conversa com a professora comparando-a com uma personagem de uma telenovela e sugerindo que a professora se candidatasse à vaga de sócia da professora (personagem da telenovela). De bom humor, a professora aparentemente respaldou o tópico, tentando ser simpática ao aluno e direcionando o tópico novamente para a sala de aula.

#### S13.MTM.E6

- (15) Rui : a professora pode ganhá ( )  
 (16) Prof.: e aí eu vou-  
 (17) Prof.: e aí eu vô sê estrela de novela também?  
 (18) coro : é:::=  
 (19) Rita : vai ser a professora Helena.  
 (20) Prof.: má daí não vô dá mais aula pra vocês=

Imprudentemente, seu comentário alimenta ainda mais o tópico e, 70 segundos depois, o quadro conversacional havia pas-

sado de uma estrutura de participação do tipo 3B -- um único espaço conversacional intercalado, com falantes e ouvintes --, para o tipo 4, com diversas sobreposições de turnos e diversos espaços conversacionais. Tentando reassumir o controle da situação a professora pede silêncio da seguinte forma:

S13.MTM.E7

- (36) Prof. : deu pessoal!  
conversas
- (37) Prof. : shshsh.
- > (38) Prof. : daqui a pouco eu vou fazê novela, vou deixá vocês=  
cês=
- > (39) = é melhor não, né, é melhor eu dá aula pra vocês.
- (40) Argeu : não
- (41) Cíntia: faiz de NOITE. professora.
- > (42) Prof. : vamo vamo vamo
- (43) Cíntia: faiz de noite.
- > (44) Prof. : vamo vamo, pra cá, pra cá, pra cá.. cabô
- (45) Carla : (Inint.)
- > (46) Prof. : shsh. agora deu a conversa. tá? deu?
- (47) Cíntia: a professora é=
- > (48) Prof. : =deu?=  
tão=
- (49) Cíntia: =igual à professora Valéria, a professora é
- (50) =querida igual a professora Valéria. ..ah,
- (51) professora Valéria- a professora Helena.
- > (52) Prof. : deu, deu, deu, deu.
- (53) Rui : (inint.)
- (54) Jorge : (a gente podia ir- ( ))
- (55) Rui : deu, psora agora num falo mais.
- > (56) Prof. : deu pessoal ?
- > (57) Juca : silêncio.
- > (58) Prof. : agora [a professora vai explicá isso aí. tá ?
- > (59) Sílvio: não funcionô muito tempo.
- (60) Prof. : pessoal. o que vocês copiaram aqui gente, é=  
(61) =justamente o que a gente vai fazê-
- (62) Valter: (inint.)
- (63) Prof. : shsh- é o que a gente vai fazê na prática agora. tá?

Até a fala da linha (44), a professora ainda está tentando projetar maior simetria com os alunos e exercer seu poder de uma forma mais implícita. Seu enunciado da linha (36), 'deu

*peçoal'*, tem o objetivo de monitorar as falas para que os alunos percebam que o momento não é mais para a continuidade daquele tópico. Tentando amenizar a transição dos tópicos e das atividades, a professora apresenta a desvantagem de virar estrela de telenovela (*'vou deixá vocês'*) e sua preferência por não abandonar seus amigos alunos (*'é melhor eu dar aula prá vocês'*), nas linhas (38) e (39). Ambos os enunciados visam estabelecer um gancho entre os dois tópicos com o intuito de não marcar abertamente a imposição da vontade da professora. É uma forma sutil de conseguir o envolvimento conversacional e a colaboração dos alunos. Como surge um argumento possivelmente "intermediador" (*'faz de noite'* linhas 41 e 42), a professora resolve explicitar seu poder de controle e o desejo de finalização do tópico extraclasses em curso, através dos enunciados das linhas (42), (44) e principalmente da (46). Tanto pelo tom e postura formais com os quais ela performa tais enunciados, quanto pela repetição das palavras de comando (*'vamo', 'prá cá'*) e pela variação de palavras que indicam fim (*'deu a conversa', 'cabô', 'deu'*) a professora sinaliza que está na hora dos alunos acatarem sua vontade. Ela usa a repetição de determinadas formas -- quase que encaixadas -- nas linhas 42 (*vamo vamo vamo*), 44 (*vamo vamo, pra cá, pra cá, pra cá*), 52 (*deu, deu, deu, deu*) como uma estratégia para demonstrar a sua ansiedade em interromper o quadro conversacional. Já o enunciado da linha (52), proferido num tom de voz mais firme e com o semblante mais sisudo, transmite também a insatisfação da professora, salientando o seu poder hierárquico e a não mais busca da solidariedade.

A esta altura dos acontecimentos, muitos alunos sinalizam perceber e acatar o quadro imposto pela professora através de seu alinhamento e do calar de vozes. Havendo quem persistisse no quadro anterior (linhas 49 a 51, 53 e 54), alguns alunos começam a ajudar a professora a estabelecer o novo quadro, demonstrando verbalmente sua cooperação (linha 55 *deu, psora agora num falo mais*) ou "gritando" ordens comuns nos quadros institucionais (linha 57, *'silêncio'*). Conversando posteriormente com os alunos sobre estes comportamentos específicos, foi possível verificar que ocorrem com o intuito de "ajudar a professora porque ela é legal" ou "para em outras vezes a professora deixar conversar de novo".

Uma vez organizada a aula, é possível introduzir a apresentação da nova atividade (linha 58 *'agora a professora vai explicá'*). Vendo o novo quadro instituído e respaldado, um dos alunos que havia ajudado a criar e sustentar o tópico "marginal" anterior, confessa o fracasso parcial de sua estratégia, que pretendia justamente desviar a aula de sua rotina diária e evitar as consequentes atividades programáticas (linha 59, *'não funcionô muito tempo'*)

Desestruturado e substituído o quadro altamente conversacional de conversas múltiplas e sobrepostas, um quadro institucional se firma e se desenvolve graças à cooperação de vários alunos.

Aliás, a cooperação demonstra-se com um dos elementos essenciais ao quadro conversacional. Voltando às análises deste capítulo, percebe-se que o envolvimento e engajamento na intera-

ção acontecem principalmente através da ratificação das falas, enquanto que o distanciamento (quadro formal e assimétrico) acontece com a não-ratificação da fala do outro. E tanto uma (a ratificação), quanto outra (a não-ratificação de falas), são usadas nas transições e mudanças de quadros como estratégia para ora reestabelecer a ordem, ora para garantir um estilo e ora para ajuste das expectativas.

Cientes da produção interativa dos quadros, parece, pois, oportuno, verificarmos no próximo capítulo como e por quê acontece o surgimento dos quadros problemáticos.

**Nota do Cap. 5**

(1) Bordenave e Pereira (1982) identificaram a tendência do professor ao monólogo como sendo um dos principais problemas que atrapalham a comunicação professor-aluno. Segundo ele afirma: "quanto mais passivos e *bem-disciplinados* (destaque do autor) forem os alunos, mais felizes são alguns professores (p.184)". Outro problema, identificado pelo mesmo autor, caracteriza-se como "um produto típico da educação bancária: o professor pensa pelo aluno e quando este se vê obrigado a pensar por sua conta, sua falta de prática o trai" (1982:185).



## CAPÍTULO 6

### A PRODUÇÃO DOS QUADROS PROBLEMÁTICOS

A análise deste capítulo incidirá sobre a formação de quadros problemáticos no decorrer da interação em sala de aula.

Conforme foi exposto no capítulo 3, os esquemas de conhecimento de cada indivíduo formam suas expectativas e dirigem seu comportamento. Quando as expectativas diferem, pode ocorrer um quadro conflitivo pelo comportamento inapropriado de um dos participantes do evento, ou o conflito pode surgir pela interpretação errônea dos traços contextuais, que levam ambos os participantes a julgar que "o outro é que não quer cooperar".

#### 6.1. "A Professora Está Falando Sério" -- os problemas de sinalização e de interpretação

Já se registrou aqui que os esquemas de conhecimento são os responsáveis pela produção das pistas de contextualização e pelas estratégias discursivas, bem como pela interpretação dos traços contextuais utilizados durante uma interação.

Podemos, então, deduzir que os esquemas cognitivos constituem-se em um princípio organizador do discurso (Tannen e

Wallat 1987; Ribeiro 1991). Eles são responsáveis pela estrutura de expectativas que identifica o papel social e as obrigações de cada um dos participantes da interação. Tais esquemas interagem com um segundo princípio organizador do discurso: os quadros interacionais. Como vimos no capítulo 3, os quadros são formados pelos vários traços de contextualização que enviam a metamensagem sobre o alinhamento dos participantes e sobre como interpretar o que está acontecendo. Portanto, os esquemas cognitivos cooperam diretamente na construção e interpretação dos quadros interacionais.

Uma vez que a relação entre esquemas e quadros é tão intrínseca, podemos obviamente concluir que ambos interagem na compreensão de um enunciado específico. Contudo, quando os esquemas cognitivos dos interactantes não corresponderem (quer por serem frutos de culturas diferentes, quer pelo fato do falante acionar momentaneamente o esquema errado), o resultado pode ser uma confusão, ou falas com propósitos cruzados, ou ainda a produção de um comportamento errado. Esta não-correspondência dos esquemas frequentemente desencadeia mudanças dos quadros interativos e constitui-se num "peso ou carga" significativa para o interactante de menor habilidade no jogo interacional (Tannen e Wallat 1987:207).

