



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Campus I – Rodovia BR 285, Km 292

Bairro São José – Passo Fundo, RS

CEP: 99.052-900

E-mail: ppgletras@upf.br

Web: www.ppgl.upf.br

Fone: (54) 3316-8341

Karina de Almeida Rigo

**O MOVIMENTO RESPONSIVO E O ARRANJO
TÓPICO EM SALA DE AULA**

Passo Fundo, março de 2018.

Karina de Almeida Rigo

O MOVIMENTO RESPONSIVO E O ARRANJO TÓPICO
EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação da Prof^a. Dra. Marlete Sandra Diedrich.

Passo Fundo

2018

AGRADECIMENTOS

O meu primeiro agradecimento, em qualquer oportunidade ou situação, pertence a Deus. Afinal, como disse Santo Agostinho em sua obra *Confissões*: “a nossa fortaleza, quando é somente nossa, é fraqueza”. Agradeço à minha família, minha verdadeira riqueza, que me deu apoio, abrigo e atenção em todos os momentos de dificuldade ao longo da vida e nesses dois anos de Mestrado. Especialmente, dedico este trabalho à memória de meu pai, que estava torcendo pela minha entrada no curso, mas não teve a oportunidade, em vida, de saber sobre o resultado das bolsas. Em todos os momentos, ele estava comigo em pensamento. Aos meus queridos e dedicados amigos, os quais represento pela minha grande amiga Denise Giordano, com quem eu compartilhei as reflexões mais importantes desses anos. Aos colegas, bem mais que colegas: de trabalho e de Mestrado. Agradeço pela compreensão e pela amizade dos meus colegas de setor do *Campus* Erechim do IFRS. E não posso deixar de agradecer pelo carinho e pela ajuda constante das três colegas de Mestrado que se tornaram grandes amigas: Gisandra, Gláucia e Renata. Sem essas presenças, tudo teria sido mais difícil. Agradeço às duas instituições que viabilizaram esta pesquisa: o Instituto Federal do Rio Grande do Sul *Campus* Erechim, pela liberação de carga horária e licença de seis meses; e a CAPES por meio da bolsa de pesquisa. Sem esses incentivos, esta pesquisa e os dois anos de estudo não seriam possíveis. Agradeço, com carinho especial, à minha orientadora, Marlete Sandra Diedrich, não só pelo aprendizado de sempre, mas pela oportunidade de assinar, como mestrande, o primeiro trabalho de orientação em sua trajetória de professora pesquisadora. Certamente, as suas palavras e gestos, a sua dedicação pontual e incansável, estão em todas as linhas, e entrelinhas, desta pesquisa. Por fim, agradeço, imensamente, pela generosidade da professora e dos alunos registrados. Agradeço pela autorização e pela paciência, que permitiram com que eu os acompanhasse – com uma câmera, um tripé e um banquinho – por 13 horas, 12 minutos e 52 segundos.

“Uma conversa tem vida própria e faz exigências em seu nome. Ela é um pequeno sistema social com suas próprias tendências de manutenção de fronteiras; ela é um pedacinho de compromisso com seus próprios heróis e vilões”.

Erving Goffman

RESUMO

Esta dissertação tem por tema o movimento responsivo marcado no discurso falado em sala de aula. A partir do exame desse movimento em um cenário singular e naturalístico, à luz dos preceitos da Análise da Conversação e da teoria do Círculo de Bakhtin, o olhar se volta à interação entre professora e alunos. Dois eixos teóricos fundamentam a investigação: aspectos do pensamento do Círculo – Bakhtin (1920/2012, 1921/2014) – vinculam-se aos estudos do exame do texto falado, provenientes da vertente linguística da Análise da Conversação, representada pelas referências internacionais de Kerbrat-Orecchioni (2006) e Goffman (2012, 2014); e pelas referências nacionais de Marcuschi (1986) e Jubran (2015). Tais filiações teóricas, apesar de distintas, ancoram uma unidade de observação sistemática do fio da conversação e do entorno interacional que envolve a troca, ambos possibilitados pela inserção do pesquisador em campo mobilizado por um *corpus* autêntico. O estudo é motivado pela possibilidade decorrente da imersão no ambiente de interação escolar - local em que professores e alunos, por meio da manifestação linguística, da apropriação da palavra e do espaço de dizer, estabelecem relações de sentido. O objetivo central desta pesquisa constitui-se em analisar as projeções do movimento responsivo do aluno em relação ao discurso do professor no texto falado em sala de aula com vistas a apontar de que forma essa responsividade se configura e, conseqüentemente, influencia a interação no espaço escolar. Em função desse objetivo maior, o trabalho propõe-se a: apreender e demonstrar o movimento responsivo do aluno em relação ao discurso do professor por meio das marcas verbais e não verbais constituintes do texto falado no espaço de sala de aula; descrever o grande arranjo tópico que dá forma à interação em sala de aula, estabelecendo regularidades derivadas da situação singular registrada; e, por fim, identificar a relação que há entre as marcas de responsividade do aluno e a organização discursiva no espaço escolar. Para tanto, esta investigação configura-se como exploratória, descritiva e qualitativa. Como caminhos de análise, adotaram-se dois contornos: i) o quadro geral de domínio autêntico da interação e a sua organização tópica discursiva; e ii) segmentos conversacionais transcritos priorizados em função da demonstração do movimento responsivo por meio das projeções discursivas no evento observado. Em síntese, a análise permite estabelecer algumas considerações: na interação, há a presença constante e recorrente de tópicos formais em função do controle estabelecido pela professora. No decurso desse tópico, cujo objetivo discursivo corresponde ao conteúdo de aula, os alunos, em geral, respondem de uma

maneira desengajada e desfocada. Esse baixo grau de engajamento ao tópico formal ocasiona algumas estratégias de cisão e inclusão de tópicos paralelos caracterizados pela conversa espontânea. A partir dos procedimentos de negociação desse grande arranjo tópico, foi possível apreender uma característica relevante do movimento responsivo: enquanto há marcas da discrepância entre os propósitos interacionais da professora e dos alunos, há evidências de que, em relação aos propósitos imbricados ao papel social de professora e alunos, a nota (avaliação formal) representa o ponto de acordo entre os envolvidos.

Palavras-chave: Discurso falado em sala de aula. Tópico discursivo. Responsividade. Situação concreta de comunicação.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme the responsive movement marked into the classroom spoken discourse. From the examination of this movement in a singular and naturalistic setting, in the light of the precepts of the Analysis of the Conversation and Bakhtin's Circle theory, the gaze turns to the interaction between the teacher and students. Two theoretical axes base this investigation: aspects of the thinking of the Circle - Bakhtin (1920/2012, 1921/2014) - they are related to the studies of the examination of the spoken text, from the linguistic aspect of the Analysis of the Conversation, represented by the international references of Kerbrat-Orecchioni (2006) and Goffman (2012, 2014); and by the national references of Marcuschi (1986) and Jubran (2015). These theoretical affiliations, although distinct, anchor a unit of systematic observation of the thread of the conversation and the interactional environment that involves the exchange, both by the insertion of the researcher in the field mobilized by an authentic corpus. The study is motivated by the possibility of immersion in the school interaction environment - place which teachers and students, through the linguistic manifestation, the appropriation of the word and the space of saying, establish relations of meaning. The main objective of this research is to analyze the projections of the student's responsive movement in relation to the teacher's discourse in the spoken text in the classroom, in order to indicate how this responsiveness is configured and, consequently, influences the interaction in the school space. Due to this higher goal, the work aims: to apprehend and demonstrate the student's responsive movement in relation to the teacher's discourse through the verbal and nonverbal marks constituent of the spoken text in the classroom space; to describe the great topic arrangement that shapes the interaction in the classroom, establishing regularities derived from the singular situation recorded; and, finally, to identify the relation between the student's marks of responsiveness and the discursive organization in the school space. Therefore, this research is configured as exploratory, descriptive and qualitative. As pathways of the analysis, two contours have been adopted: i) the general framework of authentic domain of the interaction and its topical discursive organization; and ii) transcribed conversational segments prioritized as a function of the demonstration of the responsive movement through the discursive projections in the observed event. In short, the analysis allows establishing some considerations: in the interaction, there is the constant and recurrent presence of formal topics in function of the control established by the teacher. In the course of this topic, whose discursive

purpose corresponds to the content of the lesson, the students, in general, respond in a disengaged and unfocused way. This low degree of engagement with the formal topic leads to some strategies of split and inclusion of parallel topics characterized by spontaneous conversation. From the negotiation procedures of this great topic arrangement, it was possible to grasp a relevant characteristic of the responsive movement: while there are marks of the discrepancy between the interactional purposes of the teacher and the students, there is evidence that, in relation to the purposes imbricated to the social role of teacher and students, the grade (formal evaluation) represents the point of agreement among those involved.

Keywords: Classroom spoken discourse. Discursive topic. Responsiveness. Concrete situation of communication.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Inserções realizadas do início ao fim das idas à campo.....	79
Quadro 2 - Normas de transcrição conforme Diedrich.....	85
Quadro 3 - Quadro geral de orientação à análise.....	88
Quadro 4 - Ciclo referente aos períodos de conteúdos formais observados.....	92
Quadro 5 - Linha referente ao grande arranjo tópico.....	99

LISTA DE SEGMENTOS

Segmento 1 - Enfim não consegui falar com vocês... ..	101
Segmento 2 - Eu quero saber se quem está conversando terminou.....	103
Segmento 3 - Faltou corrigir... A senhora podia deixar alguns lerem os textos, né?!.....	104
Segmento 4 - A questão doze... ..	107
Segmento 5 - Ah! A senhora me pegô agora... ..	109
Segmento 6 - PESSOAL!.....	111
Segmento 7 - Aqui ninguém é criança.....	112
Segmento 8 - Quem terminou já cole no caderno.....	113
Segmento 9 - Vocês falam muito vírgula contudo ... pouco fazem.	113
Segmento 10 - Quem se mexer não sai!.....	115
Segmento 11 - É pra entregá?.....	116
Segmento 12 - ÔÔ PRÔ! Vai batÊ!.....	117

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 SITUAÇÃO CONCRETA DE COMUNICAÇÃO: PONTO DE ARTICULAÇÃO.....	20
2.1 INTERAÇÃO À LUZ DO CÍRCULO DE BAKHTIN: O ENDOSSO DO VIÉS SOCIAL DA LÍNGUA.....	21
2.2 ETNOMETODOLOGIA: O RETORNO PERTINENTE À NATUREZA <i>ETNO</i> DA ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO.....	26
3 EFEITO BAKHTIN: O NORTE AO OLHAR INVESTIGATIVO.....	37
3.1 DIALOGIA, VOZES SOCIAIS E GÊNEROS DO DISCURSO.....	37
3.2 A QUESTÃO DA RESPONSABILIDADE.....	43
4 POR UMA PARTITURA DO (CON)TEXTO FALADO.....	49
4.1 NATUREZA E ESPECIFICIDADES DA LÍNGUA FALADA.....	49
4.2 POTENCIALIDADES DE EXAME DO TEXTO FALADO.....	53
4.2.1 O contexto em cena.....	53
4.2.2 A organização tópica.....	57
4.2.3 O material não verbal.....	63
5 PESPONTOS PRÉ-METODOLÓGICOS: A INSTÂNCIA DISCURSIVA DE SALA DE AULA.....	67
6 POR UMA ARQUITETÔNICA DE PESQUISA: PERCURSO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	74
6.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA.....	74
6.2 UM TEMPO E UM ESPAÇO AO OLHAR INVESTIGATIVO.....	76
6.3 NOS BASTIDORES DA ARQUITETÔNICA.....	79
6.4 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	83
6.5 CAMINHOS DE ANÁLISE.....	86
7 A RECONSTITUIÇÃO DO EVENTO E UMA LEITURA DO MOVIMENTO RESPONSIVO.....	90
7.1 O CENÁRIO DE DOMÍNIO AUTÊNTICO: O QUÊ.....	90
7.1.1 Quadro espaço-temporal: natureza do canal e organização das atividades.....	91
7.1.2 Participantes e propósito da troca.....	94
7.1.3 O grande arranjo tópico.....	96

7.2 O MOVIMENTO RESPONSIVO EXAMINADO PELOS SEGMENTOS: O(S) COMO(S).....	100
7.2.1 Das estratégias de negociação tópica.....	101
7.2.2 Da discrepância de propósitos e do acordo entre as partes.....	111
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	121
REFERÊNCIAS.....	125
APÊNDICES.....	129
APÊNDICE A – Dispositivo de registro de interrogação do material.....	129

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que resulta nesta dissertação volta-se ao estudo do movimento responsivo marcado no discurso falado em sala de aula. Tal proposta dedica-se, pois, à investigação das projeções da interação face a face como indicadores desse movimento que caracteriza a relação entre aluno e professor na interação instituída no espaço escolar. Ou seja, a partir do exame desse movimento em um cenário singular e naturalístico¹, o olhar se volta à projeção do discurso do aluno na interação. Para tanto, o estudo vale-se dos elementos teórico-metodológicos derivados da Análise da Conversação, particularmente, aqueles que iluminam as questões de organização tópica das conversações.

