

Compreendendo a interação em sala de aula: das estruturas de produção e participação às estratégias de negociação mediadas pela polidez

Priscila Raposo Ananias*
Williany Miranda da Silva^o

Resumo: Cientes de que a análise dos processos interativos em sala de aula pode revelar muitos aspectos do modelo de ensino vigente, bem como pode auxiliar no desenvolvimento de alternativas viáveis para o ensino de Língua Portuguesa, esse estudo de natureza aplicada e com aporte da sociolinguística interacional, objetivou, inicialmente, descrever e analisar as estratégias de negociação mediadas pela polidez e os movimentos de ameaça e preservação de faces manifestos pelos sujeitos numa situação de interação em sala de aula e, em um segundo momento, buscou verificar as implicações dos formatos de produção e das estruturas de participação reveladas pelos mesmos sujeitos na interação ora investigada. Os dados analisados constituem-se por transcrições de uma aula de Língua Portuguesa em uma turma de 7º ano de uma escola estadual de Ensino Fundamental.

Palavras-chave: interação; polidez; estruturas de participação; ensino de língua portuguesa.

Abstract: Aware of the fact that the analysis of interactive processes in the context of a classroom may reveal many aspects concerning the teaching model in force, in addition to assist in developing viable alternatives to the teaching of Portuguese, this study, characterized by its applied research and presenting contributions of interactional sociolinguistics, aimed initially at both describing and analyzing the negotiation strategies mediated by the politeness and also the movements of threat and preservation of faces manifested by the subjects in a situation of classroom interaction. Secondly, it intended to evaluate the implications of the production formats and of the participation structures revealed by these subjects in the interaction investigated. The data analyzed here consists of transcripts regarding a Portuguese language class to a group of students from the 7th year of a state elementary school.

Keywords: interaction; politeness; structures of participation; teaching of Portuguese.

Introdução

De acordo com Silva (1998) as relações interpessoais são naturalmente perpassadas pela constante preocupação com a auto-imagem pública, nesse sentido, em um dado evento interativo, os participantes a todo instante cooperam na preservação de suas faces. Em se tratando da interação entre professor e aluno na sala de aula, este movimento de manutenção das faces, conforme sustenta o autor, se torna cada vez mais acentuado, já que ambos os sujeitos possuem a “obrigação” institucional de interagirem

* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande.

^o Professora Doutora do curso de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino e da graduação do curso de Licenciatura plena em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

e, uma vez estabelecido um jogo interativo, os participantes agem a fim de atenuar os efeitos de ameaças à face um do outro.

Embora haja essa constante negociação em sala de aula, a relação entre os interactantes – professor e aluno - é marcadamente assimétrica. Assim como também são assimétricas as posições que eles ocupam dentro da instituição escolar. Conforme aponta Matêncio (2001), é a posição hierárquica (assimetria na relação de lugares) que delimita as funções dos diferentes interlocutores e determina tanto a percepção das relações interpessoais dos participantes quanto a própria materialização linguística desta percepção.

Tal assimetria inerente à relação professor/aluno é demarcada, sobretudo, pela posição de poder ocupada pelo docente, uma vez que esse é responsável pela seleção e forma de transmissão do conteúdo, bem como pelo gerenciamento da aula. A posição privilegiada conferida ao professor fornece-lhe o direito de gerenciar e conduzir a aula, determinando ou não a abertura para atuação e participação dos alunos. Portanto, percebe-se que dependendo da atuação do professor, esse poder pode ser utilizado tanto para desenvolver nos alunos uma atitude favorável à aprendizagem, quanto uma atitude desfavorável, resultando em tentativas de fuga ao controle do docente e em desafios à sua autoridade.

Acreditando que a análise dos processos interativos em sala de aula pode revelar muitos aspectos do modelo de ensino vigente, bem como pode auxiliar no desenvolvimento de alternativas viáveis para o ensino de Língua Portuguesa, esse estudo de natureza aplicada, com aporte da sociolinguística interacional, pretende esclarecer os seguintes questionamentos: De que modo se processam as estratégias de negociação mediadas pela polidez na interação professor/aluno para a construção do conhecimento na aula de análise linguística? Quais são as implicações dos formatos de produção e das estruturas de participação reveladas pelos sujeitos no interior dessa interação em curso na sala de aula?