Assim, caso o falante esteja trabalhando dentro de um quadro formal e o ouvinte esteja trabalhando em um quadro conversacional -- ou vice-versa -- haverá, então, um momento de desconforto na interação, i. é., surgirá um quadro problemático ou conflitivo. Por estarem trabalhando em alinhamentos diferen-

tes, os participantes precisam se reorganizar tentando sintonizar seus alinhamentos, ou seja, precisam negociar o quadro em contexto. Nisso eles criam um quadro intermediário de ajustamento de expectativas, em que, algumas vezes, como no exemplo que será analisado, o participante de maior poder verbaliza o quadro em que está trabalhando para que os demais possam se realinhar, evitando assim maiores problemas.

Antes de iniciar a apresentação da análise dos quadros conflitivos, não é excessivo lembrar que a classificação realizada neste capítulo, destacando ora os conflitos gerados por esquemas de conhecimento diferentes, ora destacando os conflitos gerados por problemas de sinalização, é uma divisão puramente didática, uma vez que a sinalização e os esquemas estão intimamente embricados e são mutuamente dependentes.

Figure-se, para exemplificação, a situação em que a professora de estilo predominantemente conversacional muda temporariamente seu alinhamento, criando um quadro diferente ao habitual. Durante um momento de chamada de atenção, ela estabelece um quadro formal e os alunos não percebem seu alinhamento assimétrico. Isto provoca o seguinte desfecho:

S04.MTM.E1

- > (01) Prof.: primeira coisa. primeira coisa que a professora tá=
- (02) =notando aí .. primeira coisa, tabuada fraquíssima.
- > (03) pessoal não sabe dividi quinze por três, não sabe dividi=
- (04) =quarenta e cinco por três=
- > (05) coro : =ôôôô ...
- > (06) Prof.: shshshshsh. pessoal, a professora não tá falando de
- (07) brincadeira.=

- > (08) =tá, Rodolfo ., e Célio.  
 -> (09) =a professora tá falando sério. tabuada FRA-QUIS-  
 SI-MA.  
 (10) não sabem dividi por um número. tá?

Neste exemplo, a professora está chamando a atenção dos alunos por não se dedicarem ao estudo e não dominarem o conteúdo já ensinado na disciplina. Controlar a aprendizagem dos alunos e verificar o domínio do conteúdo faz parte das obrigações instituídas ao professor. Assim, desde o início de sua fala, a professora sinaliza um alinhamento assimétrico e assume postura e atitudes institucionais.

Ela começa sua fala mantendo a postura ereta, com o braço um pouco elevado e o dedo indicador em riste, solicitando silêncio e atenção. Este gesto convencional a advertências e pedidos de silêncio acompanha toda a fala acima, que é proferida em velocidade regular.

A inflexão da voz e a velocidade mais regulares e firmes -- menos flexíveis --, a pausa, a entonação mais comedida e constante, os gestos mais controlados e menos expansivos traduzem-se, em conjunto, na formalidade da situação, no revestimento de poder do falante. Em geral, as situações formais são caracterizadas por uma maneira de falar mais vigiada, menos espontânea. É uma fala não convergente, distanciada do interesse do interlocutor, que caracteriza os papéis sociais assimétricos. É centrada nos interesses e atenções do falante ou da instituição que representa, razão pela qual segue convenções.

O uso de seu título a *professora* - (linha 01), a forma enumerativa "primeiro" em *primeira coisa* (linhas 1 e 2)-- repe-

tida 3 vezes-- mostram que a professora está trabalhando num quadro institucional, assimétrico e com obrigações pré-determinadas. Ao iniciar seu discurso enumerando itens ("coisas") a apresentar, a professora indica que irá manter o turno e que outros itens serão abordados por ela.

Contudo, alguns alunos estavam desatentos aos traços que indicavam uma situação mais formal e tomam livremente a palavra, emitindo uma vaia (linha 5 ôôôô). Esta vaia é acompanhada de risos e zombarias dos colegas como se dissessem "como é possível ter aluno tão burro" ou "você está exagerando professora", caracterizando um alinhamento simétrico que caberia adequadamente a um quadro conversacional. (Constatedei essas interpretações em sessão de visionamento).

Sentindo que está sendo mal-interpretada, a professora, através de enunciados, demonstra aos alunos como interpretar o contexto e a mensagem, para orientá-los na produção de um comportamento adequado. Ela sinaliza o quadro verbalmente dizendo a *professora não tá falando de brincadeira* (linhas 06 e 07) e a *professora tá falando sério* (linha 09). A mensagem é reforçada também com outros traços que indicam a seriedade da situação.

Um destes traços é a alteração da altura da voz, elevando-a na linha (08), quando profere o nome do primeiro aluno, como se dissesse "o recado também é para você", chamando-lhe a atenção. Já o nome do segundo aluno é proferido com voz um pouco mais baixa e acelerada, o que comprova a afirmação de Tannen e Wallat (1987) de que "os quadros são negociados individualmente, com cada um dos participantes de forma diferente, dependendo do

quadro em que se está operando (p.206)". Finalmente, a fala reassume a altura da voz anterior e o ritmo regular no início na linha 09 (*a professora tá falando sério*). O abaixamento na voz após a palavra 'sério' vai acentuar ainda mais a elevação contínua e ascendente do enunciado '*tabuada fraquíssima*' (linha 09), que já faz parte do quadro anterior que está sendo retomado. A produção da palavra '*fraquíssima*', em forma de superlativo absoluto, quase em staccato, somada à aspereza da voz e à expressão séria da professora enquanto a profere, faz com que o enunciado transmita uma metagemagem de "poder contrariado" (como se dissesse 'eu não estou gostando nada disso, vocês não estão cumprindo com seus deveres'). Retomado e assegurado o quadro, pode-se voltar a desenvolvê-lo normalmente (linhas 09 e 10 *tabuada fraquíssima. não sabem dividi por um número. tá?*)

Teoricamente, caracterizamos o ato de verbalizar o quadro internacional como sendo a criação de um novo quadro. A professora teve que inserir no primeiro quadro (institucional) em que a atividade é a detecção dos problemas da turma, um quadro intermediário de ajustamento de expectativas, no qual ficou mais caracterizada a diferença hierárquica dos papéis, a necessidade de respeito às regras interacionais (o professor é a autoridade que regula as falas em sala de aula) e a formalidade institucional do discurso e do quadro do momento. Somente após todos os alunos posicionarem-se em suas carteiras, prestando atenção na professora e alinhando-se institucional e assimetricamente, a aula teve continuidade normal.

Parece, pois, oportuno, apresentar as duas analogias de Bateson para explicar o conceito psicológico de quadro ("frame"). Bateson (1972 citado em Ribeiro 1991) refere-se a quadro como sendo uma "moldura" que indica para o observador para onde dirigir o seu olhar, detendo-se nas informações circunscritas ao quadro e não àquelas além da própria moldura. Tais indicações também nos sinalizam quais as premissas a observar numa figura. Na segunda analogia, o quadro é comparado a um conjunto matemático; neste caso, é um conjunto de mensagens ou ações significativas, em que alguma das unidades (mensagens/traços de contextualização) podem estar em intersecção com outro quadro.

Usando o exemplo anterior para explicar as analogias, poderíamos argumentar que as condições que cercavam a fala da professora estavam explícitas o tempo todo para os alunos. O que a professora fez, no quadro intermediário, foi guiar o olhar dos alunos para detalhes importantes para uma devida compreensão do quadro -- o seu discurso. Ou, segundo a analogia dos conjuntos, o que ela fez foi destacar os elementos sinalizadores do poder de controle da interação que eram comuns nos dois quadros, ou seja, que estavam em intersecção.

Identifico a passagem analisada como exemplo de quadros conflitantes ou problemáticos porque os dois quadros apresentados exigem comportamentos conflitantes entre si. Ou seja, a sinalização verbal da seriedade de sua fala faz com que a professora interrompa a listagem dos problemas das crianças; exige tempo extra para acalmar os "engraçadinhos" -- ou os mais lentos na interpretação dos traços de contextualização; além de deixá-

la com um sentimento de falta de respeito, interesse e aplicação por parte dos alunos. É nessas situações que habitualmente se ouve os professores reclamarem que os alunos "só querem saber é de bagunçar" (expressão reiteradas vezes externada na sala dos professores).

Por sua vez, para os alunos tais quadros também são problemáticos. Para alguns, a cobrança do domínio do referente dá uma sensação de cerceamento da liberdade na aprendizagem, com opressão e confronto. Para aqueles que constituem-se em exceção ao que a professora está falando --os alunos que sabem efetuar as operações e conhecem a tabuada--, resta uma sensação de desconforto, uma ansiedade crescente de romper aquele quadro e iniciar alguma atividade mais produtiva ou atraente. Na tentativa de sair do quadro, os alunos reagem à seriedade do momento procurando estabelecer uma relação mais simétrica, linha (05 -- ôôô).

Pensando em termos de experiência prévia acumulada pela idade e vivência, em termos de poder para "virar a mesa conversacional", e em termos de número de esquemas cognitivos que devam ser acionados num único dia, a carga maior dos conflitos recairá sobre os ombros dos alunos, pois eles não têm nem o mesmo poder nem a mesma experiência do que o seu professor. Eles são indivíduos de 10 ou 11 anos, algumas vezes até 9, expostos a uma sala de aula pelo desejo dos pais, invariavelmente. Estão sujeitos a uma troca de três ou quatro professores por dia, cada um com peculiaridades diferentes que poderão ou não desencadear conflitos e não devem manifestar-se abertamente, enquanto alu-



nos, para não incorrerem em castigos, diminuição de notas, reprovação ou expulsão.