Pessoalmente, e aqui solicito a licença de assumir a primeira pessoa movida pela força do testemunho de uma experiência pessoal, tive a oportunidade de ouvir o educador José Pacheco² falar sobre a sua escolha de tornar-se professor. Ele ponderou que haveria duas alternativas fundamentais para a motivação: por amor ou por vingança. A dele era a vingança. A minha, por motivos semelhantes, obviamente não iguais, também. Considero a opção pelo amor digníssima, mas a educação me intriga mais pela possibilidade de fazer diferente do que vivi como estudante.

Uma situação ocorrida numa disciplina da quinta série do Ensino Fundamental ilustra e resume esse posicionamento. Era pós-prova, correção com a professora depois da entrega da avaliação a cada aluno com sua nota correspondente. Ao ver minha prova, percebi que uma questão a qual foi considerada correta estava errada. Sentindo-me pouco confortável com a questão, aguardei pelo término da correção, levantei e segui a fila de colegas que tinham reivindicações sobre a prova. Chegou a minha vez: “professora, esta questão está errada e você me deu como certa”. A resposta da professora configurou-se de maneira tal que eu não deveria ter falado nada, pois, daquela forma, minha nota seria mais baixa. Pragmaticamente, descobri, obviamente sem me dar conta na época, que, na vida escolar, a nota seria sempre mais importante do que o conhecimento em si. Hoje, vinte anos depois, gostaria de verificar se algo mudou.

¹Naturalístico porque existe a pretensão de não haver intervenção na interação por parte do pesquisador, o que, na prática, não acontece. Este tópico da presença do pesquisador no cenário investigativo será abordado com atenção ao longo deste trabalho, especialmente, no capítulo reservado aos aspectos metodológicos.

²Professor português, idealizador da Escola da Ponte, em apresentação no evento TEDx, ocorrido em Passo Fundo em 25 de setembro de 2015.

De acordo com as informações publicadas pela Empresa Brasileira de Comunicação (EBC, 2016), em fevereiro deste ano, o panorama educacional brasileiro não parece ter evoluído significativamente. Segundo o teste internacional *Programme for International Student Assessment* (Pisa), instrumento que avalia estudantes de 15 anos de diversos lugares do mundo, na lista de 64 países participantes, o Brasil, em 2015, ficou em 58º lugar, “apesar de apresentar uma melhoria na taxa de escolarização e acesso à educação”³.

Sem dúvida, o acesso à escola e às condições mínimas de permanência são pontos de partida para uma mudança efetiva no cenário educacional. Contudo, são fatores que, ao que os números indicam, parecem não ser suficientes à demanda da fragilidade educacional brasileira. O aluno não parece enxergar as horas na escola como uma possibilidade de crescimento intelectual e, conseqüentemente, pessoal. Em linhas gerais, o Ensino Básico está relacionado à obrigatoriedade, e o Ensino Superior, ao diploma. A aquisição e a construção de conhecimento não parecem fazer parte dessa lógica. Oportunidade de educação deve ser, de fato, um direito de todos – todo e qualquer esforço relacionado a esse quesito deve ser prioritário. Mas a educação em si é um direito de todos ou um dever de cada um?

Nesse sentido, pesquisas relacionadas aos professores – os quais, diga-se de passagem, foram e sempre serão estudantes - são de suma relevância ao cenário de ensino brasileiro. Esta pesquisa, no entanto, intenciona não enfatizar o olhar ao discurso do professor apenas, e, sim, aos aspectos responsivos do aluno em relação ao discurso do professor. Nesse sentido, portanto, percebe-se necessária uma pesquisa que contemple e descreva o lugar do aluno – e, conseqüentemente do professor, por óbvio - no espaço de sala de aula. Parece uma posição *non grata* a ideia de que a aquisição do conhecimento é um ato pessoal, singular e inalienável. Em geral, apostam-se as fichas em *como* fisgar a atenção dos estudantes, a exemplo do uso das tecnologias. Desconsidera-se que boa parte dos alunos é *obrigada* a “aprender” e não reflete, individualmente, sobre os *porquês* da aprendizagem. Professores, absolutamente, são atores fundamentais e devem estar dispostos à qualificação contínua. Contudo, se o aluno não estiver ciente da sua responsabilidade em relação à sua própria aprendizagem, não há condições de o professor e, conseqüentemente, de o aluno lograrem êxito.

³RÁDIO França Internacional. *Empresa Brasileira de Comunicação*, Brasília, 10 fev 2016. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2016/02/brasil-esta-entre-os-piores-no-ranking-de-conhecimentos-basicos-da-ocde>>. Acesso em: 05 set. 2016.

Encerram-se aqui manifestações limitadas a um ponto de vista, uma vez que pontos de vista estão amplamente disponíveis e a função de um empreendimento de pesquisa confere-se no movimento de comprovação, ou refutação, de hipóteses. Da abstração, pois, caminha-se ao exame de um objeto concreto. Propõe-se, dessa forma, uma pesquisa de campo. Sendo assim, as figuras remotas: aluno, professor e escola adquirem concretude na pesquisa.

O ambiente de interação escolar é um local onde professores e alunos, por meio da manifestação linguística, da apropriação da palavra e do espaço de dizer, estabelecem as suas relações de sentido. Terreno fértil para entender como se constituem os sujeitos e a interação entre eles em uma situação real de troca. Essa perspectiva, em um primeiro momento, pode parecer estar inserida nos estudos sociológicos. Entretanto, inerente à pesquisa, está uma âncora constante: a investigação está incorporada na linha de Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso de um Programa de Pós-Graduação em Letras. Há, conseqüentemente, que se assumir o campo deste estudo: o linguístico.

Há, ainda, que se pontuar que esta pesquisa amplia a visão de língua como sistema. Assume-se, pois, a posição de que a linguagem não está desvinculada do social e de que o escopo da instituição escola – espaço da observação - está intimamente ligado à interação. Números de pesquisas internacionais e nacionais, bem como pressuposições de senso comum impulsionam uma observação de um caso concreto. A ideia essencial deste trabalho caracteriza-se, portanto, pela observação imersiva (no seio da situação real de troca) nas tramas do discurso em uma sala de aula.

Ao dirigir o olhar às projeções do discurso de sala de aula, estabelece-se o principal questionamento que orienta esta pesquisa: como se revela o movimento responsivo do aluno no decurso de situações concretas de interação professor-aluno em sala de aula? Em relação a esta questão, desenham-se algumas hipóteses: a) O eu-aluno constitui-se na relação com o outro-professor. Portanto, o movimento responsivo do aluno em relação ao discurso do professor pode ser apreendido e demonstrado no fio da conversação em sala de aula por meio de marcas verbais e não verbais; b) Por se tratar de uma conversação no espaço de sala de aula, há uma estrutura interacional específica que marca a configuração de um quadro geral topicamente organizado, que é revelado na eventicidade da troca entre professor-aluno; e c) As projeções de tal movimento responsivo conferem indícios acerca da organização discursiva do espaço escolar, uma vez que as marcas da voz discursiva dos envolvidos, além de constituírem o espaço do dizer, revelam aspectos da sala de aula enquanto sistema social.

O objetivo central, pois, que norteia a busca pela resposta à pergunta de pesquisa constitui-se em analisar as projeções do movimento responsivo do aluno em relação ao discurso do professor no texto falado em de sala de aula com vistas a apontar de que forma a responsividade se configura e, conseqüentemente, constitui a interação no espaço escolar. Esse objetivo-geral delinea três objetivos específicos, quais sejam:

- a) Apreender e demonstrar o movimento responsivo do aluno em relação ao discurso do professor por meio das marcas verbais e não verbais constituintes do texto falado no espaço de sala de aula;
- b) Descrever o grande arranjo tópico que dá forma à interação em sala de aula, estabelecendo regularidades derivadas da situação singular registrada;
- c) No caso específico da turma observada, identificar a relação que há entre as marcas de responsividade do aluno e a organização discursiva no espaço escolar, levando em consideração, neste ponto, a possibilidade de tal organização revelar elementos discursivos relacionados às tensões decorrentes da interação professora-alunos.

As indagações e os objetivos da pesquisa antecipam aspectos e categorias importantes a respeito do delineamento teórico-metodológico responsável pela dupla via que interroga, ao passo que ilumina, as inquietações levantadas.

Dois eixos teóricos fundamentam esta investigação. Alguns aspectos do pensamento do Círculo de Bakhtin – Bakhtin (1920/2012, 1921/2014) – vinculam-se aos estudos do exame do texto falado da vertente linguística da Análise da Conversação representada, entre outros pesquisadores, por Kerbrat-Orecchioni (2006), Goffman (2012, 2014), Marcuschi (1986), Jubran (2015) e Diedrich (2015, 2017). Nesses dois eixos, encontram-se possibilidades de se trabalhar com a língua como atividade, como prática social. São duas referências teóricas da Linguística que, dadas as suas especificidades, proporcionam uma unidade de exame da experiência da linguagem por excelência: a situação de comunicação concreta.

A conversação circunscrita institucionalmente, realizada no espaço de sala de aula, implica uma interação entre os seus atores, os quais estabelecem, a cada evento comunicativo, uma rede de influências dialógicas e responsivas. Tais filiações teóricas, apesar de distintas, ancoram uma unidade de observação sistemática do fio da conversação e do entorno interacional que envolve a troca, ambos possibilitados pela inserção do pesquisador em campo. Em síntese, ao escopo do estudo, foram priorizadas teorias que dão condições para o trabalho com um *corpus* autêntico.

O *corpus* é delimitado dentre o material constituído de 13 horas, 12 minutos e 52 segundos de gravações formalizadas de acordo com as exigências do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade de Passo Fundo⁴. As observações e as gravações foram realizadas *in loco* pela pesquisadora em uma das turmas de 9º ano de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental em Passo Fundo/RS. O trabalho em campo teve início em 31.03.2017 e estendeu-se até 22.06.2017. Neste período, foram realizadas quatorze inserções: uma observação de ambientação sem filmagem; uma observação para gravação de teste e doze gravações formalizadas. A partir dessas gravações, o *corpus* revela-se desde a metodologia até a análise, passando pela orientação do dispositivo de registro e interrogação dos dados (o Apêndice A): na metodologia, em razão da exposição da organização das inserções realizadas do início ao fim das idas a campo e de um quadro de orientação de análise originado pelos aspectos gerais da interação na turma observada; na análise, em razão de uma reconstituição do contexto do domínio autêntico da interação e de situações interacionais transcritas; e, no Apêndice A, em razão da sistematização das idas a campo com as observações e as impressões da pesquisadora suscitadas pela revisão do material registrado.

Este trabalho caracteriza-se por buscar identificar as marcas de responsividade no evento interacional de sala de aula explorando-o e descrevendo-o. Portanto, evidencia-se o seu caráter exploratório e descritivo. Além disso, em razão do propósito da imersão em sala de aula, a pesquisa corresponde ao procedimento de pesquisa de campo, delimitada a um estudo de caso, e está intimamente imbricada a um dos pilares da Análise da Conversação: a Etnometodologia⁵. Em relação à abordagem do problema, especialmente por se tratar de uma pesquisa de campo, delimitada a um estudo de caso, a investigação configura-se como qualitativa.

A parcela do trabalho referente à fundamentação teórica que ilumina e interroga o objeto de investigação está dividida em quatro momentos. O primeiro momento situa teoricamente a escolha pela imersão no espaço de interação: o viés social de língua é explicitado na relação entre a reflexão sobre linguagem cunhada por Bakhtin/Voloshinov e os preceitos etnometodológicos que influenciaram a vertente linguística da Análise da Conversação. A

⁴A autorização realizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Passo Fundo e os modelos de termos de livre consentimento esclarecido estão identificados no parecer consubstanciado sob nº 63797617.7.0000.5342. As imagens das pessoas envolvidas estão autorizadas para uso restrito desta pesquisa, ainda assim, houve o cuidado de não identificação da escola e dos participantes.

⁵Ramo da Sociologia inaugurado na década de 1960 com a característica fundamental de observação dos métodos utilizados pelos atores sociais para viverem social e cotidianamente. Esse conceito será abordado com mais detalhes no próximo capítulo.

sequência do trabalho está relacionada à perspectiva de que as reflexões suscitadas pela rede conceitual do Círculo de Bakhtin somam-se ao estudo do texto falado em prol de uma unidade sistemática de análise.

O segundo momento de fundamentação teórica caracteriza-se por apresentar a rede conceitual de Bakhtin, responsável por organizar e respaldar a interpretação das projeções do movimento responsivo. Nesse momento, são abordados conceitos centrais à análise, entre essas questões: gêneros discursivos, dialogia e responsividade. O terceiro momento, por seu turno, vale-se das potencialidades analíticas disponíveis nos estudos da Análise da Conversação acerca do texto falado: a especificidade do texto falado, o contexto da interação, o tópico discursivo e o material não verbal. O quarto e último momento teórico salienta a necessidade de se estabelecerem alguns apontamentos predecessores à metodologia e análise, justamente porque orientam e sedimentam o trabalho com o texto falado *em sala de aula*. Dentro desse escopo, são mobilizadas algumas referências pontuais relacionadas à instância discursiva de sala de aula: Silva (2002), Marcuschi (2004) e Barros (2011).