À luz desses questionamentos pretendemos: (1) Descrever as estratégias de negociação mediadas pela polidez na interação professor/aluno; (2) Analisar os movimentos de ameaça e preservação de faces manifestos na alternância de papéis entre os sujeitos envolvidos e (3) Verificar as implicações dos formatos de produção e das estruturas de participação reveladas pelos sujeitos na interação em curso em sala de aula.

Para tanto, nos valem de dados coletados em transcrições de uma aula de Língua Portuguesa sobre verbos na carta do leitor ocorrida no ano de 2007, durante o período escolar, em uma turma de 7º ano de uma escola estadual de Ensino Fundamental, localizada na cidade de Campina Grande, PB.

1 Formulação e gerenciamento da aula: interação *versus* silenciamento

A aula, segundo MATÊNCIO (2001), caracteriza-se como um evento intermediário, entre os ritualizados e os espontâneos, cuja edificação surge da existência de um objetivo didático. Tal evento comunicativo é marcado, sobretudo, por interações verbais orais e pela alternância de papéis entre os participantes.

Para a autora, dentre os aspectos cruciais na configuração e concretização da aula estão o número de participantes envolvidos e o grau de conhecimento partilhado entre estes. No que se refere à organização de etapas das aulas temos: preparação, desenvolvimento e conclusão das atividades didáticas, as quais se apresentam vinculadas às representações sobre o objeto de estudo e de ensino. O desenvolvimento dessas etapas é realizado por intermédio de ações didático-discursivas permeadas pelo conteúdo, que, por sua vez, intervém nas atividades propostas, na seleção dos instrumentos de ensino e no processo de aprendizagem.

Dentre as finalidades da aula podemos apontar que estão, primordialmente, ensinar e aprender. Para tanto, o professor estabelece previamente um objetivo didático, planeja e executa estratégia(s) didática(s), para verbalizá-las a partir das intervenções dos alunos (perguntas/respostas), pois tais intervenções terminam por sinalizar o que os aprendizes sabem, permitindo que o professor gereencie e conduza a interlocução.

Vale ressaltar que a aula não possui uma planificação estática e rígida, uma vez que está submetida à didática do professor, que, apesar de acompanhar um programa orientado pela instituição escolar, desenvolve estratégias de ensino que refletem tanto a sua subjetividade quanto as características sócio históricas. São justamente esses dois aspectos que influenciam e interferem diretamente na concretização da aula enquanto evento interativo ou como forma de silenciamento.

Segundo Silva (2002), a interação caracteriza-se como atividade cooperativa que implica ação entre os interactantes no processo de comunicação, os quais revezam-se na condição de falante e de ouvinte, exercendo influências múltiplas entre si e sofrendo

influência direta da situação social mais imediata. Tais afirmações estão em total consonância com Bakhtin (1986):

A palavra dirige-se a um interlocutor, ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por traços sociais mais ou menos estreitos (p.116).

Com isso, percebemos que o contexto imediato e as relações entre os participantes na sociedade exercem pressão direta sobre as ações dos sujeitos e norteiam os caminhos da interação verbal, sendo, portanto, impossível estudá-la dissociada dos elementos anteriores. Uma vez que, havendo interação, entram em jogo: o status dos participantes, a instituição em que ocorre o evento, o grau de conhecimento partilhado, entre outros aspectos.

Silva (op. cit.), ao traçar um breve perfil dos interactantes em sala de aula, constata na figura do professor a função de ser o sujeito detentor do saber e de estar na escola para transmiti-lo, nesse sentido, ele é visto pela sociedade na sua missão de formador, é cobrado e avaliado por esta. Ao passo que o aluno é visto como o sujeito que não tem o saber e necessita adquiri-lo na escola.

Uma atividade é vista como, de fato, interativa na sala de aula quando esta “engloba ações do professor, reações dos alunos a essas ações, reações do professor às ações dos alunos e reações dos alunos entre si” (SILVA, 2002, p. 185). Entretanto, é necessário compreender que o fato de haver interação em sala de aula não desemboca em total simetria entre os participantes, haja vista que seus status são distintos: o professor continua sendo sinônimo de saber e de poder e os alunos, por sua vez, de não saber e não poder. O poder do docente é revestido e sustentado pelo seu discurso mais legítimo e mais competente linguisticamente (língua como instrumento de poder), bem como pela grande diferença de idade e de experiência e pela profunda diferença de nível de instrução e de conhecimento.