A esperança dos alunos, o estímulo para continuar indo a escola, muitas vezes podem ser encontrados em quadros conflitantes que têm uma resolução diferente, conforme apresentarei a seguir.

## 6.2. "Deixa Eu Conversá Com Vocês" - os esquemas de conhecimento

Algumas vezes, como a que irei apresentar, um quadro inesperado pode ser criado a partir de um traço (ou pista) de contextualização que ativa, em vários participantes, um mesmo esquema de conhecimento. Uma vez ativado este esquema, os participantes constroem em conjunto o quadro interpretado e o falante inicial pode ter um grande trabalho para negociar e projetar o quadro inicialmente intencionado.

Para tal exemplificação, selecionei a passagem em que a professora começa o dia letivo tentando organizar as atividades e avisar os alunos de que irá fazer um teste de improviso naquele mesmo período.

S16.MTM.E2

- > (08) Prof. : pessoal, deixa a professora conversá com vocês  
 (09) sobre a aula de hoje. Lúcia vamo prestá atenção?  
 -> (10) Rita : é professora, (nós temos que ver) da gincana  
 (11) Prof. : Lisso aqui não é teu. né?  
 professora retira uma folha amassada das mãos do  
 Lucas,  
 encontrada embaixo de sua carteira

(alunos falam ao mesmo tempo)

Gilson estava desatento, mexendo em sua pasta

- > (12) Prof. : Gilson, vamo vê a aula de hoje=  
 (13) =a gincana a gente conversa no finzinho da aula.  
 tá?  
 (14) Rita : é semana que vem.  
 (15) Prof. : ah, é?  
 (16) Beto : (inint.)  
 -> (17) Prof. : tá pessoal!  
 alguém chama P. à porta. Alunos conversam livre-  
 mente

(10,45)

- > (18) Prof. : pessoal, vamos conversá da aula de hoje  
 -> (19) Juca : o Mário não quer sentá pra trás.  
 (20) Prof. : Juca?!  
 (21) Juca : ah, diz pro Mário ir mais pra trás professora!  
 (22) Prof. : por que, tu tais apertado, Juca?  
 (23) Mário : tá bem folgado.  
 (24) Lucas : tem lugar.  
 (25) Prof. : só se tu tá tão gordo, que não pode sentá pra  
 frente  
 (26) Juca : tô gordo.  
 -> (27) Prof. : tá gordo? .. deu?  
 (28) Célio : não tá gordo professora é que ele fica assim ó=  
*suspende o corpo inclinando a cadeira*  
 -> (29) Rita : =professora, não vamos vê a fita? .. que a=  
 (30) =professora, Márcia tá fazendo?  
 (31) Pedro : pede pra ela mostrá aquela fita ali.  
 (32) Beto : aa:ah, quando? só no dia de (inint.)  
 (33) Prof. : vocês vão ver só no final do ano, né Márcia?  
 (34) Rita : ah, é ! ah !  
 (35) Beto : só no dia 32 de fevereiro!  
 (36) Prof. : trinta e dois de fevereiro! ..  
 pronto, o Beto já marcô a data, tem dois ( ) lá,  
 ó.  
 (37) Luís : ô professora, ô professora que que o Marcos fi-  
 ca=  
 (38) =com a caneta tacando papelzinho, ó.  
 (39) Prof. : quem que fez isso?  
 (40) Juca : isso aqui e isso aqui ele que fez.  
*referências e comentários sobre coisas e*  
*alunos fora do foco da câmara*  
 (41) Prof. : é verdade, Marcos?  
 (42) Rui : é sim, é sim  
 (43) Sílvio: tacô um em mim aqui  
 -> (44) Prof. : então guarda isso aí .. que agora a professora..  
 tem=  
 -> (45) : =um assunto mais sério, tá? (4,50)  
 (46) deu? (2,50)  
 -> (47) : pessoal.. a professora na última aula passou..  
 a:a:..=  
 (48) =só um pedacinho, né,=  
 (49) Gilson: =eu não vim=

- (50) Prof. : =do que que seriam (1,50) números primos entre si,  
 (51) né? quem é que lembra -----

No exemplo acima, temos uma interação marcadamente dentro do estilo conversacional: estrutura de participação com liberdade de auto-seleção para os turnos, mudanças de tópico introduzidas por diversos falantes que se colocam com direitos iguais na interação (no tocante ao direito de introduzir assuntos, disputar a manutenção do turno e do tópico introduzido, etc..).

Contudo, a intenção inicial da professora não era essa. Embora ela quisesse estabelecer um quadro conversacional para proceder a organização das atividades do dia, a sua intenção inicial era a de manter um quadro conversacional em que seu poder implícito de controlar as regras interacionais, os tópicos abordados e o encaminhamentos da aula prevalecesse. Assim, seria possível calmamente avisar-lhes da ocorrência de um teste-surpresa para o final daquela aula. Apesar deste procedimento ser-lhe permitido por seu papel de professora, testes sem aviso prévio não faziam parte de seus hábitos. Por esta razão, o teste surpresa provavelmente seria causa de admiração e confronto com os alunos, que a consideravam "legal", "amiga" e não esperavam que agisse assim.

Como o objetivo de atenuar o impacto da imposição do teste e "salvar sua face", a professora inicia a interação com os alunos solicitando um espaço para "conversar" (linha 8 *deixa a professora conversá com vocês*). Ela usa seu título (a profes-

sora) para sinalizar sua hierarquia, em termos de papéis sociais, o que indica a necessidade de respeito à sua fala e também lhe reforça a autoridade para introduzir qualquer tópico (inclusive um teste-surpresa) (nota 1). Tenta ainda organizar alguns alunos através do enunciado da linha (9), *Lúcia vamo prestá atenção?*. Porém, os traços que marcam um alinhamento mais assimétrico perdem-se em meio a uma série de outros traços de contextualização que marcam um alinhamento simétrico.

Ao usar o verbo "conversar", a professora aciona esquemas cognitivos dos alunos que os fizeram interpretar a relação do momento como uma relação mais simétrica, espontânea e informal. Tais esquemas também foram reforçados pelo pedido de permissão que lhes foi dirigido (*deixa/conversá* - linha 08), pois a professora não disse "eu quero" ou "eu preciso falar com vocês", conforme o hábito dos demais professores quando têm alguma coisa "séria" para falar ou fazer. (Conforme os alunos, quando um professor começa a falar dizendo que "precisa ter uma conversa séria" ou "quer falar um minutinho com a turma" é porque "vem chumbo grosso por aí".)

Devido, então, a um maior número de pistas que levam as crianças a interpretar o momento como "um bate-papo", elas não registram (ou desprezam) a sinalização mais assimétrica de a professora e continuam conversando, à medida em que vão introduzindo tópicos momentâneos que querem resolver. Pragmaticamente, os alunos identificam as pistas corretas do quadro conversacional, pois, embora a professora quisesse que seu enunciado da linha 08 (*deixa a professora conversa com vocês*) tivesse o valor

de uma ordem, o que houve na realidade foi apenas um pedido.

Uma vez acionados os esquemas cognitivos que interpretam o quadro como conversacional e simétrico, os demais traços de contextualização utilizados pela professora vão sendo sempre interpretados de forma conversacional. Assim, enunciados como: *vamo prestá atenção* (linha 09); *vamo vê a aula de hoje* (linha 12); *Tá pessoal* (linha 17); *Pessoal, vamo conversá da aula de hoje* (linha 18), são vistos sempre como convites ou propostas ao grupo. E como a alusão a uma "conversa" acontece novamente na linha (18), os alunos reforçam suas interpretações e vão introduzindo seus tópicos como uma outra proposta de conversa informal. Eles vão resolvendo assuntos que fazem parte de seus interesses particulares, que são "mais importantes do que a aula", como a gincana, a falta de espaço para sentir-se confortável, o desejo de ver as minhas filmagens para a pesquisa, as traquinagens dos colegas, etc...

Pela força do quadro conversacional conduzido pelos alunos e pelo medo de "quebrar a cara" ao propor o teste para aquela aula, a professora vai acatando os tópicos dos alunos (linhas 13, 22, 36 e 39) e buscando resoluções paliativas imediatas para os problemas levantados por eles. Ela está, dessa forma, tentando demonstrar cooperação para posteriormente evitar a recusa do teste e um conseqüente impasse momentâneo na aula. Caso isso acontecesse, ela teria que explicitar seu poder abertamente, confrontando forças deliberativas e criando um quadro ainda mais problemático do que aquele que estava ocorrendo.

O quadro acima descrito não é um quadro problemático no sentido de apresentar um conflito explícito entre professor-aluno. Ele é problemático à medida em que a professora acionou, através de sua fala, uma expectativa de papéis e de atividade de fala e de quadro proposto que não eram as mesmas expectativas dela ao iniciar sua fala. Ela foi obrigada a entrar no quadro que os alunos projetaram, para evitar uma ameaça à face (coloquialmente diríamos que ela estaria tentando "não quebrar a cara") e para conseguir realizar seus intentos.