Na seção reservada ao percurso e aos procedimentos metodológicos (capítulo 6), estão expostos eixos importantes desta pesquisa: as características, as formas de organização, as impressões mobilizadas pelo ato de observar em campo, o *corpus* como um processo de constituição constante e a configuração de análise desse *corpus*. Esse capítulo refere-se à orientação para a análise final por meio da confluência de conceitos e dos caminhos metodológicos de análise, a qual segue dois contornos essenciais e complementares entre si: i) a descrição do quadro geral de domínio autêntico da interação e a sua organização tópica discursiva; e ii) 12 segmentos conversacionais transcritos priorizados em função da demonstração dos apontamentos elencados no primeiro momento da análise com vistas ao movimento responsivo projetado no discurso da turma observada.

No capítulo 7, à luz dos princípios teórico-metodológicos anteriormente discutidos, apresentam-se as análises derivadas do processo de reconstituição possibilitado pela imersão na situação concreta de comunicação e pelo trabalho de registro e de reconstituição do material produzido a que este trabalho se propõe. As análises empreendidas têm como pano de fundo a grande questão que permeia esta pesquisa: o movimento responsivo em sala de aula, principalmente aquele do aluno em relação ao discurso do professor. Essa questão é conduzida, vale salientar, pelo cotejo entre a rede conceitual bakhtiniana e a sistematização dos estudos oriundos da Análise da Conversação, uma vez que a noção responsivo-dialógica de discurso

atravessa a configuração tópica do discurso falado em sala de aula. E ambas as abordagens, ao tratarem a língua como prática social, elucidam a pergunta de pesquisa de maneira complementar, nunca dissociadamente.

Por fim, no último capítulo (8), estão apontadas as considerações que fecham esta pesquisa – e fechar é apenas uma expressão cabível aos limites do texto. As conclusões decorrentes da busca pela resposta desta pesquisa não têm a pretensão de esgotar um tema tão amplo como a interação em sala de aula. Afinal, ao que demonstra Bakhtin (2012) quando trata do ato responsável, a pergunta de um pesquisador também pode ser considerada um ato responsivo. Mas essa resposta não pode ser a única, por isso, ela é inacabada em si mesma. Este trabalho, portanto, representa uma resposta cujo propósito é realizar uma arquitetura de pesquisa baseada em relações dialógicas entre o complexo axiológico do pesquisador e os vários complexos axiológicos desenvolvidos ao longo de um curso de mestrado. A fusão desses complexos resultou na presente reflexão, a qual, justamente por seu caráter científico, faz jus ao seu status de inacabamento e assume as consequências de um processo (constante) de construção.

2 SITUAÇÃO CONCRETA DE COMUNICAÇÃO: PONTO DE ARTICULAÇÃO

Estabelecer o texto falado como objeto de estudo configura uma opção que é fruto de um amplo movimento científico do campo da Linguística. Ao longo do tempo, à abordagem estruturalista da língua somaram-se as abordagens pragmáticas. O investimento analítico amplia o olhar a frases isoladas e passa a tentar dar conta de unidades maiores e mais complexas a partir do prisma da utilização da língua. A perspectiva enunciativa trata de enunciados determinados por sua produção e recepção; a teoria dos atos de fala, do dizer como forma de influência e transformação, o fazer, no processo interlocutivo. Portanto, neste trabalho, ao se endossar a escola pragmática da Linguística, o texto falado em sala de aula constitui-se como objeto. E tratar do texto falado não é um empreendimento simples. Tratar de uma conversação examinada desde seu ambiente de interação, menos ainda.

O projeto da Norma Urbana Oral Culta (NURC)⁶ realizou um importante trabalho referente a materiais oriundos da língua em uso. O projeto disponibiliza uma vasta quantidade de materiais em áudio para análise de conversações diversas. Neste trabalho, em um primeiro momento, cogitou-se a possibilidade de trabalho com materiais de outros pesquisadores, a exemplo dos materiais disponíveis pelo NURC. Contudo, essa possibilidade apresenta uma fragilidade importante: o áudio e as transcrições não abrangem os aspectos visuais que compõem o dizer e o seu contexto. Ainda que o material disponível seja uma videogravação, há outro problema: está-se sempre diante de um recorte, delimitado por um enquadramento, sujeito a todos os percalços que uma gravação pode conter - áudio baixo, imagem em baixa resolução, fragmentação dos movimentos, exclusão de detalhes.

Diante disso, esta pesquisa constitui-se a partir de uma escolha determinante: o *corpus* autêntico. Ou seja: o observador insere-se no ambiente em que se desenrola uma situação concreta de troca interacional, a fim de registrar uma parcela do que consegue capturar, já que o todo é – e sempre será – inalcançável.

⁶O Projeto da Norma Linguística Urbana Culta (NURC) é um empreendimento nacional de pesquisa criado em 1969 responsável por impulsionar os estudos da língua falada no Brasil. Inicialmente, o objetivo do projeto caracterizava-se por documentar e descrever a norma objetiva do português culto falado em cinco capitais brasileiras: Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife. Com o passar do tempo, em razão do movimento de abertura das análises linguísticas, a Análise da Conversação fez parte da ampliação do escopo desse projeto.

A partir do registro e de sua memória, o dado⁷ materializa-se. Desse “dado”, imprevisível *a priori*, e somente com base nele, o método delinea-se de forma a permitir que as perguntas sejam iluminadas pela reflexão teórica. Em razão dessa sua imprevisibilidade e da sua relação com os aspectos teórico-metodológicos, o “dado” atualiza constantemente as perguntas da pesquisa.

Infiltrar-se no seio da situação concreta de comunicação de sala de aula a fim de se voltar para a concretude da língua requer afiliações teóricas específicas para que se dê conta dos aspectos que compõem a trama complexa que caracteriza a interação – uma via de mão dupla de influências entre indivíduos.

O escopo deste capítulo, portanto, aborda duas escolhas teóricas basilares, as quais apontam orientações iniciais fundamentais para se estabelecerem os pontos de partida, bem como os pontos de articulações teóricas. Tanto a Análise da Conversação, especialmente pela sua constituição etnometodológica, quanto os conceitos referentes ao Círculo de Bakhtin, principalmente em relação à reflexão sobre o caráter social da língua, sedimentam as concepções teóricas sobre as quais esta pesquisa se edifica. Vale destacar que essa ambientação antecede a exposição da rede de concepções teóricas mais pontuais a este trabalho – esforço reservado aos terceiro, quarto e quinto capítulos.

Pode-se constatar que, mesmo nessa perspectiva pragmática da Linguística, há ainda um engessamento em uma concepção excessivamente unilateral da comunicação. Dos estudos enunciativos à Teoria dos Atos de Fala de Austin⁸, a relação interlocutiva e, especialmente, a situação em que ela se realiza são, muitas vezes, desprezadas. Essa crítica não é recente e se encontra amplamente elucidada nas reflexões do Círculo de Bakhtin.

2.1 INTERAÇÃO À LUZ DO CÍRCULO DE BAKHTIN: O ENDOSSO AO VIÉS SOCIAL DA LÍNGUA

⁷“Dado” não representa o termo mais adequado a este trabalho de pesquisa, uma vez que a abordagem relacionada com o material de pesquisa não condiz com uma coleta e sim com uma busca, um constante encontro promovido no decurso da observação e da gravação do evento comunicativo. O material de análise, portanto, é fruto de uma inserção fundamentalmente ativa e de envolvimento direto entre o pesquisador, o evento a ser registrado e os sujeitos envolvidos nesse processo investigativo. Esse ponto de vista será ampliado adequadamente no apêndice desta dissertação, onde estão expostas as impressões relacionadas à busca do material.

⁸ A Teoria dos Atos de Fala desenvolveu-se no campo da Filosofia da Linguagem e foi, posteriormente, ampliada pela Linguística Pragmática. Entre seus principais idealizadores, estão os pesquisadores da Escola Analítica de Oxford: J. L. Austin, Searle e Strawson. Tais filósofos elucidaram alguns tipos de ações humanas realizadas por meio da linguagem, quais sejam: os atos de fala, atos de discurso e atos de linguagem. (KOCH, 2012, p. 17).

O Círculo de Bakhtin, mais precisamente Voloshinov/Bakhtin⁹, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929/2014), endossa a observação da linguagem pelo viés da interação social. O estudioso, no intuito de delimitar o objeto e as fronteiras da filosofia da linguagem, anuncia o seu posicionamento diverso às linhas mestras do pensamento filosófico e linguístico de seu tempo e encarrega-se de apresentá-las em linhas gerais. Afinal, para que se possa propor uma concepção diferenciada, o teórico propõe a compreensão do caráter das duas grandes vertentes que balizavam o estudo da linguagem: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

O subjetivismo idealista, de acordo com Bakhtin (2014), estabelece que o psiquismo individual constitui a fonte da língua. Ou seja, nesta primeira tendência, há a concepção de que a língua se materializa nos atos de fala individuais; de que a criação artística se compara à criação linguística e ambas são significativas; e de que a língua compara-se a um depósito de um sistema estável e a um instrumento potencialmente utilizável a qualquer tempo. Em contraponto à primeira orientação - linha na qual não há valorização da estabilidade e não há conservação de identidade - a segunda orientação, o objetivismo abstrato, delineia que o cerne dos estudos da língua encontra-se no sistema, nas formas fonéticas e gramaticais da língua.

No contraponto a essas duas orientações, constitui-se a centralidade argumentativa de Bakhtin (2014, p. 96). Centralidade que, no caso deste trabalho, caminha ao encontro da concepção de língua nos estudos baseados na Análise da Conversação. Para o autor da obra em questão, o falante utiliza-se da estrutura normativa em função do sentido do que enuncia. Ou seja: a questão não se encontra na forma, mas “na nova significação que essa forma adquire no contexto”. Nesse ponto, Bakhtin fundamenta o aspecto mais caro a este trabalho: a relevância do contexto e da situação concreta para o uso da língua.

Em linhas gerais, no capítulo intitulado *Interação verbal*, Bakhtin prossegue sua argumentação contrária às duas orientações do pensamento filosófico-linguístico para inculcar o que entende por ser o ideal científico para o estudo da linguagem: a sua constituição social da

⁹Estamos cientes do imbróglgio acerca da autoria da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, atribuída a Voloshinov, também integrante do Círculo de Bakhtin. Neste trabalho, convencionaremos, contudo, Bakhtin como autor dessa obra em acordo à referência convencionada para fins práticos de referência. O pesquisador Carlos Alberto Faraco (2006) refere-se a um consenso entre os pesquisadores do Círculo sobre a atribuição a Voloshinov como autor da obra em questão.

enunciação dos sujeitos – preceito que vem ao encontro dos fundamentos de análise da fala em situação real de comunicação. Em se tratando de enunciação, cabe um parêntese.

Beth Brait (2002) alerta para a importância da abordagem bakhtiniana do termo enunciação. A pesquisadora explica que o autor articula a ideia de processo interacional a outros conceitos fundamentais, tais como a enunciação. A partir da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, a enunciação é configurada pelo Círculo como um produto da interação social, “essa distinção é muito importante, na medida em que o conceito de interação/enunciação bakhtiniano não coincide necessariamente com outras concepções interacionistas que circunscrevem a situação como instância central para a produção e compreensão de sentidos” (BRAIT, 2002, p. 140).

De acordo com Bakhtin (2014), a primeira orientação apoia-se sobre a enunciação monológica como cerne de sua reflexão linguística. Volta-se a atenção ao ato individual da enunciação, considerada uma expressão da consciência individual, de seus desejos, gostos, criatividade, etc. No subjetivismo individual, há duas facetas da expressão: interior e exterior. O essencial, para a primeira orientação, é o interior, o exterior somente é considerado como meio de expressão, o material passivo em prol da expressão individual. Bakhtin propõe que o que acontece com a enunciação consiste, precisamente, no oposto dessa concepção. O que organiza a enunciação, portanto, não está no interior e, sim, no exterior: “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, *é a expressão que organiza a atividade mental*, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, 2014, p. 116, grifo do autor).

Portanto, o que o teórico propõe evidencia que são as condições reais enunciativas que determinam a expressão. Ou seja: antes de tudo, a situação social deve ser considerada. Nesse contexto, o filósofo defende que a enunciação ocorre em função de dois indivíduos socialmente organizados, porque “*a palavra dirige-se a um interlocutor*”; ela “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 laços sociais mais ou menos estreitos” (BAKHTIN, 2014, p. 116, grifo do autor).

O teórico expõe, pois, sua concepção relacionada à expressão em função do interlocutor, do “auditório social”:

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação a um

outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 2014, p. 117, grifo do autor).

Com efeito, o que baliza a enunciação é, portanto, a situação e seus participantes ocasionais. A situação de comunicação é permeada de carga ideológica, afinal, seus locutores e interlocutores são constituídos ideologicamente. Bakhtin (2014, p. 119) considera que o nível do grau de consciência ideológica é proporcional à estabilidade da orientação social. A saber: quanto mais bem organizado e diferenciado socialmente for o coletivo de onde se institui o sujeito, tanto mais estruturado será o seu mundo interior.