Este domínio por parte do professor é evidenciado na quantidade de fala, nos atos de linguagem efetuados, na frequente iniciativa e na própria estrutura das trocas conversacionais, como por exemplo, nas trocas do tipo *sandwich* - pergunta do professor, resposta do aluno e, por fim, avaliação do professor.

Para que essa assimetria não se traduza como sinônimo de “abismo” na relação professor e aluno em sala de aula, é necessário, por parte do docente, um intenso “jogo

de cintura” no sentido de motivar os alunos e viabilizar condições de interação. Tais condições de interação, de acordo com Barros (1986) denotam estratégias, tais como: relevância do tópico desenvolvido; utilização de olhares expressivos; dirigir-se, diretamente, aos alunos engajados em atividades concorrentes e dispersas; utilização de recursos não-verbais (tocar e fazer gestos); entre outros que buscam despertar e/ou resgatar a atenção e o desejo de participar dos alunos.

A ausência de interação em sala de aula é resultante muitas vezes de formas de silenciamento ocasionadas pelo reforço da assimetria e manutenção do distanciamento por parte do professor. Em muitos casos, o docente raramente confere abertura para que o aluno se manifeste, seja para perguntar, seja para responder ao que o próprio professor perguntou, como é o caso do uso de perguntas retóricas às quais o professor responde de imediato, sem dar espaço para que os alunos as respondam.

Além desse monopólio da palavra por parte do docente e do pouco incentivo às interferências e a participação dos alunos, outra forma de silenciamento é a imposição do tópico pelo professor e a inadmissão de mudança de um tópico que não tenha sido estabelecido por ele. Tais formas de silenciamento favorecem a predominância de aulas excessivamente expositivas, bem como reforçam a manutenção de um discurso autoritário, no qual a palavra que sempre prevalece é a do professor e os alunos, por sua vez, são considerados sujeitos eminentemente passivos.

2 Entendendo a polidez e o movimento de ameaça e preservação de faces em sala de aula

No interior das relações interativas em sala de aula, SILVA (1998) – com o aporte do modelo de estratégias de polidez proposto por Brown e Levinson (1987) e nas máximas do princípio da cortesia elaboradas por Leech (1983) - destaca a preocupação existente nos sujeitos quanto ao constante movimento de ameaça e preservação das faces, tais estratégias culminam em uma possível cooperação entre professor e aluno para manutenção de suas faces. Para esse autor, essa manutenção funciona tal como regras de trânsito na interação, buscando um constante equilíbrio: existe uma orientação defensiva (de si), ao passo que também há uma orientação protetora (do outro).

Sob esta ótica, todos os seres sociais são portadores de duas faces, uma positiva e outra negativa. A primeira é movida pelo desejo de aprovação social e de auto-estima, já a segunda, pelo desejo de não ser impedido durante suas ações, o que implica na não-

imposição do outro. Dentre os atos que ameaçam a face positiva do ouvinte estão insultos, queixas, críticas, desaprovações e acusações, por sua vez, a ameaça a face negativa desse ouvinte pode ser efetuada através de ordens, avisos, pedidos e advertências. No tocante aos atos que ameaçam a face do falante, temos: a auto-humilhação, auto-confissão, pedidos de desculpa e aceitar elogios como ameaças a sua face positiva, já o fato de aceitar oferecimentos e agradecimentos como ameaças a face negativa.

Frente às inúmeras atitudes interativas em sala de aula, o social e o individual estão em contínua articulação, assim como os sujeitos envolvidos em um constante processo de negociação. Essa “negociação”, que visa manter o equilíbrio social e as relações cordiais, é denominada por SILVA (op.cit.) como *Polidez*. Nesse sentido, a polidez tem por meta a redução de efeitos indesejados para o interlocutor, estabelecendo melhoria nas relações sociais. Fávero, Andrade e Aquino (1998) afirmam que a polidez pode ser considerada:

Um conjunto de normas sociais que cada comunidade estabelece para regular o comportamento adequado de seus membros, ajustando atitudes às normas. As formas de polidez estão vinculadas não só a determinada cultura, mas também à língua dessa sociedade (FÁVERO, ANDRADE e AQUINO, 1998, p. 6).