Este quadro pode ainda ser visto como problemático quando pensarmos na ansiedade da professora e no seu esforço para tentar reassumir o controle da interação e dirigi-la próxima ao que as normas institucionais solicitavam. Seu esforço pode ser registrado em dois tipos de enunciados: aqueles que intencionavam finalizar os tópicos em desenvolvimento (tá linha 13; tá pessoal linha 17; deu linhas 27 e 46); e aqueles que tentavam chamar a atenção dos alunos e permitir-lhe a introdução do seu tópico (vamo prestá atenção linha 09; vamo vê a aula de hoje linha 12; Pessoal, vamo conversá da aula de hoje linha 18).

Principalmente, este quadro pode ser considerado problemático por desencadear um novo quadro interacional, que não o intencionado pelo falante que propôs o quadro. O conflito não foi aparente para os alunos e nem tomou maiores proporções, graças à habilidade da professora. Aceitando os tópicos lançados pelos alunos (linhas 13, 22, 36 e 39), ela criou subquadros intermediários de simetria, os quais estavam embricados num quadro maior, um quadro conversacional com um nível subjacente de assi-

metria de direitos e poderes. Desta forma, ela assumiu sozinha o peso de um quadro mal conduzido, negociando individualmente o fechamento dos subquadros emergentes, até perceber o momento apropriado de conseguir firmar o quadro conversacional implicitamente assimétrico, introduzindo finalmente a conversa sobre o assunto sério, almejada desde o início.

Contudo, não é em todas as situações que os professores tentam evitar os confrontos gerados por problemas de interpretação de quadros ou pelo acionar de esquemas cognitivos diferentes. Conforme veremos a seguir, muitas vezes o problema não é tão simples de ser detectado.

### **6.3. Mesma Situação, Mas Professor Diferente... - a homonímia do comportamento**

Segundo os estudos de Tannen e Wallat (1987:211) atividades que aparentemente parecem a mesma na superfície podem ter significados e conseqüências diferentes para os participantes, caso eles as entendam como associadas a diferentes quadros.

No tempo que passei com a turma, participando das aulas e observando a interação, observei que os problemas mais frequentes advinham justamente desta homonímia do comportamento. Devido a estarem sujeitos às mesmas atividades (revisão da matéria, resolução e correção de exercícios, exposição e explicação de conteúdos, etc..) nas diversas disciplinas escolares, muitas vezes os alunos sistematizam seus comportamentos guiando-se pelo

contexto da aula: agora é hora de X. Para surpresa de uma grande maioria de alunos, uma conduta ou estratégia é eficaz com um determinado professor, mas para outro professor, ela é motivo de recriminação e punição.

Partindo para um exemplo prático, cito abaixo uma ocorrência observada por mim quase no final do ano, quando retornei à escola esperando que os interactantes já tivessem ajustado seus esquemas de conhecimento. Uma vez que tais dados são frutos das anotações em campo, eles não se encontram em um segmento corrente de falas; mas sim, estão em forma de narrativa, em que apenas algumas falas que carregam pistas lingüísticas foram anotadas na ocasião pela força semântico-pragmática saliente no momento da ocorrência.

Narl.G.E3

Em uma aula de meados de novembro, a professora de Geografia programa com seus alunos uma visita ao Planetário da Universidade Federal de Santa Catarina, para uma aula sobre astronomia. Os alunos fazem perguntas sobre a visita e a professora atende-os conversacionalmente; isto é, permitindo sobreposições de turnos, informalidade na obtenção da palavra, conversas paralelas, espontaneidade e descontração na hora de apresentar sua dúvida.

Terminada a atividade, a professora certifica-se que todos os alunos agendaram o evento perguntando:

(01) Prof.: então agora vocês marcaram direitinho aí no caderninho?

(02) Miro : professora, a senhora vai continuá aquele filme de vídeo,

(03)           lá?

(04) Prof.: não, nego, nós vamo continuá aquele nosso exercício=

(05)           =e∫ peX to.

Dando prosseguimento à aula em andamento, ela expõe a programação do dia e começa a passar o exercício no quadro-negro. Os alunos começam, então, a conversar em voz baixa, enquanto copiam o exercício. Persistindo as conversinhas (aproximadamente 2 minutos), a professora volta-se do quadro, olhando para os alunos e, em tom de voz bastante alterado (alto, quase gritando) chama a atenção da turma:



(06) Prof.: Gente, 'FAZ FAVOR' na última aula já não deu de acabar=

(07) =o exercício por causa das conversinhas e hoje continua.

Na narrativa acima, o grande problema interacional reside no comportamento da professora, visto pelos alunos como paradoxal e contraditório.

Devido ao seu comportamento anterior, aberto, convergente e tolerante, os alunos consideraram a aula mais simétrica e passaram a interpretar também os demais quadros dentro do estilo conversacional. As pistas lingüísticas subsidiaram e fortaleceram tal interpretação: na linha (01) (*vocês marcaram direitinho aí no caderninho*), o diminutivo nas palavras *direitinho* e *caderninho* reveste-as de um aspecto carinhoso, meigo; da mesma forma que o vocativo *nego* (usualmente usado pelos nativos de Florianópolis significando querido, amigo) da linha (04) (*não, nego, nós vamos continuá aquele nosso exercício espexto*), combinado com o adjetivo *esperto*, pronunciado de maneira jovem e descontráida (o *s* chiado e o *r* bem aspirado), sinaliza proximidade, simetria e convergência aos interesses dos adolescentes.

O enquadre da professora, dentro do estilo conversacional, levou-os a adotar, durante o momento da cópia do exercício do quadro-negro, o mesmo comportamento que eles têm durante esta mesma atividade, na aula de Matemática. Inafortunadamente, durante o momento de cópia, a professora de Geografia não tolera conversas de tipo algum e se irrita caso os alunos não guardem o silêncio.

O motivo que leva a professora a repreendê-los em voz alterada é a não-aceitação que, no último mês de aula do ano, os alunos ainda não tenham aprendido a se comportarem. Além disso, na entrevista final, ela declarou que não se pode descuidar com os alunos: "Não dá prá ser boa demais. Se a gente dá a mão, eles querem o braço todo". Analisei tal declaração, em comparação com outros depoimentos de professores (em geral de estilo mais formal) de diversas escolas, como sendo uma manifestação de que não é possível tentar ser mais amiga dos alunos; se o professor fizer concessões em alguns pontos, os alunos tentam controlar a aula e mandar no professor.

Por sua vez, os alunos declararam ter ficado chocados, assustados e chateados com a reação da professora: "A gente não sabia que ela ia ficar tão brava. Não fizemos por mal. Ela antes tava tão legal! A gente não queria incomodar ela". "Levei um susto danado. Nunca se sabe quando dá para brincar com aquela professora ou não", afirmaram dois dos alunos entrevistados.

O conflito se estabelece porque o aluno tem que ler dois tipos de sinais para se comportar dentro de um mesmo quadro interacional, cópia do conteúdo do quadro-negro. Devido a mudanças sutis de cada professor, que deverão ser interpretadas de formas diferentes, o aluno aciona um esquema cognitivo errado e assume um comportamento inapropriado para o momento.

Para agravar a situação, além de existir a dificuldade de sistematizar e ler corretamente os sinais de dois professores diferentes, há um outro problema neste caso específico. Algumas professoras, como esta do exemplo, mesclam com freqüência os es-

tilos: em alguns momentos ela busca maior simetria com os alunos, em outros, ela se torna mais autoritária, assumindo alinhamentos mais formais e assimétricos. Pela variação de posturas e alinhamentos desta professora, a dificuldade de ajustamento de expectativas dos alunos aumenta substancialmente. Como resultado, temos uma aula com um maior número de censuras e sanções disciplinares.

Porém, os diferentes comportamentos e alinhamentos da professora devem-se a expectativas compartimentalizadas de seu papel como professora. Ela tem a função de ser amiga dos alunos e conduzi-los para uma formação geral enquanto pessoas (isto inclui a parte afetiva e interacional), mas sua função maior consiste em ensiná-los, transmitir-lhes conhecimentos. Assim, conforme nos diz Pey (1988:155).

"na realidade, os atores do cenário escolar não são em si autoritários, mas o estão sendo predominantemente em função de uma prática muito mais condicionada por uma estrutura e dinâmica escolar e social autoritária do que dialógicas e por condicionantes de formação".

Conseqüentemente, devido a suas expectativas se ajustarem diferentemente de acordo com a atividade que está sendo produzida, a professora aguarda um imediato alinhamento institucional assim que uma atividade relacionada à transmissão de conhecimentos é iniciada.

Pelos depoimentos, professores e alunos tinham intenção de construir um ambiente agradável, amigável e produtivo. Infelizmente, por problemas de interpretação dos quadros, a sen-

sação de frustração e desagravo foi o resultado obtido pelas duas partes.

Em todo este capítulo, vimos que o uso inadequado de pistas contextuais, por parte dos professores, gera conflitos de expectativas na construção dos quadros interacionais. Podemos deduzir, então, que o trabalho de interpretação, leitura e controle dos quadros mostra-se uma coisa muito mais complexa do que as aparências possam demonstrar.

No capítulo final, baseando-me nas análises já realizadas, apresento algumas conclusões sobre o trabalho interacional em sala de aula.