Em relação às estruturas de situação coletivas, entra em jogo a noção de modelos e formas de enunciação. Segundo Bakhtin (2014, p. 121), em quaisquer que sejam os casos de expressão, “a situação social determina que modelo, que metáfora, que forma de enunciação” determina a maneira mais adequada de externalizar o pensamento de acordo com o que a experiência em sociedade indica. Afinal, desarticulado da orientação estabelecida pelas relações sociais e indeterminado por sua expressão, o pensamento não passa de “ficção”.

Por isso, Bakhtin (2014, p. 121) afirma que a personalidade expressa, a palavra que vai do interior do sujeito ao exterior, ao seu auditório, evidencia-se como um produto da “inter-relação social”. Ou seja: “a atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social” e todo o processo que move o conteúdo a ser expresso (atividade mental) à sua “objetivação externa (a ‘enunciação’) situa-se completamente em território social”. O filósofo denomina a complexa rede de atividade mental do indivíduo, a qual está centrada sobre a vida cotidiana de “*ideologia do cotidiano*” (BAKHTIN, 2014, p. 123, grifo do autor).

Em conformidade aos pressupostos delineados até então, pode-se inferir a rejeição, por parte de Bakhtin, em relação à teoria da expressão referente ao subjetivismo idealista. Tais pressupostos são convergentes com os estudos de base etnometodológica – a serem abordados na sequência, pois está posto que o fator que organiza toda enunciação não é interior, mas está localizado no meio social:

A enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das

condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN, 2014, p. 126).

Está estabelecido, pois, que a enunciação, e sua estrutura por meio da atividade mental, a elaboração estilística, a cadeia verbal e a dinâmica evolutiva da língua são de natureza social. Portanto, segundo Bakhtin, a verdade substancial da língua não está no sistema abstrato de formas, tampouco na enunciação isolada, ela está no “fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2014, p. 127, grifo do autor).

A situação concreta corresponde a um elemento importante no entendimento de Bakhtin em relação aos estudos linguísticos. O teórico não vislumbra um eficiente envolvimento científico com a comunicação verbal senão no seio da situação concreta. Afinal, o indivíduo não se comunica exclusivamente através da manifestação verbal, ela “é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal, dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar” (BAKHTIN, 2014, p. 128).

Nesse contexto de reflexão suscitado por Bakhtin, faz-se pertinente retomar uma das preocupações constantes desta pesquisa realizada em sala de aula: a presença do analista na situação concreta de enunciação, à disposição para registrá-la com a atenção dedicada ao todo situacional. Bakhtin dimensiona a relevância dessa dedicação ao “todo” e orienta essa intenção de pesquisa, ao passo que resume o seu entendimento filosófico-linguístico:

A enunciação realizada é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por seu auditório. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. Uma questão completa, a exclamação, a ordem, o pedido são enunciações completas típicas da vida corrente. Todas (particularmente as ordens, os pedidos) exigem um complemento extraverbal assim como um início não verbal. Esses tipos de discursos menores da vida cotidiana são modelados pela fricção da palavra contra o meio extraverbal e contra a palavra do outro (BAKHTIN, 2014, p. 129).

O uso da língua, de acordo com o autor, é determinado pelas circunstâncias da vida cotidiana e, relativamente, regularizado por tais circunstâncias. A forma com que o sujeito enuncia, portanto, é determinada por certos “obstáculos” - a exemplo do grau de submissão do interlocutor. Ou seja, “a modelagem das enunciações responde aqui a particularidades fortuitas e não reiteráveis das situações da vida corrente” (BAKHTIN, 2014, p. 130). Além disso, ainda

sobre a questão das formas regulares de enunciados somada à questão da ideologia, o teórico aponta que “a fórmula estereotipada adapta-se, em qualquer lugar, ao canal de interação social que lhe é reservado, refletindo ideologicamente o tipo, a estrutura, os objetivos e a composição social do grupo”. (BAKHTIN, 2014, p. 130).

A abordagem da interação é tratada com tanta estima no arcabouço de ideias de Bakhtin (2014, p. 137), que até mesmo o conceito de significação está a ela relacionado. O autor concebe que uma palavra proferida significa somente no elo entre os interlocutores da situação concreta. Sua significação não está nem no interior do falante, tampouco no interior do receptor, mas na *interação* estabelecida entre ambos. A saber: a significação realiza-se plenamente na compreensão entre os dois sujeitos envolvidos na situação concreta de comunicação, o que o autor considera como *processo de compreensão ativa e responsiva*.

O pensamento bakhtiniano influenciou¹⁰ a perspectiva interacional dos estudos linguísticos. Segundo tal pensamento, entende-se que o diálogo, sob forma de interação face a face, é a forma mais natural de linguagem, contudo, vale lembrar, não representa a única forma de diálogo. As reflexões do Círculo demonstram que até mesmo enunciados monológicos longos, realizados por um único interlocutor ou autor – a exemplo do monólogo de um ator, do discurso de um político, e da explanação de um professor – em razão de sua realização concreta, são essencialmente dialógicos.

Sendo assim, acredita-se que, no decurso de uma troca comunicativa em sala de aula, os interactantes exercem uns sobre os outros uma rede de influências mútuas, ainda que essa interação seja assimétrica. Entende-se que essas influências se marcam no texto falado de forma verbal e, também, não verbal. Nesse sentido, busca-se na Análise da Conversação o respaldo teórico de que se necessita para iluminar a questão. A envergadura científica da vertente linguística da Análise da Conversação teve origem transdisciplinar. Uma dessas influências transdisciplinares caracteriza-se por uma orientação advinda do campo da Sociologia: a Etnometodologia. Essa influência é válida e ganha espaço nesta pesquisa, especialmente, porque se ocupa de estudos de situações reais, naturalísticas, concretas do dia a dia.

2.2 ETNOMETODOLOGIA: O RETORNO PERTINENTE À NATUREZA *ETNO* DA ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

¹⁰ Vale o esclarecimento de que Bakhtin, por sua vez, recebeu influências significativas dos estudos do linguista alemão Wilhelm von Humboldt (1767-1835).

Uma análise de interações pressupõe a descrição e a identificação de maneiras pelas quais os indivíduos agem uns sobre os outros por meio da língua. A conversação, cujo foco está na língua falada, é um dos exemplos de manifestação dessa influência mútua intrínseca à interação. Essa atenção pelo texto falado não é recente. Em razão dos aparatos tecnológicos, a investigação empírica da língua falada, a partir de dados de conversações gravados, avança a passos largos. Esse investimento, na Linguística, decorre, principalmente, como se viu, do olhar voltado aos aspectos pragmáticos da língua. Contudo, a Análise da Conversação, aquela constituída no domínio da Linguística, também se deu por influência de uma área da Sociologia. Tal influência de viés sociológico não representa um divisor de águas epistemológico na Linguística, entretanto, para este trabalho, que se volta diretamente à situação concreta de comunicação, ela aponta caminhos teórico-metodológicos pertinentes.

A autorização bakhtiniana de abordagem social da língua encaminha a reflexão, pois, aos preceitos da Etnometodologia – intimamente conectada à interação e, por isso, importante influência científica à Análise da Conversação. O prisma sociológico da Etnometodologia complementa a perspectiva de língua para o Círculo, aquela de que o lugar privilegiado da língua está na sua realização concreta (seja na fala, seja na escrita). Pode-se estabelecer que se está diante de um dos pontos de articulação teórica: a reversibilidade do estatuto da situação concreta. O Círculo, ao se inserir no universo da Linguística, rompe com as abordagens vigentes de língua e confere uma perspectiva sociológica à sua linha reflexiva. Por sua vez, a Etnometodologia coloca a língua em situação concreta de uso, materializada na conversação cotidiana, como principal recurso para os seus estudos.

A Análise da Conversação, por seu turno, inspira-se nessa corrente da Sociologia americana, a qual propõe uma nova postura investigativa e de apreensão da realidade social. A relevância teórica e epistemológica da Etnometodologia deve-se ao fato de realizar um rompimento com as linhas tradicionais da Sociologia. Mais que teoria acabada, deve ser considerada uma nova perspectiva de postura científica. Ao priorizar as práticas ordinárias no aqui e agora localizado das interações, a Etnometodologia soma-se a outras correntes colocadas à margem da Sociologia oficial.

A corrente foi idealizada pelo sociólogo americano Harold Garfinkel¹¹ no final dos anos de 1960. O termo etnometodologia foi cunhado pelo próprio Garfinkel e apresentado em seu livro fundador, *Studies in Ethnomethodology* (1967). Etimologicamente, portanto, tem-se etno/método/logia, ou seja: estudo (*logos*) dos métodos usados pelas pessoas (*ethnos*) em suas vidas cotidianas. De acordo com Watson e Gastaldo (2015), pode-se definir tal corrente como uma “abordagem naturalista das ciências sociais”, Alain Coulon (1995a, p. 30) apresenta essa abordagem como:

[...] uma pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar. Para os etnometodólogos, a etnometodologia será, portanto, o estudo dessas atividades cotidianas, quer sejam triviais ou eruditas, considerando que a própria sociologia deve ser considerada como uma atividade prática. [...] A etnometodologia analisa as crenças e os comportamentos de senso comum como os constituintes necessários de todo comportamento socialmente organizado.

Os etnometodólogos entendem que a constituição da realidade social se realiza por seus membros de uma maneira estruturada, ordenada e metódica. Os atores sociais de uma sociedade dispõem de técnicas, de métodos – aqui, método tem um sentido pré-científico - próprios para organizar suas interações no cotidiano. Nesse sentido, a linguagem caracteriza-se como recurso para que os membros de uma sociedade possam dizer a realidade social: por meio da utilização da linguagem, a realidade social é descrita e constituída.

Semelhante à crítica do Círculo de Bakhtin em relação à postura dos linguistas de sua época, os etnometodólogos denunciam que o olhar sociológico vigente na época não dá conta de “como os atores percebem e interpretam o mundo, reconhecem o familiar e constroem o aceitável, e não explica como as regras governam concretamente as interações” (COULON, 1995b, p. 19). Tal ponto de vista sociológico, estabelecido principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra, é oriundo, basicamente, de três fontes: a teoria da ação de Talcott Parsons, os apontamentos da relevância da vida cotidiana de Alfred Schütz e o interacionismo simbólico.

Garfinkel refuta o paradigma normativo de Parsons e propõe um paradigma interpretativo. O paradigma de Parsons consiste na ideia de que há modelos normativos que regulam as condutas dos atores sociais. De acordo com a perspectiva etnometodológica, Garfinkel sugere que a relação entre os atores e as situações de troca se dá por meio de

¹¹ O pesquisador Harold Garfinkel, professor emérito da Universidade da Califórnia, Los Angeles, tornou público o termo etnometodologia em 1954 na oportunidade de um encontro da Associação Sociológica Americana, posteriormente à conclusão de seu doutorado em Harvard.

constantes processos de interpretação e não por meio de regras. Ou seja, segundo o paradigma interpretativo:

[...] o ator deixa de ser concebido como se agisse exclusivamente segundo um sistema de normas. Sua ação é igualmente definida pelas relações que estabelece com outrem que contribui para identificar seu papel social. As ações deixam de ter uma significação estável: no decorrer das interações, devem frequentemente ser reinterpretadas. Portanto, a interação é concebida como um processo de interpretação; aliás, sua utilização permite que os atores comuniquem e prossigam suas trocas, interpretando a respectiva linguagem e atos. O contexto deixa de ser um simples quadro passivo da ação para vir a ser interpretado. Por outro lado, tanto a ação como o contexto da própria ação podem sofrer reinterpretações ulteriores: as definições da situação não são estabelecidas uma vez por todas; pelo contrário, estão constantemente abertas. Resulta daí que as significações atribuídas às ações são também suscetíveis de serem reformuladas. (COULON, 1995b, p. 28).

Coulon (1995a, p. 12) aponta que Schütz influenciou Garfinkel em relação à concepção de mundo social. Segundo Schütz, a realidade social se realiza na vida cotidiana, o que significa que ela se dá por meio do pensamento de senso comum dos indivíduos que se relacionam. Essa relação de interação, por sua vez, implica a linguagem. Ainda segundo Coulon (1995a, p. 15), percebe-se que a herança do pensamento do interacionismo simbólico está muito presente na teoria cunhada por Garfinkel, principalmente no que tange ao aspecto metodológico.

Os interacionistas rejeitam o modelo da pesquisa quantitativa nas ciências sociais. Eles defendem que os procedimentos de utilização de instrumentos de pesquisa (questionários, entrevistas, escalas de atitude, tabelas estatísticas) afastam o pesquisador, “em nome da própria objetividade, do mundo social que deseja estudar” (COULON, 1995a, p. 15). Segundo o interacionismo simbólico, o conhecimento sociológico de cada membro é concebido nas interações cotidianas, no seio da experiência imediata. Isso quer dizer que o mundo social não é dado aprioristicamente e, sim, co-construído a cada interação.

No bojo dessa teia de influências teóricas, Garfinkel cunhou conceitos próprios à Etnometodologia. Coulon (1995a, p. 29) elege os termos e as noções mais relevantes, quais sejam: prática/realização, indicialidade, reflexividade, *accountability* e noção de membro. Tais concepções nutrem o aspecto imersivo desta pesquisa referente à observação da situação concreta de troca em sala de aula. Por prática/realização, entende-se que se substitui a concepção de objeto constante pela concepção de “processo”. Em contraponto à Sociologia tradicional, o saber do senso comum recebe, na Etnometodologia, *status* privilegiado. Volta-se a observação à experiência dos atores sociais e esse movimento exige que se modifiquem os

métodos e as técnicas de “coleta” de “dados”, bem como que se adapte o arcabouço teórico às exigências do “dado”.