Entretanto, deve-se levar em conta que a polidez só é considerada em relação a um contexto particular, pois dada a relação assimétrica entre professor e alunos (o professor detêm o saber, está na escola para ensinar e ocupar a posição de quem manda, já o aluno está na escola para aprender e receber ordens), muitas vezes o aluno nem sempre está disposto a ouvir e aprender, bem como apesar da abertura que o professor possa oferecer, para que o aluno se manifeste em suas aulas, em muitos casos a palavra final que prevalece é a do professor, enquanto autoridade do saber, com isso, percebe-se que o conflito e a ameaça de faces está intrinsecamente ligada a própria realidade social/escolar.

Tais considerações estão diretamente relacionadas às diferenças existentes entre o discurso de sala de aula e o discurso de ensino/aprendizagem apontados por Ehlich (1986). Segundo esse lingüista alemão, tais discursos apresentam as seguintes características básicas:

- **Discurso de ensino/aprendizagem** - composto pela existência de dois grupos diferenciados: os que detêm o conhecimento e os que não o possui, mas desejam possuí-lo. Características fundamentais: 1- *Voluntariedade* – o aspecto lúdico do aprender; 2- *Reconhecimento recíproco* – a aceitação de ambos como tais: aquele que ensina e aquele que aprende (o aluno ao admitir sua falta de conhecimento, reconhece como positiva a imagem de quem ensina, vê esse como portador do conhecimento do qual necessita); 3- *Envolvimento*: demarcado pelo intuito de superar a diferença de conhecimento.
- **Discurso de sala de aula**: totalmente oposto ao discurso anterior, apresenta: 1- *Extinção da voluntariedade* - inexistência de interesse por parte do aprendiz em superar o déficit de conhecimento (os alunos não querem aprender, são forçados a aprender); 2- *Nem sempre há o reconhecimento recíproco entre aluno e professor e vice-versa* - há sanção negativa de um para o outro, o aprendiz não reconhece o discurso de sala de aula como algo pertinente a ele; 3- *Flutuação entre presença e ausência no discurso* – o aluno mostra-se indiferente ao processo de aprendizagem, facilitando a emergência de conflitos e de mal entendidos.

Com isso, podemos concluir que as ações e as estratégias metodológicas do docente são tão cruciais para o rumo do discurso na sala de aula, que podem fazer com que os alunos transformem-se em sujeitos passivos ou co-autores do discurso.

3 Formatos de produção e estruturas de participação

Goffman (1974) afirma que durante o processo comunicativo face a face, os sujeitos procuram continuamente adaptar o diálogo às necessidades do outro por intermédio da introdução e manutenção de enquadres, os quais procuram organizar o discurso, ao passo em que também orientam os participantes em relação à situação de interação.

À luz dessas considerações, Goffman (op. cit.) introduziu o conceito de *footing* que “representa o alinhamento, a postura, a posição, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo próprio e com o discurso em construção” (p.70). Os *footings* são introduzidos, negociados e ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação, caracterizando a dinamicidade dos enquadres e sua natureza discursiva. Tal dinamicidade é vista pelo autor da seguinte forma:

Uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós e para os outros presentes, expressa na forma como conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução (GOFFMAN, 1974, p. 75).

Frente a complexidade das relações discursivas, Goffman (op. cit.) - ao defender que os interactantes de um evento interacional desempenham papéis comunicativos e de identidade, de forma que os mesmos assumem papéis diversos durante a interação - desconstrói as noções tradicionais de falante e ouvinte, os denominando, respectivamente, como *estrutura de produção* e *estrutura de participação*. Sob esta ótica, passou-se a observar as identidades sociais e linguísticas dos participantes (o sujeito enquanto ator social) e como essas identidades afetam o discurso. Tanto uma quanto outra, segundo o autor, estão sujeitas a transformações e são sempre candidatas ao processo de reenquadramento. O que, inicialmente, já as diferencia da visão “estática” difundida pelas noções de falante e ouvinte, que pressupunha a reversibilidade em pequena escala e estava mais centrada na sonoridade.