**Nota do Cap. 6**

(1) Na primeira sessão de visionamento, a própria professora estranhou o fato de ver-se referindo a si mesma como "a professora". Ela me disse que imaginava não ter este mesmo procedimento em turmas de 2<sup>o</sup> Grau e convidou-me a assistir a algumas aulas para verificar. Comprovei que, com alunos maiores, ela usa a primeira pessoa do singular, mas que, por outro lado, ela repreende-os diretamente e chama a atenção (sanção disciplinar) do grupo como um todo. Atribuo, portanto, o uso de "a professora" como uma forma espontânea e implícita de sinalização do poder. Tal conclusão baseia-se no argumento da professora que acha "impossível dar bronca naqueles pequeninhos. Eles parecem tão indefesos, tão desprotegidos e inocentes e não têm como se defender de agressões verbais ou de qualquer outro tipo". Revendo os dados, constatei que o uso do título sempre acompanha algum momento de "ameaça à face" ou algum procedimento que segue as normas dos padrões escolares.

## CAPÍTULO 7

### SUMÁRIO, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

#### 7.1. Sumário das Questões Abordadas

No decorrer deste trabalho, vim desenvolvendo e exemplificando a concepção que a interação em sala de aula requer habilidade para perceber os contextos e o comportamento apropriado em cada um, a fim de não estabelecer-se quadros conflitantes ou problemáticos.

A descrição e as conclusões são frutos de uma micro-etnografia com observação-participante, realizada em uma 5ª série do Primeiro Grau, relatada no segundo capítulo. Apresentei a metodologia da pesquisa e seus pressupostos básicos narrando a ida a campo, a coleta dos dados com a gravação em vídeo e todo o processo interpretativo da análise.

Para embasar a análise, no capítulo 3, eu argumentei que um dos fatores para o sucesso do processo ensino/aprendizagem depende da correta projeção dos papéis discursivos e da correta interpretação do quadro predominante em sala de aula. Buscando recursos teóricos em Gumperz 1981, 1982, 1986, em Goffman 1981 e em Tannen e Wallat 1987, afirmei que a sinalização dos contextos auxilia os participantes da interação -- no caso estu-

dado, professores e alunos -- a saber para onde guiar sua atenção, como decodificar e interpretar os enunciados, e os faz produzir o comportamento adequado para o momento. Vimos que são os esquemas de conhecimento os responsáveis pela interpretação dos eventos e que, portanto, quanto maior a familiaridade da criança com as sutilezas da organização social da aula, maior será seu acesso às oportunidades de aprendizagem.

Iniciando a análise dos dados coletados, realizei uma distinção entre os professores, classificando-os segundo seus estilos de ministrar a aula. Existem professores com estilo mais formal, enquanto outros professores assumem um estilo mais conversacional. Vimos que a diferença básica entre os estilos está na forma de exercer o poder e de implementar as regras interacionais da sala de aula. O professor de estilo formal projeta maior assimetria na relação professor/aluno, explicitando seu poder. Por sua vez, foi visto que, no estilo conversacional, as regras são subjacentes e o poder é implícito; a hierarquia dos papéis é mitigada pela projeção de uma maior simetria na interação. Verificamos que neste último estilo, em geral, há um maior envolvimento dos participantes nas atividades da aula, pois nela se permite uma maior variedade de configurações de estrutura de participação. Esta variedade oferece condições de alunos e professores partilharem aspectos comuns de sua vida diária, aproximando-os. Concluimos, ainda, que as estruturas de participação do tipo 1 e 2, com o professor sendo o falante primário, caracterizam o "evento aula" em si. Estes dois tipos são as configurações básicas do quadro institucional.

Também descobrimos que os estilos não se caracterizam unicamente pela presença de um determinado tipo de estrutura de participação: em uma aula com um determinado estilo, podem surgir quadros diversos que exigem estruturas de participação diferentes. Tais quadros organizam a aula e ajudam a determinar a quantidade de informações repassadas ou trabalhadas em uma lição (e/ou dia letivo).

Para abordar, então, a questão da dinâmica da produção dos quadros interativos, analisei momentos da aula em que os traços de contextualização verbais e os não-verbais ajudam a sinalizar um quadro para mantê-lo. Vimos que a repetição, através de um discurso semanticamente menos denso, da ratificação das contribuições, da clarificação de termos, da incorporação das falas do outro na própria fala podem servir para sinalizar e manter quadros conversacionais (simétricos) e para enviar mensagem de reciprocidade, troca e cooperação. Os quadros institucionais (assimétricos) se mantêm através do uso da palavra pela professora, ou seja, pela não-ratificação das falas dos demais participantes, pelo tom de voz mais áspero e mais alto e por metamensagens de confronto e hierarquia de poder. Verificamos que a mudança e as transições dos quadros bem-sucedidos ocorrem fluidamente e visam a ajustar as expectativas, reestabelecer a ordem; ou ainda, em alguns casos, visam a possibilitar a manutenção de um estilo.

Algumas situações em que a interação não obtém o resultado desejado foram igualmente apresentadas. No capítulo seis, percebemos que nas situações problemáticas ou conflitantes



sempre ocorre a criação de um subquadro ou de um novo quadro. Vimos que, em geral, o peso da má-interpretação vai recair sobre os ombros de uma das partes da interação. Como o professor é o interactante de maior experiência e de maior poder, ele consegue lidar mais facilmente com o conflito e pode reverter a situação. Assim, o peso dos momentos de desconforto normalmente recai sobre os alunos, embora os problemas normalmente sejam decorrentes do uso inadequado das pistas contextuais --por parte dos professores--, gerando conflito de expectativas na construção dos quadros interacionais. Devido a expectativas diferentes dos professores, exteriorizadas por mudanças extremamente sutis no comportamento de cada um, é difícil para um aluno pouco experiente assimilar as regras interacionais de cada quadro, em cada aula.

Com base nas análises desenvolvidas, percebemos que nem sempre os participantes de uma aula se entendem sobre "o que está acontecendo aqui" com relação à atividade de fala. E o que é pior, percebemos que em muitas situações eles estão predispostos a se entenderem mas não conseguem. O uso inadequado das pistas contextuais e a interpretação errada de tais pistas mostrou-se um fator importante na criação destes desentendimentos.

## **7.2. Conclusões e Recomendações**

O estudo demonstra que o domínio das normas interacionais de cada aula pode ser uma tarefa tão árdua quanto o domínio do referente, ou pode interferir na aquisição deste último.

Acostumado a um sistema com poucos professores, o aluno inicia a 5ª série com um conjunto de traços contextuais, mentalmente armazenados, e uma expectativa sobre o desenrolar da aula. Aos poucos, ele descobre que o que é válido para um sistema, pode não ser totalmente válido para outro. Apesar de as mudanças serem sutis, elas são mudanças e dificultam o seu desempenho interacional, bem como o seu desempenho na execução de tarefas. Desconhecedor das expectativas dos alunos, o professor deixa-se afetar pelos "erros" comportamentais dos mesmos. Quando os conflitos de expectativas são constantes, aos poucos, o estudante desiste de tentar entender as regras da aula, de tentar "agradar o professor e fazer tudo certinho". Isto o desmotiva na aprendizagem e ele "deixa as coisas correrem".

O ato de levantar a mão e pedir a palavra coloca o aluno em evidência enquanto fala. Isto exige que ele tenha lido corretamente as pistas de contextualização de quando falar e o que dizer. Uma vez que o aluno é o interactante de menor poder e que o quadro institucional permanece sempre em segundo plano, pronto para emergir, pode ser desgastante levantar a mão para dar uma resposta inadequada ou fazer perguntas em momentos inoportunos, ou ainda, declarar não haver compreendido uma determinada explicação, se o quadro interpretado não for o mesmo que o das expectativas do professor.

Em contraste com a conversa informal, onde os direitos e deveres estão em maior equilíbrio, a mudança de um quadro numa relação assimétrica irá requerer um esforço adicional do interactante de menor poder, se ele estiver propondo a mudança. Devemos

lembrar também que, por não serem explícitos, os quadros colocam o indivíduo em uma situação quer o interactante queira ou não. Para não incorrer em ameaça a sua face, o aluno prefere deixar a interação como está e não tira dúvidas, nem pede esclarecimentos sobre como executar tarefas que ele não compreendeu. Assim, as estruturas de participação em que o professor mantém-se como falante primário são favorecidas e endossadas por este comportamento passivo dos interactantes de menor poder, ou seja, os alunos.

À medida em que convive com o ambiente escolar, a criança vai aprendendo a evitar momentos problemáticos ou conflitivos que diminuem a sua auto-imagem pública. Ela descobre que uma das formas de resguardar-se de punições por comportamentos inadequados (perdas de notas, "brincas", xingamentos) é produzir o comportamento esperado pelo professor. O aluno acomoda-se às expectativas do professor e limita-se a fazer só o que lhe é solicitado, ao que chamamos de robotização de comportamento.

Caso o aluno não seja hábil para perceber e negociar contextos, além dos problemas referentes à produção de comportamentos inapropriados, podemos ainda ter uma complicação futura até mesmo em termos de bloqueio de aprendizagem.

Para não incorrer em erros e sanções na leitura do quadro, o aluno com pouca habilidade de interpretar os traços de contextualização se restringe, muitas vezes, a participar unicamente nas ocasiões em que os demais colegas estão participando. Ele se torna "mais um" no coro, na bagunça, na brincadeira ou no silêncio. Ele passa a se guiar pela interpretação dos colegas

mais hábeis ou experientes -- interacionalmente, os alunos competentes. Tal restrição pode ter complicações para o seu crescimento interacional (talvez até intelectual). Por medo de sanções negativas, para salvar a sua face, o aluno limita suas experiências interativas. Ao assumir mais uma voz no coro, ele, em conjunto, transmite sua metamensagem de cooperação e de ânsia de ser reconhecido, aceito e integrado ao grupo.