A indicialidade representa o viés linguístico das influências teóricas da terminologia etnometodológica. Garfinkel entende que a vida social dos indivíduos se constitui por meio da linguagem cotidiana. A partir desse entendimento, o sociólogo abarca os questionamentos etnometodológicos sobre a linguagem e defende que a linguagem das situações naturais não pode fazer sentido senão no decurso de suas condições de uso e enunciação:

Isto (sic) designa portanto a incompletude natural das palavras, que só ganham o seu sentido “completo” no seu contexto de produção, quando são “indexadas” a uma situação de intercâmbio linguístico. E ainda: a indexação não esgota a integralidade do seu sentido potencial. A significação de uma palavra ou de uma expressão provém de fatores contextuais como a biografia do locutor, sua intenção imediata, a relação única que mantém com seu ouvinte, suas conversações passadas. [...] A linguagem natural é um *recurso* obrigatório de toda pesquisa sociológica. (COULON, 1995a, p. 33, grifo do autor).

A noção de indiciabilidade remete a um aspecto importante desta pesquisa: o sentido “não tem generalização possível”, o que significa que “uma palavra, por suas condições de enunciação, uma instituição, por suas condições de existência, só podem ser analisadas tomando em conta as suas situações”. (COULON, 1995a, p. 37).

Reflexividade e *accountability* são noções complementares. Coulon (1995a, p. 42) esclarece que a “reflexividade designa a equivalência entre descrever e produzir uma interação, entre a compreensão e a expressão dessa compreensão”. Já a *accountability* diz respeito à possibilidade de descrição de algo, “essa analisabilidade do mundo social, a sua descritibilidade e sua objetividade se mostram nas ações práticas dos atores. O mundo não é dado de uma vez por todas. Ele se realiza em nossos atos práticos” (COULON, 1995a, p. 45).

A noção de membro cunhada pela Etnometodologia também se configura como um oportuno referencial para a investigação. O membro incorpora os “etnométodos” de um determinado grupo e, naturalmente, performatiza tal competência social, empreendimento que o permite ser reconhecido e aceito pelo grupo, à medida que atribui e constrói sentido ao seu mundo.

Cabe, aqui, uma reiteração importante: o campo da Etnometodologia pertence à Sociologia. Por mais que se possa perceber a relação estreita dessa nova concepção sociológica com a linguagem, faz-se necessário explicitar como se deu a transposição de suas concepções

para a Linguística. A partir dos anos 1970, a Etnometodologia ramifica-se em dois grandes grupos: o dos analistas de conversação e o dos sociólogos. Este dirige-se aos objetos mais tradicionais que a sociologia se debruça: a educação, a justiça, as organizações, as administrações, a ciência. Aquele utiliza a conversação como objeto sociológico.

A Etnometodologia e a Linguística de viés pragmático convergem no quesito objeto de estudo. O que não significa que essa situação ocorra igualmente em relação aos métodos. Há de se ter prudência, pois, com o empréstimo de métodos entre esses dois campos distintos. A opção pelo *corpus* autêntico mostra que alguns conceitos norteadores dos estudos etnometodológicos prestam-se, e são pertinentes, à investigação de caráter linguístico.

A abordagem do caráter de realização não recebeu espaço privilegiado nos estudos linguísticos. Nesse sentido, os conceitos da Etnometodologia constituem uma influência importante para que se apontem caminhos de postura investigativa em relação a características da língua em uso frequentemente negligenciadas. Quais sejam os caminhos: a característica empírica do estudo; a priorização das atividades cotidianas; o esforço de observação dos eventos linguísticos no bojo da realização social.

Além disso, há outra contribuição relevante advinda do pensamento etnometodológico. As razões pelas quais os membros de uma sociedade realizam determinadas ações não configuram o cerne do questionamento dos etnometodólogos. Ou seja, a questão não se encontra nas motivações individuais dos atores sociais – preocupação condizente à psicologia do comportamento humano. A Etnometodologia dedica-se à descrição de como esses atores sociais realizam seu empreendimento conversacional e como eles arranjam suas interações verbais cotidianas.

Pode-se dizer, pois, que a conversação representa um objeto de estudo afim ao etnometodólogo e ao linguista. Binet (2010) levanta algumas ponderações pertinentes acerca do cunho etnográfico, herança etnometodológica, na Análise da Conversação (AC). Ele estabelece, de antemão, que na AC se pode, pois, estabelecer a promoção de um diálogo entre analistas da conversação e etnógrafos, o que amplia o potencial científico de ambas as perspectivas. O pesquisador assume que a convergência entre a etnografia e a AC evidencia um ponto fundamental para ambas as disciplinas:

No quadro das ciências da linguagem, a AC opera uma mudança paradigmática nesta mesma direção, condenando a descontextualização dos dados na constituição dos *corpora*. Os analistas da conversação privilegiam como base empírica dos estudos da linguagem gravações e transcrições integrais de trocas conversacionais ocorridas em

quadros “naturais” (não provocadas ou modificadas pelos investigadores). O valor semântico-pragmático de uma forma linguística (um “sim”, por exemplo) é inseparável da sequência conversacional que contribui em compor, que só um registo completo da interação verbal considerada fiel à sua organização sequencial permite analisar adequadamente. (BINET, 2010).

É, precisamente, essa característica de observar a troca a partir do lugar, e no momento em que ela acontece, que faz com que a Análise da Conversação se ajuste, sobremaneira, à investigação da linguagem sob forma de imersão no seio da situação real de troca. Os linguistas, à luz da AC, “examinam as relações que se estabelecem na conversação, por via do discurso, explicando-as no quadro mais amplo das ações e interações sociais ou das práticas sociais” (LEITE et al., 2010, p. 50). Segundo os investigadores partidários à teoria, a conversação é abordada como a prática social mais corriqueira e como a fonte elementar de interação humana. Com vistas à reiteração da perspectiva social de abordagem da língua nos constructos da AC, faz-se pertinente o apontamento de Koch (2012), que, por seu turno, recupera o viés que iniciou o embasamento deste trabalho:

Não basta estudar a língua como um código (conjunto de signos), através do qual um emissor transmite mensagens a um receptor; nem como um sistema formal, abstrato, de relações entre elementos de vários níveis que permitem estruturar as frases de uma língua, nem como um conjunto de enunciados virtuais cujo “significado” é determinado fora de qualquer contexto. É preciso pensar a linguagem humana como lugar de interação e de constituição das identidades, de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de coenunciação. (KOCH, 2012, p. 127).

A AC foi introduzida no Brasil por Marcuschi (1986) a partir de trabalhos em Análise da Conversa Etnometodológica articulados a uma perspectiva mais linguística, a qual pretendia apreender as sistematicidades da língua e os reflexos dessas na interação. Segundo Leite et. al (2010), a história da Análise da Conversação, em nível mundial, pode ser dividida em dois momentos. O primeiro, por volta dos anos 1970, em que o interesse constituía-se na descrição dos mecanismos de organização da conversação e das relações intersubjetivas. Deste, herdaram-se os princípios de estudos dos turnos conversacionais (tomada, assunção, cessão ou perda da palavra em uma troca) e a concepção dos tipos de interação e das trocas simétricas ou assimétricas. O segundo momento deu vazão a um maior envolvimento dos pesquisadores com os procedimentos linguísticos específicos do texto falado:

Esses procedimentos assumem funções diversas na conversação, entre as quais se encontra sempre a de estabelecimento de relações interpessoais, ou seja, de

intercompreensão. Antes se examinavam as funções interacionais na conversação, na nova fase se relacionam procedimentos linguísticos e funções interacionais. Aumentou também a preocupação com os textos assimétricos. (LEITE et. al., 2010, p. 51).

O texto falado, portanto, se constrói na ação colaborativa de interlocutores, na medida em que vão, na alternância de turnos, abordando tópicos tematicamente centrados em um determinado tempo e espaço. A AC, assevera Kerbrat-Orecchioni (2006), ao olhar para a interação face a face, procura dar conta de um discurso que é “inteiramente coproduzido”, é o produto de um “trabalho colaborativo” incessante – esta é a ideia-força que embasa o enfoque interacionista das produções linguísticas. A pesquisadora francesa destaca um ponto de vista considerado caro a esta pesquisa:

O objetivo da análise conversacional é, precisamente, explicitar as regras que sustentam o funcionamento das trocas comunicativas de todos os gêneros; ou em outros termos, decifrar a “partitura invisível” que orienta (sempre lhe deixando uma ampla margem de improvisação) o comportamento daqueles que se encontram engajados nessa atividade polifônica complexa que é a condução de uma conversação. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 15).

Ora, se o cerne da AC encontra-se na preocupação científica com os discursos atualizados em situações concretas de troca, e, neste trabalho, há o comprometimento com a dinâmica da interação em um *corpus* autêntico, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 25-35) levanta uma categoria de análise importante: o contexto¹². Isso porque a pesquisadora relaciona o contexto situacional ao texto conversacional e essa relação não é unilateral, mas dialética: “dado, na abertura da interação, o contexto é, ao mesmo tempo, construído pela maneira por meio da qual ele se desenvolve; definida de início, a situação é incessantemente redefinida pelo conjunto de acontecimentos conversacionais. O discurso é uma atividade, ao mesmo tempo, condicionada (pelo contexto) e transformadora (desse mesmo contexto)”. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 35).

¹²Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 34) frisa a importância do envolvimento analítico do investigador em ambiente real de troca: “é indispensável que o analista tenha acesso aos dados contextuais: para poder descrever adequadamente o que se passa na interação, teoricamente ele deve ter acesso à totalidade dos saberes de que os participantes dispõem. Essa situação ideal evidentemente nunca é realizada e o empreendimento de reconstituição do contexto “total” é sempre buscado, mas nunca alcançado”. Essa concepção nos é cara, principalmente porque o material não verbal capturado merece cuidado redobrado.

A pesquisadora estabelece como ingredientes do contexto: a) o lugar; b) o objetivo (global ou pontual); e c) os participantes (aqui, consideramos o seu número, suas características individuais, suas relações mútuas). A noção de quadro participativo diz respeito: aos papéis interlocutivos (emissor/falante); aos diferentes tipos de receptores; aos papéis interacionais (professor/aluno, no caso). Cabe a lembrança de que “o conjunto dos papéis interacionais define o contrato de comunicação, ao qual estão submetidos os participantes em um tipo determinado de interação”. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 27). Fica a questão: de que forma se estabelece esse contrato de comunicação em sala de aula?

O tema sala de aula não representa uma escolha inovadora, por óbvio. Aliás, referente a essa temática, há estudos já estabelecidos os quais devem ser levados em conta. Silva (2002) aponta que, em ambiente de sala de aula, professores e alunos, mediados pela linguagem, negociam, individual e socialmente, sentidos em um processo constante. Por meio do discurso de sala de aula, portanto, é que se articulam entendimentos que realizam o movimento de ensinar e aprender.

Ehlich (*apud* SILVA, 2002) frisa que, no mundo ideal do ensino, pressupõe-se a presença de dois grupos diferentes: aqueles que possuem conhecimento e aqueles que não possuem, mas têm o desejo de possuí-lo. Há, portanto, a pressuposição dos ideais de voluntariedade, de reconhecimento entre as partes e de envolvimento no discurso. Entretanto, ele defende que a realidade demonstra o oposto: o fim da voluntariedade, a perda do reconhecimento e a flutuação entre presença e ausência no discurso. Ou seja, o retrato real do ensino, para Silva (2002), indica que os alunos não querem mais aprender, eles são forçados a aprender. Além disso, para ele, não parece haver o reconhecimento do aluno em relação ao professor e vice-versa.

No artigo de Silva, está exposta a necessidade de pesquisas focalizarem a dinâmica de sala de aula. O pesquisador é claro: é preciso focalizar *no que* está dito e *nas formas* de se dizer. Nesse sentido, pode-se ampliar a abordagem de papéis interacionais do professor e alunos (forma de dizer) de Kerbrat-Orecchioni (2006), relacionando-os aos seus papéis sociais (o que é dito). Contudo, há que se delimitar o alcance analítico da Análise da Conversação. As fronteiras precisam ser estabelecidas – o que não significa que muros impenetráveis entre teorias sejam imprescindíveis.

Vale lembrar que a conversação não é meramente um tipo de texto, mas, ainda mais, configura-se como uma organização de eventos linguísticos tipificáveis moldados de acordo

com as maneiras de realizações em determinado cenário social. A Análise da Conversação se debruça a observar e descrever os fundamentos gerais que estruturam o texto falado e, além disso, possibilita um avanço na análise quando concebe essa estrutura na esfera da construção do processo de interação entre falantes. Portanto, diferentemente do viés epistemológico da Sociologia, a Análise da Conversação não pretende dedicar-se às relações entre grupos, classes ou instituições projetadas no discurso, e, sim, às relações intersubjetivas concretizadas por meio da conversação.