Silva (2002) baseado em Goffman (1970) distingue dois tipos de estrutura de participação, a saber: o primeiro tipo de participação é a *ratificada*, que ocorre quando o ouvinte faz parte da interação em curso, abrangendo três status de participação: ouvinte endereçado (alguém a quem o falante dirige especificamente sua fala e sua atenção visual); ouvinte não endereçado (tem status participativo, mas a quem a fala não é dirigida especificamente) e plateia (conjunto de ouvintes ratificados na interação, que apreciam as observações feitas). Já o segundo tipo de participação é a *não-ratificada*, que remete aos ouvintes não reconhecidos como participantes diretos da interação (ouvinte inadvertente).

No tocante aos formatos ou estruturas de produção, o autor distingue: *animador* (responsável pela atividade física – acústica - da fala, uma espécie de “máquina de falar”), *autor* (é o falante visto como agente responsável pelo conteúdo e implicações da fala) e, por fim, o *principal* (representa o falante visto como indivíduo revestido de uma posição estabelecida pela fala que produz, ou seja, um indivíduo com identidade social particular).

Transpondo essas considerações para a situação de sala de aula temos que a estrutura de participação será ratificada, uma vez que alunos e professores revezam-se na condição de ouvinte no decorrer da interação com seus status de participação ora

endereçado (exe.: quando um aluno específico pergunta algo ao professor e vice-versa), ora não endereçado (exe.: quando um aluno reformula a pergunta do colega para que o professor entenda melhor), ora de plateia (exe.: quando o professor explica o conteúdo ou ainda quando um aluno responde a uma pergunta que o professor fez para a turma).

4 Procedimentos metodológicos

Tendo em vista que esse estudo está situado especificamente na área da Linguística Aplicada (LA) em sua vertente ligada ao ensino/aprendizagem de Língua Materna, optamos pela abordagem qualitativa assumindo, portanto, uma postura ligada à descrição e interpretação dos dados coletados.

Os dados analisados nesse trabalho constituem-se por fragmentos de transcrições de uma aula de análise linguística, cujo conteúdo foi verbos, ministrada em uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental. Essa aula foi parte integrante de uma sequência de atividades didáticas desenvolvida pela professora em torno do gênero Carta do Leitor. A coleta de dados foi realizada no ano de 2007 pela pesquisadora, que observou as aulas da referida turma durante um período de aproximadamente dois meses e meio.

No tocante aos sujeitos envolvidos, temos uma professora com aproximadamente quinze anos de experiência docente, que sempre lecionou na rede estadual de ensino e participava frequentemente de cursos de capacitação e formação continuada na área de língua portuguesa oferecidos pelas instituições de ensino superior do estado da Paraíba. Com relação aos alunos, a maioria é oriunda de comunidades carentes localizadas em bairros periféricos da cidade de Campina Grande, a faixa etária variava entre onze e treze anos.

Face aos objetivos estabelecidos nesse estudo e visando responder aos questionamentos norteadores do mesmo, a partir dos padrões revelados nas transcrições, foi possível organizar a análise dos dados em duas categorias, a saber: o processamento das estratégias de ameaça e preservação de faces no jogo interativo em sala de aula e a dinamicidade dos formatos de produção e das estruturas de participação: silenciamento *versus* interação.

5 Análise dos dados

5.1 O processamento das estratégias de ameaça e preservação de faces no jogo interativo em sala de aula

No decorrer da referida aula, percebemos situações que retratavam um constante conflito de ameaças e preservações de faces entre professor e alunos. Vejamos a maneira como isso ocorre no exemplo 01:

Exemplo 01:

- 01 P então é ..com a:: com essa folhinha na:: nas mãos ... eu gostaria de que vocês a
02 partir de agora ... observassem aqui... algo que...algo que...**nós já estudamos...nós já**
03 **comentamos várias vezes em sala de aula é um assunto que eu aposto que vocês**
04 **adoram!...**
05 ((escreve no quadro “verbos”))
06 A1 **tava bom demais pra ser verdade!**
07 ((alunos reclamam))
08P é verdade ou não é verdade? **Nós num já estudamos verbos...** já () então é...nós
09 vamos aqui é... () observando as várias cartas de leitor que temos aqui é...vamos
10 **pegar cada uma delas e observar os verbos tá bom?()**

No exemplo 01, constatamos a introdução do conteúdo pela professora (linhas 05, 08 e 10), assunto enfatizado repetidas vezes pela professora como algo que já havia sido estudado em sala de aula, (*nós já estudamos...nós já comentamos várias vezes em sala de aula / é verdade ou não é verdade? Nós num já estudamos verbos... já*).