A partir de tais conclusões, formulo a hipótese de que o líder da turma, em geral, é um aluno que consegue ler os traços contextuais do professor e que consegue sinalizar para os demais colegas qual deve ser e qual não deve ser o comportamento do momento. Este mesmo aluno consegue, na maioria das vezes, ser porta-voz de mensagens e metamensagens diversas do grupo e construir pontes para que mensagens de insatisfação, falta de compreensão do conteúdo e necessidade de nova explicação (ou revisão) sejam enviadas e atendidas. Tais suposições, contudo, precisam ser confirmadas em trabalhos futuros.

Outra conclusão que esta pesquisa permite é a de que estamos ensinando aos professores **o que** deve ser transmitido --o conteúdo-- e **como** agir em sala de aula --a didática-- e, no entanto, não conhecemos profundamente **qual** a situação e o tipo de interação estabelecida no processo comunicativo em sala de aula. Pelas análises realizadas neste trabalho, vimos que quem organiza a aula são os quadros interacionais e não o conteúdo a ser repassado para os alunos. A introdução de um novo referente, a revisão de um tópico ou conteúdo já estudado, dependem da criação de quadros propícios para cada atividade. Faz-se necessário

um estudo mais detalhado sobre os vários alinhamentos dos participantes e as suas relações com a retenção e a busca do referente.

É possível também concluir que os fatores que estabelecem maior ou menor grau de autoritarismo do professor vão corresponder aos fatores contextuais que limitam o tempo do professor como falante primário. A posição da audiência, as posturas e alinhamentos dos alunos são fatores que favorecem a manutenção do quadro estabelecido ou pressionam a uma mudança de quadro, com uma consecutiva mudança na estrutura de participação e de papéis dos falantes. Contudo, estas mudanças ainda serão submetidas a um limite de aceitação. Os contextos precisam de fatores inibidores para não gerar distorções de papéis ou dos objetivos interacionais preestabelecidos. O ambiente escolar, através de suas normas institucionais, vai constituir-se no maior fator inibidor de fala na interação em sala de aula. A escola garante ao professor o direito de manter a assimetria e o controle na interação, ao mesmo tempo em que inibe as tentativas dos alunos de fazer vigorar tópicos, atividades e o controle da fala.

Similarmente ao observado por Guimarães de Mattos (1992), constatei, em minha pesquisa etnográfica, que as crianças e os adolescentes gostam da escola desde que esta lhes seja receptiva.

O requisito essencial a toda interação, segundo Marcuschi (1987) (citado em Rosa 1992), é a **cooperação**. Tanto nas observações quanto na análise dos dados, percebi que o aluno tenta continuamente diminuir a distância com o professor e tra-

balhar cooperativa e mais simetricamente. Para minha satisfação como educadora, a metamensagem mais frequente observada nas aulas da 5ª série foi "podemos trabalhar juntos". Ilustrando esta tentativa de cooperação, mostro uma rápida passagem em que a professora, após alguns pedidos de silêncio, dirigiu-se ao aluno que conversava dizendo:

Notas.MTM.E1

- (01) Prof.: Gilson, se você não fica quieto, eu tenho que falar mais=  
 (02) =alto ainda e fico mais rouca.. daqui a pouco eu não=  
 (03) =tenho mais voz.  
 Como resposta, o aluno imediatamente se calou.

Infelizmente, a grande maioria dos professores não está atenta à metamensagem dos alunos e avaliam-nos pelo seu comportamento imediato, produzido muitas vezes por expectativas diferentes e esquemas cognitivos incompletos, em formação. Sentindo-se ameaçado, o professor reforça um comportamento autoritário, pois dessa forma terá justificativa na própria instituição para seus atos distanciados e não-convergentes. Assim, um grande número de professores se mantém exclusivamente no quadro institucional, assimetricamente. A metamensagem mais comum enviada pelo professor em sala de aula é "cumpram suas obrigações e deixem-me cumprir as minhas".

Sugiro, então, que os conflitos de expectativas e a carga interacional -- ou seja, o trabalho de identificar as regras institucionais válidas a cada momento e em cada contexto-- que é recebida pelos alunos de 5ª série, sejam apresentadas em

programas de treinamento para professores do primeiro grau, para que a aproximação de professor e alunos aconteça. É importante que o educador saiba que a falta de habilidade do aluno em perceber os contextos gera comportamentos contraditórios. Tal inabilidade cria um paradoxo na cabeça do aluno: "por que a estratégia (ou a interpretação) não funcionou se, na mesma atividade, funcionou com o outro professor?". Assim, para ajudar o aluno a adaptar-se mais rapidamente à mudança de sistemas de sinalização dos contextos, convém que o professor indique verbalmente, com maior freqüência, o comportamento esperado ou a expectativa formada.

### **7.3. Algumas contribuições e reflexões suplementares da pesquisa etnográfica sobre os conflitos da interação em sala de aula**

Devido à riqueza dos dados e observações que a pesquisa etnográfica forneceu-me, realizo uma breve discussão sobre algumas questões mais abrangentes relacionadas à Linguística e à Educação. São pequenos relatos e reflexões sobre a realidade encontrada que irão, de alguma forma, afetar indiretamente o processo comunicativo e questionar o discurso usado em sala de aula.

Tal atitude de minha parte é devido aos sinais pungentes de que algo não vai bem no sistema educacional e de que a **instituição escolar** precisa repensar-se. Os sinais mais visíveis e preocupantes são os altos índices de evasão e repetência, cau-

sadores do "funil educacional", um retrato da falha da educação brasileira.

Guimarães de Mattos (1992), em seu trabalho etnográfico junto a diretores, professores e alunos de escolas públicas, mostra que os jovens gostam da escola como uma "forma de entretenimento", por não terem atividades para ocupar seu tempo. E, conclui a pesquisadora,

"é trágico que os professores pareçam incapazes de capitalizar esta audiência cativa, com potencial e energia, fornecendo aos estudantes interessantes atividades de aprendizagem (p. 244- trad. minha)".

Os trabalhos etnográficos recentemente desenvolvidos no Brasil, cito como exemplo Lopes (1989) e Guimarães de Mattos (1992), identificam a existência de uma lacuna entre os interesses e o conhecimento do professor e entre os interesses e a motivação dos alunos. No que se refere ao primeiro problema, sabemos que muitas vezes a falta de interesse do professor é causada pela sua insatisfação com a carreira do magistério e que a sua falta de conhecimento é fruto da deficiência de sua formação. Quanto ao segundo problema, a falta de motivação dos alunos, deduzo que uma de suas causas são os constantes conflitos interacionais que analisamos no decorrer deste trabalho.

Contudo, os conflitos interacionais necessitam ainda de maior análise e observação. Por ora, é importante notar que o problema interacional não poderá ser resolvido enquanto os professores escamotearem suas práticas reais com seus discursos



igualitários. Em conversas individuais ou em conversas em grupo, dificilmente o professor assume ter relação autoritária e impositiva com os alunos. Porém, os comentários dos alunos, algumas aulas ouvidas do corredor e outras muitas assistidas (mas que não me foram permitidas gravar em vídeo, nem sequer em áudio) acusaram um comportamento predominantemente autoritário na relação professor-aluno. Sujeito constantemente às normas interacionais institucionais, o aluno vai gradativamente sendo silenciado, tornando-se passivo e acomodado.

Desta forma, os poucos professores de estilo conversacional que cruzarem com estes alunos terão dificuldade em conseguir manter um clima de cooperação, criatividade e espontaneidade em suas aulas. Visitando a turma de 5ª série no final do ano letivo, percebi que grande parte dos alunos já achava "mais fácil" participar das aulas com quadros formais. Justificavam suas afirmações dizendo que naquelas aulas eles sabiam que tinham que fazer certinho o que o professor mandava e seguir o livro. Fazendo isso, eles não teriam problemas. No entanto, havia sempre a ressalva: "mas é mais gostoso ir na aula de Matemática e de Religião" (predominantemente conversacionais). O pequeno grupo que não assumia tal postura era formado por alunos bastante heterogêneos. Ou eram alunos repetentes ou marginalizados que continuavam preferindo um relacionamento mais aberto e amigável; ou eram os "bons alunos" que diziam não se importar com as diferenças de estilo: para estes, todos os professores que ensinavam bem eram "legais".

Ainda com relação às minhas observações etnográficas, ao participar também de aulas de série mais adiantadas, 7ª, 8ª e Segundo Grau, constatei que os alunos não "levam tão a sério" as tarefas de casa (*homeworks*) do professor que busca simetria. Eles valorizam e prestigiam com suas presenças as aulas deste professor, mas referem-se a ela como um "momento de descontração" no dia letivo e acabam dedicando-se menos às tarefas extra-classe do professor conversacional. Como forma de compensação, e também pela maior liberdade de expressão, percebi que o aluno procura participar mais no desenvolvimento da aula conversacional. No meio de tanta prática autoritária, ele acaba cumprindo as tarefas dos demais professores por medo de punição e, apesar de querer colaborar com o professor que os trata com respeito e simetria, deixa de cumprir as tarefas daquele professor porque sabe que ao menos não haverá agressões morais ou desmoralização em frente aos colegas.