A análise conversacional, em toda a sua amplitude e ramificações, configura uma área bastante heterogênea. Entretanto, essa condição não representa um livre acesso a abordagens teórico-metodológicas. Diálogos interdisciplinares atualizam enfoques teóricos em todos os ramos da ciência. Quando bem aplicados, eles podem ampliar a perspectiva investigativa relacionada ao objeto de análise. Nos estudos linguísticos brasileiros, há diálogos com a Análise da Conversação que já são consolidados. São os casos dos grupos de estudos da: Linguística Textual – linha mais aprofundada, responsável por ancorar grande parte do trabalho com o texto falado deste trabalho; e da Semiótica Discursiva.

A Semiótica Discursiva estendeu o escopo analítico da Análise da Conversação ao estabelecer que os percursos passionais se dão, também, na conversação. Os mecanismos linguísticos observados na Análise da Conversação – a exemplo da correção, da repetição, da interrupção ou da elipse – marcam no discurso aspectos que, por seu turno, apontam as relações entre os sujeitos e permitem que sejam interpretados como efeitos passionais. Essa ampliação das possibilidades de análise é marcada, neste trabalho, pela influência central das reflexões bakhtinianas em relação ao modo de olhar para a interação em sala de aula.

Essa influência não se dá por aglutinação estéril de terminologias e, sim, por uma defluência de perspectivas. A própria condição de que não se encontra um modelo analítico em Bakhtin promove uma influência reflexiva em detrimento de um apontamento de caminhos de análise. Isso porque o dialogismo – axioma bakhtiniano - não se configura como uma teoria científica, e, sim, como uma filosofia. Por isso, pode-se estabelecer que, em função da estruturação dos objetivos desta pesquisa, questões suscitadas pelo pensamento de Bakhtin orientam e complementam o exame possibilitado pela Análise da Conversação.

Delimitou-se, até aqui, a relevância da opção pela observação de uma situação concreta de interação. Para tanto, foi demonstrada a compatibilidade das ideias do Círculo a respeito da linguagem entre uma perspectiva sociológica que influenciou a corrente linguística da Análise

da Conversação. Não couberam, neste capítulo, abordagens específicas em que se estabelecem categorias analíticas. Em vista disso, a partir de agora, as próximas reflexões intensificam o desenho do fio condutor teórico-metodológico e desenvolvem o tratamento das minúcias mobilizadas pelo objetivo central da pesquisa.

A questão da responsividade, levantada por Bakhtin, suscitou uma inquietação que, por sua vez, conduziu à formulação de um ponto central desta pesquisa: a priorização das projeções discursivas do *aluno* na interação de sala de aula. Isto é, houve uma escolha e essa escolha determina o fio condutor teórico-metodológico de toda esta pesquisa. O direcionamento a essa escolha de observação da interação em ambiente escolar por meio do texto falado configura o próximo capítulo.

3 EFEITO BAKHTIN: O NORTE AO OLHAR INVESTIGATIVO

Conforme se pôde observar ao longo das reflexões acerca das produções do Círculo, no processo de sua obra, Bakhtin se interessa, entre outros e variados temas, pela questão da linguagem e pela literatura. Segundo ele, o discurso, e não o sistema abstrato da língua, constitui o seu objeto privilegiado, além do mais, todo discurso produz-se como ato num contexto único e irrepitível. Assim, de acordo com as ideias do Círculo, o discurso evidencia-se enquanto acontecimento onde a diferença axiológica intersubjetiva desempenha papel fundamental na produção de sentido. Ao passo que, em sua teoria literária, também se pode depreender que o sentido do texto se realiza no acontecimento dialógico, ou seja, no confronto entre posições axiológicas singulares.

Em virtude da natureza filosófica da obra do Círculo acerca da linguagem - seja pelo viés literário, seja pelo viés de qualquer situação concreta da língua - o pensamento de Bakhtin possui um caráter muito mais de influência reflexiva do que de norte metodológico. E é, justamente, nessa propriedade de desacomodar que está a maior contribuição do conjunto conceitual bakhtiniano. Por óbvio, não cabe neste trabalho a abordagem pormenorizada desses conceitos. Com efeito, o objetivo deste capítulo consiste na elucidação de alguns aspectos da obra do Círculo, caras ao percurso desta pesquisa.

Em um primeiro momento, faz-se pertinente vincular o que já foi tratado em relação à concepção de língua à ampliação da rede conceitual de Bakhtin a que este capítulo se propõe. Posteriormente, com a perspectiva ainda alinhada à concretude da língua, há uma breve abordagem a respeito das noções de gêneros discursivos, e de dialogia e vozes sociais no esquadro bakhtiniano. Para finalizar o capítulo, traz-se para reflexão a influência âncora desta pesquisa: a questão da responsividade.

3.1 GÊNEROS DO DISCURSO, DIALOGIA E VOZES SOCIAIS

Primeiramente, portanto, cabe uma reflexão a fim de que se estabeleçam relações entre as reflexões suscitadas pelo Círculo de Bakhtin já apresentadas¹³ e as demais questões que norteiam, sobremaneira, o escopo desta pesquisa. No primeiro momento em que se acessaram às reflexões do Círculo neste trabalho, estabeleceu-se a perspectiva do entendimento da

¹³ Referentes à obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

linguagem em função da sua realização, do seu uso, intrinsecamente, social. Há que se ponderar, nesta subseção, as relações entre a noção de enunciado de acordo com Círculo de Bakhtin e as noções de gêneros discursivos e dialogia. Tais noções estão intimamente correlacionadas: o *enunciado* configura-se como a unidade de análise no escopo teórico bakhtiniano, isso porque os participantes da interação utilizam-se dos enunciados nas situações concretas de comunicação – e essa troca por meio de enunciados constitui o cerne das *relações dialógicas*. Ademais, nesse esquadro, está imbricada a concepção de *gêneros do discurso*, uma vez que, em uma interação, os sujeitos participantes balizam o seu enunciado de acordo com padrões socialmente estabelecidos. São esses os conceitos bakhtinianos a serem elucidados nesta subseção.

De acordo com Bakhtin (2011), portanto, a ideia de enunciado como unidade da língua está articulada às construções composicionais – seus “tipos relativamente estáveis” – socialmente perpetradas.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262, grifo do autor).

A relevância atribuída, por Bakhtin, ao enunciado como real unidade da língua constitui um dos pontos centrais de seu pensamento. Isso porque Bakhtin (2011, p. 274) defende que “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso”, ou seja: “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”. Isto é, segundo Bakhtin (2011, p. 264), os “fatos linguísticos” dos quais os linguistas devem se ocupar são os enunciados circunscritos pelos mais variados gêneros dos diversos campos da atividade humana:

[...] A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero de discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas),

pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. Tais gêneros existem antes de tudo em todos os gêneros mais multiformes da comunicação oral cotidiana, inclusive do gênero mais familiar e do mais íntimo. (BAKHTIN, 2011, p. 282, grifo do autor).

A posição defendida por Bakhtin (2011), portanto, é a de que os falantes se comunicam por meio de determinados gêneros de discurso, uma vez que cada enunciado possui uma forma prototípica que baseia a construção do discurso. Os sujeitos discernem sobre tal forma prototípica a partir dos discursos alheios. Bakhtin (2011, p. 282-283) assevera que “quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume, uma determinada construção composicional”, além disso, complementa: “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”.

Fiorin (2016) destaca que, segundo Bakhtin, os enunciados operam sentidos dialogicamente. O dialogismo de Bakhtin, segundo Fiorin (2016, p. 27), também representa os atributos do “funcionamento real da linguagem”, já que é uma premissa constitutiva do enunciado e “todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, pelo menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso”. Bakhtin determina a dialogia, um de seus princípios conceituais, fazendo uso da analogia do diálogo real em função da sua configuração de alternância de repostas:

[...] Observamos essa alternância dos sujeitos do discurso de modo mais simples e evidente no diálogo real, em que se alternam as enunciações dos interlocutores (parceiros do diálogo), aqui denominadas réplicas. Por sua precisão e simplicidade, o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva. (BAKHTIN, 2011, P. 275).

Diante disso, pode-se ponderar que a teoria do Círculo determina que a linguagem se constitui de duas esferas: a esfera formal, representada pela língua sistemática, que ancora significações; e a esfera discursiva, representada pelo discurso, vinculado à enunciação e ao sentido balizado pelo contexto dessa enunciação. Por isso mesmo, aos estudiosos do Círculo, a linguagem interessa, de acordo com Faraco (2007, p. 44), em “termos de relações dialógicas”,

justamente, porque tais relações entendem-se como “relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados quaisquer postos em contato”. É o que se entende das reflexões do filósofo:

Em realidade, repetimos, todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam. *O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto de seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos* (na conversa ou na discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões de mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural). Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. *O enunciado está voltado não só para o seu objeto mas também para os discursos do outro sobre ele.* No entanto, até a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica, que nenhum tema centrado meramente no objeto pode imprimir. *A relação com a palavra do outro difere essencialmente da relação com o objeto, mas ela sempre acompanha esse objeto.* Reiteramos: o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. (BAKHTIN, 2011, p. 299-300, grifo do autor).

Por meio dessas formas sociais que demarcam os enunciados, configuram-se as vozes sociais responsáveis pela vida das produções discursivas. E, quando se trata de vozes sociais, as relações dialógicas encaminham a reflexão a outro conceito importante à rede conceitual bakhtiniana, qual seja a heteroglossia. De acordo com Faraco (2007, p. 47), Bakhtin não compreende os enunciados apenas como atualizações da língua, “mas como manifestações da heteroglossia, isto é, da estratificação socioaxiológica da língua em vozes sociais”.

Bakhtin (2010, p. 81-82) trata, nesse sentido, das forças centrípetas e centrífugas da linguagem. De um lado, estão as forças centrípetas e a língua única: “forças histórico-reais do porvir verbal e ideológico de certos grupos sociais”, que são “criadoras da vida na linguagem”. Segundo o filósofo, tais forças são as que dizem respeito à “*unificação*” e à “*centralização* das ideologias verbais”. De outro, estão as forças centrífugas e o plurilinguismo: as forças descentralizadoras, aquelas que representam o “*plurilinguismo social e histórico*”; “*trata-se da língua do dia, da época, de um grupo social, de um gênero, de uma tendência, etc*”.

Conforme Bakhtin (2010, p. 81), as forças centrípetas estão para o sistema de normas linguísticas, contudo “tais normas não são um imperativo abstrato, mas sim forças criadoras da vida da linguagem. Elas superam o plurilinguismo que engloba e centraliza o pensamento verbal-ideológico, criando no interior desse plurilinguismo nacional um núcleo linguístico

sólido e resistente da linguagem”. E, mais uma vez, o filósofo defende que é na concretude que a dinâmica da língua se dá:

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. [...] É possível dar uma análise concreta e detalhada de qualquer enunciação, entendendo-a como unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal. O verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilinguismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual. (BAKHTIN, 2010, p. 82).

O teor dinâmico da língua, portanto, possibilita a sua arquitetura constituída de vozes sociais. De acordo com Di Fanti (2003, p. 101), “O pluralismo lingüístico, também chamado de heteroglossia e de plurilingüismo, em especial o plurilingüismo dialogizado, aproxima-se, assim, da plurivocidade, isto é, da tessitura de vozes sociais que constitui o espaço enunciativo-discursivo”. Além disso, a pesquisadora assevera que tal perspectiva plurilingüística resguarda a “diversidade de vozes discursivas – posições que constituem o discurso – como característica fundamental para a concepção de linguagem”. (DI FANTI, 2003, p. 101).

Segundo os apontamentos de Faraco (2007, p. 47-48, grifo do autor), são as vozes sociais, projetadas a cada enunciação, responsáveis pela “imensa teia dialógica a que Bakhtin dá o nome de *heteroglossia dialogizada*”. Essa teia dialógica constituída de vozes sociais representa o “tenso embate dialógico que dá dinamicidade à língua enquanto realidade social vivida”. Nesse sentido, o estudioso de Bakhtin complementa a definição de vozes sociais:

As vozes sociais são conceituadas como complexos verbo-axiológicos cuja existência decorre do fato inescapável de que as nossas relações com o mundo ao mesmo tempo que o refletem, o refratam. Nossa cognição é necessariamente historicizada e semiótica. Assim, nós nunca podemos alcançar uma relação direta e pura (não mediada) com o mundo; ele sempre é apropriado de forma refratada, isto é, no interior de horizontes sociais e de valores. Essa heterogeneidade axiológica se materializa nas vozes sociais. É ela que torna polissêmicos os signos lingüísticos. E polissêmicos não porque as palavras têm muitos sentidos (como costumemente lemos nos manuais de lingüística), mas porque a semântica de nossos enunciados remete sempre a diferentes modos refratados de dizer o mundo: eles significam em relação a vozes sociais. (FARACO, 2007, p. 47).

No dizer de Di Fanti (2003, p. 101), a língua se materializa em “vozes sociais que se cruzam, em diferentes dialetos, jargões profissionais, linguagens de gerações familiares”. Além disso, a pesquisadora salienta a modulação da linguagem em função das finalidades próprias

dos determinados e diferentes contextos: “a linguagem, assim, está em movimento, ou seja, há uma orquestração discursiva que a constitui”. Ademais, em Di Fanti (2003, p. 102), há uma observação relevante à compreensão da teoria do Círculo. A pesquisadora realça a ideia de que o plurilinguismo caracteriza-se como uma “proposta de deslocamento dos estudos estritamente literários para os estudos discursivo-literários”. Esse deslocamento demarcou uma noção ampliada das concepções bakhtinianas a qual potencializou a transposição dessas concepções aos estudos linguístico-discursivos, “uma vez que se coaduna à concepção de linguagem como essencialmente heterogênea e dinâmica”. (DI FANTI, 2003, p. 102).