Essa insistência da docente denota certa preocupação em preservar a sua face positiva frente à pesquisadora, deixando claro que independente do que possa ocorrer na aula, ou seja, se os alunos demonstrarem que não sabem, ela já fez a sua parte (*nós já estudamos... várias vezes em sala de aula*) e que os possíveis ou posteriores erros dos alunos podem ser entendidos como desinteresse. Essa afirmação é reforçada em seguida no momento em que a docente utiliza a ironia (linhas 03 e 04) para se referir ao estudo de verbos por parte dos alunos (*é um assunto que eu aposto que vocês adoram!...*) essa frase irônica pode ser traduzida como uma ameaça à face positiva dos alunos, afetando-lhes a auto-estima.

Tais comentários da docente parecem funcionar como estratégia de defesa para justificar a não aprendizagem sobre verbos: ou é pelo fato dos alunos não gostarem do conteúdo ou simplesmente porque não querem aprender. A reação dos alunos na linha 06 termina por confirmar a assertiva da professora (*tava bom demais pra ser verdade!*). Essas ações dos sujeitos podem ser interpretadas como um processo de negociação

mediado pela polidez (SILVA, 1998), no qual os sujeitos envolvidos tentam manter certo equilíbrio nas relações sociais para a redução de efeitos indesejados. Embora o recurso da polidez exista para tornar as relações mais cordiais entre os sujeitos envolvidos, na relação professor/aluno sobressai-se a relação assimétrica ou hierárquica, na qual o professor é visto como a figura “detentora do saber” e os alunos, por sua vez, “receptores deste saber”, prevalecendo as situações em que a palavra do professor ressoa como “verdade incontestável”. Como no caso do exemplo 01, no qual nenhum aluno contestou se havia estudado ou não, aprendido ou não algo sobre verbos, a docente pergunta isso e ela mesmo responde (linhas 08 e 09) e, em seguida, ordena que os alunos apontem os verbos presentes nas cartas do leitor (linha 10).

5.2 A dinamicidade dos formatos de produção e das estruturas de participação: silenciamento *versus* interação

Dada a circunstância na qual a última palavra sempre é a do mestre, torna-se recorrente em sala de aula o estabelecimento de monólogos, cujo centro é o professor, bem como se desenvolve nos alunos uma espécie de comodismo cristalizado em atitudes passivas. Tal monopólio da palavra pelo docente soa como forma de silenciamento, que reforça a assimetria e a manutenção do discurso autoritário em sala de aula. Esse comportamento pode ser observado no exemplo 02 que segue:

Exemplo 02:

- 312P vocês vão observar que palavras caracterizam o substantivo! **não é isso que o**
313 **adjetivo é? palavra que dá característica ao substantivo? então...** qual é o outro
314 adjetivo que faz isso?
...
405P “fantástica” está se referindo ao::: a reportagem né?quando ele diz é o::: Ricardo diz
406 que a reportagem ela é fantástica...o objetivo dele aí na carta... foi de quê?olha
407 aí...**qual foi o objetivo de Ricardo nessa carta?elogiar né?ELOGIAR...então**
408 **esse/esse objetivo aí...tem relação ou não tem com isso que ele escreveu sim ou**
409 não? “fantástica reportagem” é o mesmo objetivo que nós é:::

Nos trechos em negrito do exemplo 02, a professora faz uso de perguntas retóricas, as quais ela mesma responde (*não é isso que o adjetivo é? **palavra que dá característica ao substantivo? então.../ qual foi o objetivo de Ricardo nessa carta?elogiar né?ELOGIAR...então esse/esse objetivo aí...***), observemos que, sobretudo nestes momentos, o domínio da palavra é do professor, isto é, o único sujeito que fala é a professora e os alunos, por sua vez, escutam-na. Nesse caso, a estrutura de

participação dos discentes é exclusivamente de *plateia* e o formato de produção do professor é o *principal*, revestido pelo seu status de poder na interação (SILVA, 2002).