Novamente os bons alunos e os "bagunceiros" apresentam-se reagindo de outra forma. É importante notar que aqueles que frequentemente recebem advertências verbais ou sanções em sala de aula (os repetentes e os mais conversadores) nestas situações tem um comportamento adverso ao restante da turma. Quando fazem deveres de casa, fazem em geral, os do professor conversacional e, muito seguidamente, são os primeiros a concluir o exercício em sala ou a ajudar o professor a reestabelecer a ordem.

O uso abusivo do poder em sala de aula, tão bem apresentado na realidade brasileira dos depoimentos coletados em Guimarães de Mattos (1992), fez-se presente nas aulas por mim observadas, na escola catarinense. Em algumas situações, flagrei o professor agredindo moralmente o aluno, chamando-o de "burro", "imprestável", "débil mental" e outros adjetivos que diminuem o aluno perante os colegas e atingem também sua auto-imagem. Ora, ninguém gosta de estar em algum lugar para sofrer humilhações e ver-se desprezado. E as reações dos alunos a esta situação incômoda vão se dar de diferentes formas. A mais comum destas formas é a própria evasão escolar, dado os altos índices apresentados atualmente (ver apêndice). Outra alternativa do aluno, é a robotização do comportamento, já explicada anteriormente. Temos ainda o enfrentamento direto, quando o aluno recusa-se a aceitar o controle do professor e questiona o "poder hierárquico". Nestes casos, quando o aluno toma a posição de desafiar o professor, é considerado indisciplinado, rebelde. Isto o conduz a castigos reiterados, marginalização e, muito frequentemente, acabam na sua expulsão ou reprovação.

Por trás de todas estas ações e reações, está o conceito de face proposto por Goffman (1967). Segundo o sociólogo americano, "face" é a expressão social do eu individual, é a auto-imagem pública que o indivíduo tem de si próprio. Citando Rusa (1992).

"o simples fato de entrar em contato com outros em sociedade rompe um equilíbrio ritual preexistente e ameaça potencialmente a auto-imagem pública construída pelos integrantes da interação face a face (p. 20)".

Brown e Levinson (1978) expandiram o conceito dividindo-o em face positiva e face negativa. A face positiva refere-se ao desejo de aprovação e de reconhecimento das nossas ações, ou seja, é quando esperamos que nossas ações sejam consideradas desejáveis pelos outros e sejam aceitas. Por sua vez, a face negativa traduz-se pela reserva do território pessoal, pela vontade de que nossas ações não sejam impedidas pelos outros.

Assim, as ações de professores e alunos são orientadas pela necessidade social de preservação da face. Os professores formais agem dentro do quadro institucional para conseguirem impor suas vontades e manter-se distanciados dos alunos, preservando-se assim de possíveis transgressões de papéis e de cobranças, quer seja dos alunos, dos pais ou da direção da escola. Já o professor com estilo conversacional age buscando a simetria para tentar tornar desejável a interação. Ele tenta atenuar/mitigar seu poder e amenizar a distância hierárquica visando manter sua auto-imagem de uma pessoa aberta, compreensiva, pois normalmente seu papel de assessor e conselheiro (orientador amigo) está em primeiro plano. Como prova disso, vimos que ele intensifica o uso dos procedimentos atenuadores de ameaça à face antes de avisos de provas e testes, pois estas são cobranças institucionais que contrastam com sua auto-imagem simétrica, no quadro conversacional.

O aluno, à medida que vai adquirindo experiência escolar, vai adquirindo maior ou menor habilidade em negociar os contextos e vai formando a sua "face social", a sua auto-imagem. Também vai aprendendo a tomar conhecimento da face do outro e vai testando estratégias, ao mesmo tempo em que começa a aprender a preservar a própria face, de acordo com o contexto interacional. Parece-me que ao limitar-se cumprir seu papel, ele tenta evitar situações de ameaças à face e, ao desafiar o poder constituído, emprega estratégias para defender a sua face ou seja, a sua auto-imagem.

Tanto uma quanto outras atitudes são fatores que criam diferentes estruturas de participação na aula. Servem, então, como fatores restritores do discurso do professor. Ao robotizar-se, o aluno posiciona-se como audiência, ouvinte, e reforça o direito do professor como falante primário. Ao lutar pelo direito à palavra e a outros espaços, o aluno deixa sua posição de ouvinte, reivindicando direitos de falante primário e forçando o professor a diminuir seu espaço conversacional, compartilhando-o.

Devido ao início dos trabalhos de pesquisa, no Brasil, sobre a interação face a face, é preciso ainda aprofundar o estudo sobre os limites e as restrições da fala do professor, sobre o trabalho de defesa da face, bem como investigar uma série de questões como: Como são introduzidos os tópicos em sala de aula e qual o papel deles na interação? Quais as estratégias usadas pelos alunos "sem vez e sem voz" para chamar a atenção e conseguir ganhar o turno numa disciplina e não consegui-lo em

outra? Até que ponto o relacionamento mais assimétrico ou menos assimétrico influencia a aprendizagem? Como a professora 'faz o ponto' principal nas suas aulas e como o aluno identifica-o como sendo um referente ao qual é necessário dispensar muita atenção?

Enfim, ainda há muitas contribuições para a educação que podem ser feitas com o auxílio da sociolinguística interacional. Detectando mais cuidadosamente os problemas interacionais, talvez aprendamos a ler melhor as metagensagens dos alunos e consigamos responder a importantes questionamentos sobre a ineficácia da escola atual. De posse de tais respostas, é provável que possamos montar um sistema educacional mais efetivo e eficiente, que considere o professor e o aluno como participantes de uma dinâmica interacional humana e em constante evolução.

APENDICE I

Evolução do Percentual de Retenção por Série  
(Primeiro Grau)

Fonte: Jornal do Brasil de 23/04/92

Pesquisa realizada em São Paulo

Série	1980	1985	1989	1990	1991
1ª	36,73	27,31	26,91	25,71	22,00
2ª	22,34	17,83	18,76	17,00	12,04
3ª	19,38	17,29	16,12	14,10	9,19
4ª	12,98	13,67	13,92	11,17	6,07
5ª	31,34	32,45	29,45	26,68	16,19
6ª	30,24	30,19	23,33	21,95	12,45
7ª	24,88	22,08	16,69	16,52	8,85
8ª	11,48	9,89	7,09	7,90	2,84
Total	25,25%	22,19%	20,54%	28,69%	12,30%
1 grau					

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agar, M. 1971. Folklore of the Heroin Addict: Two Examples. *Journal of American Folklore* 33 :175-85.
- Agar, M. 1980. *The Professional Stranger: an Informal Introduction to Ethnography*. New York: Academic Press.
- Bauman, R./Sherzer, J. eds. 1974. *Explorations in the Ethnography of Speaking*. London.
- Bauman, R. & Sherzer, J. 1975. The Ethnography of Speaking. *Annual Review of Anthropology* 3 ;95-119.
- Bakhtin, M. 1981. *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bateson, G. 1958. *Naven*. 2d edition. Stanford, Ca.: Stanford University Press.
- Bateson, G. 1972. *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books.
- Bloom, J. & Gumperz, J. 1972. Social Meanings in Linguistic Structure: Code Switching in Normay. *Directions in Sociolinguistics* J. Gumperz & D. Hymes, eds. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Bordenave, J. e A. M. Pereira. 1982. *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Brown, P. & Levinson, S. 1978. Universal in language usage: Politenesse phenomena. *Questions and Politeness: Strategies in Social Interactions*. ed by E. Goody. Cambridge: University Press.
- Brown, R. & Gilman, A. 1972. The pronouns of power and solidarity. *Language and Social Context*. ed. by Paolo Giglioli. Penguin Books.
- Corsaro, W. 1981. Entering the child's world -Research strategies for field entry and data collection in a preschool setting. *Ethnography and Language in Educational Settings*, ed. by J. Green & C. Wallat, (pp. 117-146). Norwood, neu Jersey: Ablex Press.
- Dorr-Bremme, 1990. Contextualization cues in the classroom: Discourse regulation and social control functions. *Language*



- en Society 19 (pp. 379-402).
- Erickson, F. 1981. Money tree, lasagna bush, salt and pepper: Social construction of topical cohesion in a conversation among Italian-Americans. *Analysing Discourse: Text and Talk*. ed. by D. Tannen. Washington, DC: Georgetown University Press, 1982.
- Erickson, F. 1982. Making and Using Research Documents of Everyday Life in Schools. *Sound-Image Records in Social Interaction Research*. ed. by A. Grimshaw (Special issue of the Journal of Sociological Methods and Research 11 (pp. 39-52).
- Erickson, F. 1982a. Audiovisual Records as a Primary Data Source. *Sound-Image Records in Social Interaction Research*. ed. by A. Grimshaw (Special issue of the Journal of Sociological Methods and Research 11) (pp. 213-232).
- Erickson, F. 1986/1990. Qualitative methods in research on teaching. *Handbook of the Research on Teaching*. 3d. edition. Pp. 119-61. M. Wittrock, ed. New York: Macmillan. Also, *Quantitative Methods; Qualitative Methods* (with R. Linn) AERA, Research in Teaching and Learning. volume 2. New York: Macmillan.
- Erickson, F. 1988. Ethnographic Description. *An International handbook of the Science of Language and Society 2: 1081-1095*. ed. by U. Ammon, N. Dittmar and K. Matthier. Berlin/New York: Walter deGruyter.
- Erickson, F. 1991. *Ethnographic Microanalysis of Interaction*. Philadelphia. (mimeo)
- Erickson, F. & Schultz, J. 1977/1981. When is a context? Some issue and methods in the analysis of social competence. *Ethnography and Language in Educational Settings*. ed. by J. Green and C. Wallat. Norwood, New Jersey: Ablex Press.
- Erickson, F. & Shultz, J. 1982. *The Counselor as Gatekeeper: Social Interaction in Interviews*. New York: Academic Press.
- Foucault, M. 1979. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. New York: Random House (Vintage Books).
- Garcez, P. 1991. "Conflicting Conversational Styles in a Cross-Culturam Business Negotiation". Tese de Mestrado. UFSC.
- Goffman, E. 1981. "Footing". *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 124-159.
- Goffman, E. 1974. *Frame Analysis*. New York: Harper & Row.