A asserção de Di Fanti remete à noção das esferas estética e ética em Bakhtin. Quanto a isso, Faraco (2011) argumenta que o conceito de “excedente de visão” é o ponto de articulação entre as ideias estéticas e éticas de Bakhtin:

O complexo entrecruzamento de redes axiológicas que enformam o objeto estético arquitetônica, composicional e materialmente é que enraíza a arte na totalidade da cultura. E é esse isolar, reformatar e dar acabamento em uma nova unidade axiológica que constitui, segundo Bakhtin (1990, p.306), o específico do estético, já que tanto no evento da vida vivida como na atividade científica esses processos não são possíveis, seja porque são eventos e atividades que não conhecem jamais acabamento, seja porque – diferentemente do autor-criador que, no fazer estético, olha estas atividades de fora (o que lhe permite transfigurá-las esteticamente) – quem está no evento da existência ou no fazer científico está ali como participante direto. (FARACO, 2011, p. 25).

Na continuidade de seu argumento, Faraco (2011) demonstra que o “olhar de fora” configura-se como uma das orientações mais fundamentais da estética bakhtiniana, mas não está exclusivamente vinculado à estética:

O conceito de excedente de visão, contudo, não ocorre em Bakhtin apenas no contexto de sua estética. Sua reflexão sobre o princípio criativo fundamental leva-o a desenvolver uma complexa *filosofia da alteridade* (cf., em especial, seu texto Para uma filosofia do ato responsável). O conceito de excedente de visão vale, assim, também para suas reflexões sobre a vida e participa de uma articulação de coordenadas que fundamentam sua filosofia geral: a singularidade de cada um, a alteridade, a interação. E, ao articular por dentro essas coordenadas, Bakhtin sustenta toda uma ética. É no excedente de visão – em seu sentido, pressupostos e consequências – que vamos encontrar o chão comum para a estética e a ética em Bakhtin. (FARACO, 2011, p. 25, grifo do autor).

O que Faraco defende diz respeito à insuficiência intrínseca ao excedente de visão, afinal, não há possibilidade de um sujeito ver-se por inteiro, ele depende de um outro para essa tarefa. Tal fator de insuficiência interdita, segundo Faraco (2011, p. 26), a “fusão de

horizontes”, isto é, “a anulação da minha singularidade (do meu excedente) no outro”. Em outras palavras, essa insuficiência impulsiona a interação, pois “é o excedente de visão dos outros que responde às minhas carências; a alteridade tem um papel constitutivo fundamental – o “eu-para-mim” se constrói a partir do “eu-para-os-outros”. (FARACO, 2011, p. 26).

Fiorin (2016, p. 60) entende que, conforme a filosofia bakhtiniana,

a subjetividade é constituída pelo conjunto de relações sociais de que participa o sujeito. Por isso, em Bakhtin, o sujeito não é assujeitado, ou seja, submisso às estruturas sociais, nem é uma subjetividade autônoma em relação à sociedade. O princípio geral do agir é que o sujeito atua em relação aos outros; o indivíduo constitui-se em relação ao outro. Isso significa que o dialogismo é o princípio de constituição do indivíduo e o seu princípio de ação.

Pode-se asseverar, de acordo com os apontamentos desdobrados até aqui, que o sujeito moral bakhtiniano constitui-se do outro, entretanto, é individualmente ético. Somente a esse sujeito cabem decisões, somente a ele cabe a responsividade inerente à responsabilidade de si em relação ao outro. É dessa questão que trata o próximo ponto.

3.2 A QUESTÃO DA RESPONSABILIDADE

Diante do exposto até aqui, percebe-se que há algo de convergente nas esferas do pensamento bakhtiniano: além da preocupação com o estético, o ético e a questão axiológica são fatores privilegiados no âmbito da situação concreta, segundo a teoria do Círculo. Em relação ao ético, os pressupostos de Bakhtin remetem à reflexão do lugar singular que os indivíduos ocupam. Somente um indivíduo pode ocupar o seu lugar. E assumir a autoria é o que torna esse indivíduo responsável: capaz de responder pelo lugar que ocupa num dado momento, num dado contexto.

Em 2010, foi publicada em português a obra *Para uma filosofia do ato responsável*, originalmente escrita por Bakhtin por volta de 1920 e descoberta em 1986. O texto, segundo Fiorin (2011) e seus pares, caracteriza-se por seu inacabamento, contudo, de acordo com Faraco – no posfácio da referida obra (2010, p. 148) –, integra as linhas gerais que sustentam boa parte de seu pensamento posteriormente conhecido: “a eventicidade (o irrepetível), o sempre inconcluso (o que está sempre por ser alcançado), o antirracionalismo (o antisistêmico), o agir

(o interagir) e, acima de tudo (segundo o meu ponto de vista), o axiológico (o vínculo valorativo)”.

Fiorin (2011, p. 207) observa que, nessa obra, Bakhtin inicia a elaboração de seu pensamento posicionando-se contra o teorismo. Há a demonstração de que existe uma separação evidente entre o mundo da cultura e o mundo da vida, entre a esfera abstrata e a esfera da realidade. Segundo Fiorin (2011, p. 208), o argumento de Bakhtin sustenta-se na ideia de que a “teoria pretende analisar o mundo em sua totalidade abstratamente unificada e, portanto, fracassa na apreensão do ato em sua singularidade e em sua unicidade”, por isso, a intenção de Bakhtin evidencia-se na criação de “uma filosofia primeira que leve em conta o evento, o acontecimento historicamente real e singular”. É o que se constata nas palavras de Bakhtin (2010, p. 42-43):

A característica que é comum ao pensamento teórico discursivo (nas ciências naturais e na filosofia), à representação-descrição histórica e à percepção estética e que é particularmente importante para a nossa análise, é esta: todas as atividades estabelecem uma separação de princípio entre o conteúdo-sentido de um determinado ato-atividade e a realidade histórica de seu existir, sua vivência realmente irrepitível; como consequência, este ato perde precisamente o seu valor, a sua unicidade de vivo vir a ser e autodeterminação. Somente na *sua totalidade* tal ato é verdadeiramente real, participa do existir-evento; só assim é vivo, pleno e irredutivelmente, existe, vem a ser, se realiza. É um componente real, vivo, do existir-evento: é incorporado na unidade singular do existir que vai se realizando, mas esta incorporação não penetra em seu aspecto de conteúdo-sentido, que reivindica a completa e definitiva autodeterminação na unidade de um determinado domínio de sentido – da ciência, da arte, da história: embora, como mostramos, esses domínios objetivos, fora do ato que os envolve, não são, em si, reais. Como resultado, dois mundos se confrontam, dois mundos absolutamente incomunicáveis e mutuamente impenetráveis: o mundo da cultura e o mundo da vida (este é o único mundo em que cada um de nós cria, conhece, contempla vive e morre). (...). Somente o evento singular do existir no seu efetuar-se pode constituir essa unidade única; tudo o que é teórico ou estético deve ser determinado como momento do evento singular do existir, embora não mais, é claro, em termos teóricos e estéticos. O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir; deve encontrar a unidade de uma responsabilidade bidirecional, seja em relação ao seu conteúdo (responsabilidade especial), seja em relação ao seu existir (responsabilidade moral).

Um dos textos em que Bakhtin desdobrou essa questão da responsabilidade está contido na obra *Estética da criação verbal* sob o título *Arte e responsabilidade*; ao ser lido com a lente do escopo desta pesquisa, sintetiza uma das inquietudes do contexto de ensino: o desengajamento dos alunos em sala de aula; “chama-se *mecânico* ao todo se alguns de seus elementos estão unificados apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido” (BAKHTIN, 2010, p. XXXIII, grifo do autor).

Ainda nesse par de páginas, Bakhtin (2010, p. XXXIII) assume que são três os campos da cultura humana (ciência, arte e vida) e que esses “só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade”, mas o que geralmente acontece, aponta o filósofo, é que “essa relação pode tornar-se mecânica, externa”. Em uma situação de sala de aula, está-se, pois, subestimando a relevância dessa propriedade de amálgama dos alunos? A pergunta retórica não tem resposta pronta, mas Bakhtin (2010, p. XXXIII – XXXIV) fornece uma pista:

O que garante o nexo interno entre os elementos do indivíduo? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos. (...) O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida mas também penetrar uns os outros na unidade da culpa e da responsabilidade.

O universo dessas duas páginas foi complementado pelos pesquisadores Katerina Clark e Michael Holquist (2008), em um capítulo intitulado *A arquitetônica da responsabilidade*. O objetivo de tal capítulo caracteriza-se por refletir sobre uma compilação de textos fragmentados de Bakhtin que representou, segundo os autores, uma tentativa de realização de uma só obra, cujo título foi atribuído pelos próprios pesquisadores; justificado da seguinte forma:

Os termos “arquitetônica” e “responsabilidade” são os que melhor abarcam o tema principal da obra, isto é, responsabilidade que temos por nosso lugar único na existência e dos meios pelos quais relacionamos essa singularidade com o resto do mundo que é outro para ela. Bakhtin supõe que cada um de nós “não tem alibi na existência”. Nós próprios precisamos ser responsáveis, ou respondíveis, por nós mesmos. Cada um de nós ocupa um lugar e um tempo únicos na vida, uma existência que é concebida não como um estado passivo, mas ativamente, como um acontecimento. Eu calibro o tempo e o lugar de minha própria posição, que está sempre mudando, pela existência de outros seres humanos e do mundo natural por meio dos valores que articulo em atos. Meu *self* é aquilo mediante o que semelhante execução responde a outros *selves* e ao mundo a partir do lugar e do tempo únicos que ocupo na existência. (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 90, grifo do autor).

Observa-se, por meio do raciocínio dos pesquisadores, que o *self* em Bakhtin evidencia-se por sua incompletude, pois existe dialogicamente. Esse *self* não é essencialmente em si mesmo, “por direito próprio”, existe *relacionado* ao outro, isto é, a outros *selves*. Isso significa que “o *self* sem o ambiente para envolver e testar sua capacidade de responder, não teria existência viva”. (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 91-92).

Cada indivíduo responde de forma singular e não há possibilidade de um organismo vivo desviar-se de sua responsabilidade. Afinal, estar vivo equivale à capacidade de responder, de reagir a estímulos e tal capacidade constitui cada singularidade, uma vez que, como assinam Clark e Holquist (2008, p. 92-93), “o modo como respondemos é como tomamos a responsabilidade por nós mesmos”. Em contrapartida, “os *selves* necessitam de um estímulo da alteridade do mundo social a fim de sustentar sua responsabilidade”. Vale destacar que, lembram os autores, o fato de não se responsabilizar já é uma resposta:

Moldar o mundo por meio de significados dos valores que meus atos articulam não é uma necessidade, porém, uma responsabilidade uma vez que tenho liberdade de me abster de produzir valores que não são meus próprios. É impossível ser um ente humano cômico e viver uma vida neutra em termos de valores. Mas eu posso simplesmente aceitar os valores de meu tempo e meu lugar particulares. [...] Eu sou responsável no sentido de que sou livre para atender ou ignorar o chamado do mundo para a resposta. (CLARK; HOLQUIST, 2008, p.100).

Intrínseca à questão da responsabilidade está a questão da autoria. Conforme Bakhtin, de acordo com Clark e Holquist, a distinção fundamental entre seres humanos e outros tipos de vida é a qualidade de autoria. E eis aqui a grande contribuição de Bakhtin para as práticas cotidianas além do discurso literário: “a autoria é extensível a categorias extraliterárias por ser uma arquitetônica da consciência. A autoria é a atividade primária de todos os *selves* em um mundo dominado pela distinção *self/outro*”. (CLARK; HOLQUIST, 2008, p.116).

A partir do efeito suscitado pelas ideias de Bakhtin acerca das atitudes responsivas, inerentes a todo e qualquer indivíduo, começou-se a se delinear um esboço de estratégia investigativa com vistas a interações em situação concreta no espaço escolar. Por meio das reflexões do Círculo de Bakhtin, a marca dialógica das interações sociais não corresponde a um diálogo conversacional prototípico.

Em um ambiente com 23 alunos e sua professora, há marcas dialógicas, o que não quer dizer que haja diálogo. Nesse ambiente com 23 alunos e sua professora, há marcas de respostas desses alunos, mesmo que essas respostas não sejam explicitadas verbalmente em um sistema simétrico de troca de turnos. Além do mais, segundo a questão da responsividade determinada por Bakhtin, não responder à interação ainda assim é responder. E, se, segundo o filósofo, responder é um ato único e irrepetível, Goffman (2012, p. 111), do seu lugar de fala de teórico das interações, lembra que “quando indivíduos estão na presença imediata um do outro, uma multidão de palavras, gestos, atos e eventos menores se torna disponível, desejada ou não,

através da qual alguém que está presente pode, intencionalmente ou não, simbolizar seu caráter e suas atitudes”.