Desse modo, verificamos que o uso de perguntas retóricas funciona como forma de silenciamento e como recurso de manutenção da hierarquia em sala de aula, pois a docente não fornece espaço para que os alunos respondam, fortalecendo o que Ehlich (1986) denomina discurso de sala de aula, no qual ocorre a extinção de voluntariedade e consequente passividade dos alunos, bem como há a flutuação entre presença e ausência no discurso, uma vez que professor e alunos mostram-se indiferentes um para com o outro no processo de aprendizagem.

Esse tipo de estratégia funciona de maneira contrária ao que conferimos em MATÊNCIO (2001). Segundo a autora, a estratégia pergunta/resposta deve funcionar como um recurso para o professor descobrir o que os alunos já sabem a fim de sinalizar o caminho da intervenção e mediar a interlocução de modo que eles tenham também acesso a aquilo que não sabem. Observemos que ao responder imediatamente às perguntas feitas por ela mesma, a professora “deixa escapar” a oportunidade de testar o nível de conhecimento dos seus alunos, impondo-lhes um determinado conhecimento, legitimado pelo argumento de autoridade maior da sala, ela mesma.

Em alguns momentos, no decorrer da aula, os alunos parecem participar apenas com o intuito de suprir às expectativas do professor restringindo as suas respostas mecanicamente àquilo que o professor pergunta. Vejamos o exemplo 03:

Exemplo 03:

- 306P** agora eu ainda digo que tem OUTRO adjetivo...
307A6 “curvex”!
308A2 “matéria”? “colagem”?
309P não fiquem chutando!!
310A4 [“curvex”?
311A3 [“curvex”?
312P vocês vão observar que palavras caracterizam o substantivo! não é isso que o
313 adjetivo é? palavra que dá característica ao substantivo? então... qual é o outro
314 adjetivo que faz isso?
315A2 “olhar fat...”
316P alguém falou...
317A1 “olhar fatal”!!!...porque o olhar é o “olhar” e “fatal” é como o olhar é!
318P isso mesmo! “fatal”...é o olhar...pronto!!

Nos trechos em destaque do exemplo 03, a professora pede que os alunos identifiquem outro “adjetivo” na carta em questão e eles respondem com “substantivos” presentes no texto. Este fato sinaliza que os discentes não fizeram uma reflexão acerca do que a professora solicitou e responderam como em um jogo de adivinhação, com quaisquer palavras, até finalmente acertarem. A professora percebeu a atitude dos alunos ao afirmar: “não fiquem chutando” (linha 309), contudo, não mudou sua estratégia e prosseguiu com a atividade.

Com isso, detectamos tanto no exemplo 02 quanto no exemplo 03, exemplos clássicos de uma interação “automática” em sala de aula, nos quais o professor “pergunta por perguntar” ou pergunta para ele mesmo responder, e os alunos “respondem por responder” desprovidos de reflexão sobre as atividades de linguagem, desencadeando uma aprendizagem baseada na cristalização de atitudes mecânicas em torno da língua e do seu uso no tocante ao aspecto comunicativo.

Nesse processo de negociação pergunta/resposta entre professor e aluno (exemplo 03) podemos verificar a presença de dois aspectos apontados por Goffman (1998): o primeiro deles se refere ao fato dos sujeitos (professor/alunos) procurarem, mesmo que mecanicamente, adaptarem o diálogo às necessidades do outro – o professor pergunta e espera respostas para, então, avaliá-las; e os alunos, por sua vez, na ânsia de responder e acertar, tentam atingir as expectativas do docente respondendo às suas perguntas de qualquer maneira – já o segundo aspecto, diz respeito a identidade do professor, sinônimo de poder na aula, afetar diretamente o discurso e os rumos da interação.