- Goffman, E. 1972. The neglected situation. *Language and Social Context*. (ed.) P.P. Giglioli. New York: Perguin Books, 61-66.
- Goffman, E. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Indianapolis: Bobbs-Merrill.
- Goffman, E. 1967. *Interaction ritual*. Pantheon Books, New York.
- Gomide, H. 1990. "Metacomunicação e monitoração em sala de aula: o discurso do professor". Tese de Mestrado. UNB.
- Green, J. & C. Wallat. 1981. Mapping Instructional Conversation. *Ethnography and Language in Educational Settings*. ed by J. Green & C. Wallat, (pp. 161- 205) Norwood, New Jersey: Ablex Press.
- Guimarães de Mattos, C. L. "Picturing School Failure: A study of Diversity in Explanations of 'Educational Dificulties' among Rural and Urban Youth in Brazil. PhD Dissertation, Philadelphia.
- Gumperz, J. 1972. The speech community. *Language and Social Context*. ed. by P.P.S. Gigliolli, (pp. 219-231) Harmondsworth: Penguin Books.
- Gumperz, J. 1977. Sociocultural Knowledge in conversational inference. *Linguistics and Anthropology* (GURT 77). ed. by Muriel Saviile-Troike, (pp. 191-211). Washington, D.C.: G.U. Press.
- Gumperz, J. 1981. Conversational inference and classroom learning. *Ethnography and Language in Educational Settings*. ed. by J. Green & C. Wallat, (pp. 9-23) Norwood, New Jersey: Ablex Press.
- Gumperz, J. 1982. Contextualization conventions. *Discourse Strategies*. ed. by J. Gumperz. (pp. 130-171). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. 1986. International Sociolinguistic in the study of schooling. *The Social Construction of Literacy*. ed by J. Cook-Gumperz. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gumperz, J. & D. Hymes 1964. The ethnography of communication. *American Anthropologist* 66(6). Pt. II.
- Gumperz, J. & D. Hymes 1972. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Speaking*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Habermas, J. 1979. *Communication and the Evolution of Society*. Boston: Beacon Press.

- Hammersley, M. & P. Atkinson 1983. *Ethnography: Principles in practice*, London.
- Hymes, D. 1974. *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hymes, D. 1968. The ethnography of speaking. *Readings in Sociology of Language* ed. by J.A. Fischman. (pp. 99-138) Mouton.
- Irvine, J. 1974. Strategies of Status Manipulation in the Wolof Greeting. *Explorations in the Ethnography of Speaking*, ed. by R. Bauman and J. Scherzer. London/New York: Cambridge University Press.
- Jakobson, R. & K. Pomorska 1983. *The Jakobson-Pomorska dialogues*. Cambridge MA: MIT Press.
- Labov, W. 1972. The study of language in its social context. *Language and Social Context*, ed by P.P. Giglioli. (pp. 283-307) Harmondsworth: Penguin Books.
- Lopes, I.A. 1989. *O Processo Internacional em Sala de Aula: Um Estudo Comparativo de Dois Grupos Sociais*. Tese de Mestrado UNB.
- Ludke, M. & M. André. 1986 *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: ed. Pedagógica e Universitária.
- Magalhães, M. I. 1988. *Rezas e benzeções. ilha do Desterro 20 Sociolinguística*. UFSC.
- Magalhães, M. I. & P. Costa 1988. Discurso Assimétrico: A interação professor-aluno. *Trabalhos de Sociolinguística Aplicada* (12) (pp. 147-164) Campinas, Unicamp.
- Malinowski, B. 1922. *Argonauts of the Western Pacific*. New York.
- Marcuschi, L. A. 1987. *Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas, posições e funções*. Versão preliminar preparada para o XX Romanistentaf. Freiburg (R.F.A.), 18-20, set/1987.
- McDermott, R. P. 1976. Kids make sense: An ethnographic account of the interactional management of success and failure in one first-grade classroom. Unpublished doctoral dissertation. Stanford University D.
- Mehan, H. 1979 *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Harvard University, Cambridge.
- Mishler, E.G. 1984. *The Discourse of Medicine Dialects of Medical Interviews* Norwood: Ablex.

- Morrish, I. 1975. *Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro, Zahar.
- Ochs, E. 1979. Transcription as Theory. *Developmental Pragmatics*. ed by E. Ochs and B.B. Schieffelin. NY: Academic Press.
- Orlandi, E. P. 1983. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo, Brasiliense.
- Pey, M. D. 1988. *A Escola e o Discurso Pedagógico*. São Paulo, Cortez.
- Philips, S. 1972. Participant structure and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. *Functions of Language in the Classroom*. ed. by C. B. Cazden, and D. Hymes. New York: Teachers College Press.
- Philips, S. 1976. Some sources of cultural variability in the regulation of talk. *Language in Society*. v. 5. (pp. 81-96).
- Philips, S. 1983. *The invisible culture: Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*. New York: Longman.
- Popham, W. J. & E. Baker 1976. *Sistematização do Ensino*. Porto Alegre, Globo.
- Quental-Almeida, L. 1987. *Clinical Interpretation and the Reframing of Experience: Evidence from Therapeutic Discourse*. PhD Dissertation, Georgetown University.
- Quental, L. 1991. Alinhamentos e Estrutura de Participação em uma Entrevista Terapêutica. *Cadernos de Estudos Lingüísticos 20: Sociolingüística*. Giselle M. Oliveira e Silva & F. Tarallo (eds.). Campinas: Unicamp. (pp. 91-112).
- Quental, L e Ribeiro, B. T. 1992. Sociolingüística Interacional: Situação Atual no Brasil. "Trabalho apresentado na VIIª reunião da ANPOLL, Porto Alegre.
- Ribeiro, B. T. 1993. *Coherence in Psychotic Discourse*. NY: Oxford University Press. (in print)
- Ribeiro, B. T. 1991. Papéis e Alinhamentos no Discurso Psicótico. *Cadernos de Estudos Lingüísticos 20: Sociolingüística*. Giselle M. Oliveira e Silva & F. Tarallo (eds.). Campinas: Unicamp. (pp. 113-136).
- Robinson, W. 1977. *Linguagem e Comportamento Social*. São Paulo, Cultrix.
- Rosa, M. 1992. *Marcadopes de Atenuação*. São Paulo: Contexto.

- Sacks, H., E.A. Schegloff & G. Jefferson. 1974. A Simplest Systematic for the Organization of Turntaking fo Conversation. *Language* 50:4 (pp. 696-735).
- Schefflen, A. 1973. *Comunication Structures: Analysis of a psychotherapy transaction* (formely Stream and Structure in Psychotherapy). Blomington: University of Indiana Press.
- Schegloff, E. A. 1968. Sequencing in Conversational. *american Anthropologist* 70 (pp. 1075-1095)
- Schultz, J. 1979. It's not whether you win or lose, it's now you play the game. *Language, Children, and Society*. ed. by D. Garnica and M. King. Oxford: Pergamon.
- Schultz, J & S. Florio 1979. Stop and Freeze: The negotiation of social and physical space in a kindgarten/first grade classroom. *Anthropology and Education Quarterly* 10 (3): 166-181.
- Schultz, J., S. Florio & F. Erickson 1979/1982. Where's the floor? aspects of cultural organization of social relationships in communication at home and in school. *Chidren In and Out of School*. ed. by Gilmore e Glatthorn. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Sinclair, J. McH & D. Brazil 1982. *Teacher talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. MsH & R. M. Coulthard. 1975/1978. *Towards an analysis of discourse- The english used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Spindler, G. D. 1982. *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. New York: Holt, Rinehard and Winston.
- Stubbs, M. 1983. *Discourse analysis: The sociolinguistics analysis of natural language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tannen, D. 1979. What's in the frame? Surface evidence for underlying expectations. *New directions in discourse processing*. ed. by R. Freedle. (pp. 137-181). Norwood, New Jersey: Ablex Press.
- Tannen, D. 1981. New York Jewish conversational style. *International journal of the sociology of language*, 30: 133-139.
- Tannen, D. 1984. *Conversational style: Analysing talk among friends*. Norwood, New Jersey: Ablex.
- Tannen, D. 1986. *That's not what I meant! How conversational style makes or breaks relationships*. New York: Ballantine

## Books.

- Tannen, D. 1987. Repetition in Conversation: Toward a poetics of talk. *Language* 63 (3) (pp. 574-605).
- Tannen, D & C. Wallat. 1987. Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical interview. *Social Psychology Quarterly* 50 (2) (pp. 205-216).