É importante destacar nesse jogo pergunta/resposta, que diferentemente do que ocorreu no exemplo 02, no exemplo 03 o professor não se coloca o tempo todo só na posição de falante *principal*, mas, ao esperar a resposta do aluno, ele se coloca também na posição de *ouvinte endereçado*, ao passo que confere espaço para que os alunos não permaneçam na posição de *platéia* e se coloquem enquanto *autores* - agentes responsáveis pelo conteúdo e implicações de suas falas (SILVA, 2002). Nesse sentido, não podemos classificar essa aula como eminentemente expositiva, embora em alguns momentos o professor domine o turno, pois “nas aulas expositivas, os alunos representam a audiência, cujo papel é ouvir e apreciar as considerações do falante”

(SILVA, 2002, p.192), o que não é o caso da aula em análise, uma vez que o professor ao menos tenta democratizar sua função de falante principal.

6 Considerações Finais

Com base nas apreciações esboçadas na análise dos dados, verificamos que a sala de aula - enquanto ambiente institucional, cujos protagonistas (professor/aluno) encontram-se, de certo modo, com a “obrigação” de interagirem – constitui-se naturalmente como um ambiente propício para o movimento de ameaça e preservação de faces, bem como para negociações constantes mediadas pela polidez. Dentre os recursos e estratégias utilizadas pelos sujeitos nessa negociação estão ironia, uso de perguntas retóricas, ordens e críticas.

Também foi possível perceber que esse tipo de cooperação entre os indivíduos no desenrolar da interação verbal, nem sempre é sinônimo de uma relação entre iguais, uma vez que a emergência da posição social e da identidade dos sujeitos afeta diretamente os rumos da interação em curso. Tal constatação denota a manutenção da hierarquia e assimetria na interação em sala de aula, haja vista que o professor, visto como autoridade do saber e sinônimo de poder, introduz e gerencia o que deve ser estudado; realiza julgamentos e convida o aluno a participar no momento em que achar conveniente.

Portanto, esse poder conferido ao docente, funciona como uma “faca de dois gumes”, que pode funcionar: ora como meio de promover a interação em sala de aula – quando o professor deixa a condição de falante principal, assume a posição de ouvinte endereçado e deixa os alunos tornarem-se autores responsáveis pelo seu discurso – ora como estratégia de silenciamento – quando o professor, valendo-se de sua autoridade e de recursos, tais como perguntas retóricas, impõe seu status de falante principal, inibindo a participação dos alunos e colocando-os eternamente na condição de plateia.

Por fim, acreditamos que a resolução de impasses dessa natureza requer uma negociação entre as partes envolvidas (quem ensina e quem necessita aprender) e, sobretudo, demanda um esforço maior por parte do docente, no sentido de desenvolver e utilizar estratégias que viabilizem, de fato, a interação durante a aula, envolvendo, motivando e convidando os alunos a participarem ativamente desse evento.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). A interação verbal. In: BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986, p. 114 – 132.

BARROS, K. S. M. de. **Aspectos da organização conversacional entre professor e aluno em sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 1986.

BROWN, P. & LEVINSON, S. **Politeness: Some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

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

FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M.L.C.V.O. e AQUINO, Z.G.O. Discurso e interação: a polidez nas entrevistas. Colóquio Internacional. **A investigação do Português na África, América, Ásia e Europa: balanço crítico e discussão do ponto atual das investigações**, Berlim:23 a 27 de março de 1998. p. 1-15.

GOFFMAN, E. (1974). Footing. In: RIBEIRO, B. T., GARCEZ, P. M. (orgs.). **Sociolingüística Interacional**. Porto Alegre: AGE, 1998. p. 70-97.

LEECH, G. N. **Principles of Pragmatics**. London / New York: Longman, 1983.

MATÊNCIO, M. L. M. Por uma topologia da interação em sala de aula. In: **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SILVA, L. A. Polidez na interação professor/aluno. In: PRETTI, Dino (org.). **Estudo de língua falada: variações e confrontos**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1998. p. 109-130.

_____. Estruturas de participação e interação em sala de aula. In: PRETTI, Dino (org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002. p. 179-203.

RODRIGUES-LEITE, J.E. Interação professor-aluno em sala de aula: uma compreensão sociolingüística de papéis e identidades sociais. In: **SIMPOEDUC – Simpósio de Tecnologia, Ciência e Educação**, Recife, 2006.