Nesse sentido, vale lembrar que, ao voltar o olhar para uma interação específica, em um ambiente social com práticas, relativamente, cristalizadas, não se está levando em consideração a Maria, filha de pais divorciados e irmã do João, ou o Pedro, criado pela avó. Sabe-se que as constituições individuais não podem ser isoladas de um sujeito social. Contudo, para esta investigação, o foco recai sobre o *status* social da Maria e do Pedro. Recai sobre as suas posições de alunos na interação em um espaço determinado. Isto é, recai sobre o seu papel social:

O padrão de ação preestabelecido que se desenvolve durante a representação, e que pode ser apresentado ou executado em outras ocasiões, pode ser chamado de um “movimento” ou “prática”. [...] Quando um indivíduo ou ator desempenha o mesmo movimento para o mesmo público em diferentes ocasiões há probabilidade de surgir um relacionamento social. Definindo papel social como a promulgação de direitos e deveres ligados a uma determinada situação social, podemos dizer que um papel social envolverá um ou mais movimentos, e que cada um destes pode ser representado pelo ator numa série de oportunidades para o mesmo tipo de público ou para um público formado pelas mesmas pessoas. (GOFFMAN, 2014, p. 28).

Não cabe, portanto, a intenção de análises psicológicas dos alunos, tampouco cunhar explicações sobre suas atitudes em sala de aula. O que cabe a este empreendimento é a descrição sistemática da interação de uma sala de aula em função de uma reflexão sobre a voz social que conduz essa interação. Mais especificamente, o trabalho com o texto falado aponta para o exame das projeções das cenas enunciativas derivadas dos participantes da interação. A respeito disso, Marcuschi (1986, p. 8) reitera a pertinência de se trabalhar com a Análise da Conversação:

A AC estabeleceu desde o início sua preocupação básica com a vinculação situacional e, em consequência, com o caráter pragmático da conversação e de toda a atividade linguística diária. Em outros termos, a vinculação contextual da ação e interação social faz com que toda atividade de fala seja vista ligada à realização local, mas de uma forma complexa, uma vez que a contextualidade é reflexiva e o contexto de agora é, em princípio, o emulador do contexto seguinte. Nesse processo, são os próprios interlocutores que fornecem ao analista as evidências das atividades por eles desenvolvidas.

Como Hilgert (2007, p. 73) aponta: “não é a enunciação em si que é objeto de análise, e sim a projeção da enunciação nos enunciados”. Isto é, os elementos que, na enunciação, mobilizam o olhar do investigador só podem ser objetos de análise na medida em que se mostram, por meio de seus traços, de suas projeções. Isso porque o movimento de pesquisa se

dá pela tentativa apreensão do objeto, desde o centro de sua vivência, seguida de sua reconstituição. Diedrich e Rigo (2017) retomam considerações da pesquisadora Kerbrat-Orecchini (2007) acerca desse movimento de pesquisa:

Conforme afirma Kerbrat-Orecchini (2007), comportamentos discursivos são, em grande parte, determinados pela relação socioinstitucional que existe entre os interlocutores: esses comportamentos podem certamente refletir na relação preexistente entre os interactantes e que nem sempre o analista consegue reconstituir por completo. No entanto, é importante frisar que a relação entre os interlocutores pode sempre ser modificada pelos próprios interlocutores. Trata-se de uma concepção dinâmica do contexto, a qual precisa ser levada em consideração, uma vez que ela tem papel decisivo no processo de produção e de interpretação do discurso. Para tanto, o pesquisador pode se valer de informações reveladas no contexto discursivo para chegar à análise do contexto macro em que o discurso foi produzido, posição assumida por grande parte dos pesquisadores que se voltam para o trabalho com a conversação; ou o pesquisador se volta para o contexto externo, o qual, segundo a autora, é de natureza heterogênea em relação ao texto, uma vez que compreende diferentes ingredientes: quadro espaço-temporal, natureza do canal, participantes, propósito da troca. Também neste caso ele está sujeito a uma remodelação incessante no curso do desenrolar da interação. (DIEDRICH; RIGO, 2017, p. 699).

Pela lente dos estudiosos da vertente linguística da Análise da Conversação, o exame de tais projeções será delineado. Cabe a retomada, apontada por Faraco (2007), de que Bakhtin sustenta uma reflexão filosófica, não um modelo analítico. Ao modelo analítico, faz-se necessário o suporte viabilizado pela Análise da Conversação. O capítulo seguinte vale-se das potencialidades analíticas disponíveis nos estudos acerca do texto falado: a especificidade do texto falado, o contexto da interação, o tópico discursivo e o material não verbal.

4 POR UMA PARTITURA DO (CON)TEXTO FALADO

O efeito Bakhtin, elucidado no capítulo anterior, mobilizou a questão essencial desta pesquisa: o movimento responsivo. E este capítulo reserva-se à atenção mais específica ao texto falado – visto como uma possibilidade de encontrar respostas referentes à questão essencial. Para tanto, são mobilizadas referências relacionadas às características do texto falado em relação ao escrito, à importância do quadro contextual quando se examina o texto falado, à organização tópica das conversações e à relevância da consideração dos elementos não verbais em uma interação falada. Tais possibilidades de exame colocam-se em função dos objetivos desta pesquisa, os quais se voltam à observação do movimento responsivo projetado na interação de sala de aula e marcado pelas vozes sociais de professor e aluno. Por isso, assinala-se a pertinência do cotejo entre os estudos do texto falado e as reflexões bakhtinianas. Vale destacar, afinal, que o (con)texto falado é permeado das vozes sociais que compõem a relação dialógica e responsiva no espaço escolar e é, justamente, por essa razão que aproximar e associar as duas abordagens evidencia um aspecto fundamental deste trabalho.

Em consonância com a concepção de língua como atividade adotada por esta pesquisa, Marcuschi (1986, p. 5) defende que há justificativas fundamentadas para o estudo da conversação, afinal, “ela é a prática social mais comum no dia a dia do ser humano; desenvolve o espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real [...] e exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade linguística dos falantes”. Segundo Levinson (2007, p 361), a conversação é “claramente a categoria prototípica do uso linguístico, a forma pela qual somos todos primeiramente expostos à linguagem”.

Essa conversação prototípica é representada pelos diálogos corriqueiros entre as pessoas (bate-papos entre vizinhos, encontros casuais entre amigos). Isso quer dizer que, conseqüentemente, uma interação em sala de aula não condiz com a forma “ideal” de conversação. Contudo, mesmo tratando-se de uma elocução formal assimétrica em que há um certo planejamento e uma coerção sistemática mais acentuada, há marcas típicas da fala, as quais requerem a abordagem dos estudos conversacionais. Na sequência, à vista disso, será apresentado o que se entende por texto falado.

4.1 NATUREZA E ESPECIFICIDADES DA LÍNGUA FALADA

Em um primeiro momento, faz-se necessário uma abordagem mais ampla, uma vez que há um entendimento mais claro quando se coteja fala e escrita. Adianta-se que a escrita não representa uma transcrição da fala, já que fala e escrita são duas modalidades distintas de *uso* da língua. Cada uma dessas modalidades possui características próprias. Próprias, não opostas. Marcuschi (1986) orienta que as diferenças entre fala e escrita enquadram-se em um *continuum tipológico* que se estabelece de acordo com as práticas sociais. Isto é, a variedade de textos resultantes das práticas sociais se situa em um contínuo tipológico delimitado por dois polos: de um lado, a escrita formal; em seu extremo oposto, a conversação espontânea.

Portanto, não convém confrontar fala e escrita de uma maneira dicotômica. O que se evidenciam são textos escritos que estão localizados mais proximamente ao extremo da fala prototípica, a exemplo de chats, bilhetes, comentários em redes sociais; e aqueles situados na proximidade do extremo da escrita prototípica – preleções, entrevistas de emprego. E, entre um extremo e outro, dependendo da prática social intrínseca à produção textual, existem as inúmeras possibilidades de construções textuais. Koch (2015, p. 43) critica a perspectiva dicotômica entre fala e escrita perpetuada nos estudos linguísticos ao alegar que tal abordagem priorizou como parâmetro ideal a escrita, o que fez com que a língua falada fosse analisada pelas lentes de uma gramática projetada para a escrita – o que fez com que uma visão de fala como descontínua, rudimentar e sem qualquer planejamento ocupasse lugar.

Com base na consideração do contínuo tipológico entre textos, leva-se em consideração o conjunto de características que faz com que os textos sejam identificados como “falados ou escritos em maior ou menor grau” (DIEDRICH, 2001, p. 28). Para essa identificação, é importante que se leve em conta dois pontos de vista: o da realização e o da concepção, como demonstra, orientada pelo estudo de Hilgert, Diedrich (2001, p. 28):

Um texto pode ser, do ponto de vista de sua realização, considerado falado, já que se manifesta por meio da realização fonética, mas pode apresentar, do ponto de vista conceptual, características próprias do texto escrito. É o que ocorre, por exemplo, com um discurso acadêmico. Já um bilhete, ainda que se realize por meio da escrita, aproxima-se, do ponto de vista conceptual, do texto falado.

O ponto de vista da concepção, pois, consiste em priorizar a observação da produção do texto (seja falado ou escrito em maior ou menor grau) no esquadro da prática de interação. É o que leva em consideração Koch (2015, p. 39) quando aponta que “o conceito de texto como unidade sociocomunicativa, que ganha existência dentro de um processo interacional, é comum

a textos escritos e falados; porém, para uma concepção mais precisa desses últimos, cabe levar em conta, no mínimo, dois aspectos: o próprio fato de serem falados; as contingências de sua formulação”.

Segundo a pesquisadora, o que singulariza o texto falado em detrimento do escrito é a forma como a produção daquele se realiza. No texto escrito não há participação “direta e ativa” do interlocutor, este é apenas levado em consideração em prol da elaboração pertinente. Essa elaboração, relativa ao texto escrito, subtrai as “marcas explícitas de atividade verbal conjunta”. No texto falado, por sua vez, em decorrência da copresença de interlocutores, demarca-se um “processo de coautoria refletido, na materialidade linguística, por marcas da produção verbal conjunta” (KOCH, 2015, p. 39).

Além disso, pode-se dizer, grosso modo, que a fala se difere da escrita em razão de seu planejamento coincidir com a sua formulação. Partindo-se das condições de produção, o texto falado resulta da concomitância entre planejamento e formulação. Diferentemente do texto escrito, o falante (geralmente) retém a palavra e fala sem ter completo domínio do desfecho dessa fala, uma vez que esse desfecho não depende exclusivamente do falante, mas de todos os elementos da interação:

em situações de interação face a face, o locutor que, em dado momento, detém a palavra não é o único responsável pela produção do seu discurso: em se tratando de uma atividade de coprodução discursiva, os interlocutores estão juntamente empenhados na produção de um texto: eles não só procuram ser cooperativos, como também negociam, coargumentam, a tal ponto que não teria sentido analisar separadamente as produções de cada interlocutor. (KOCH, 2015, p. 44).

Justamente por essa impossibilidade de análise fragmentada, esta pesquisa depende da interação dotada de sua carga dialógica. A intenção é voltar o olhar ao movimento do aluno em sala de aula, conseqüentemente, há uma nítida interdependência entre os interlocutores. Em sala de aula, o aluno somente se configura como tal em função da presença representativa do professor. Por isso da importância da compreensão do texto falado como uma produção colaborativa.

Algumas particularidades do texto falado já foram apresentadas, entretanto, faz-se pertinente explicitar a relação de características próprias da fala, atualizada por Koch (2015, p. 44) - referente aos seus próprios apontamentos desenvolvidos em anos de pesquisa, aliados às considerações de Marcuschi (1986). De acordo com a pesquisadora, o texto falado pode ser configurado de acordo com as seguintes contingências:

- a. É relativamente não planejável de antemão, o que decorre de sua natureza altamente interacional; isto é, ela necessita ser localmente planejada, ou seja, planejada e replanejada a cada novo lance no jogo da linguagem;
- b. O texto falado apresenta-se *em se fazendo (in status nascendi)*, isso é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a pôr a nu o próprio processo da sua construção. Em outras palavras, ao contrário do que acontece com o texto escrito, em cuja elaboração o produtor tem maior tempo de planejamento, podendo fazer rascunhos, proceder a revisões e correções, modificar o plano previamente traçado, no texto falado planejamento e verbalização ocorrem simultaneamente, porque ele emerge no próprio momento da interação: ele é o seu próprio rascunho;
- c. O fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes, determinadas por uma série de fatores de ordem cognitivo-interacional, as quais têm, portanto, justificativas pragmáticas de relevância;
- d. O texto falado apresenta uma sintaxe característica, sem, contudo, deixar de ter como pano de fundo a sintaxe geral da língua;
- e. A escrita é o resultado de um processo, portanto estática, ao passo que a fala é processo, portanto dinâmica. (KOCH, 2015, p. 44, grifo do autor).

Desse repertório de contingências do texto falado, dois pontos merecem relevo: sua natureza marcadamente interacional e o seu caráter substancialmente processual. Em linhas gerais, o que configura o texto falado, em um primeiro olhar, é o fato de que ele é produzido em uma situação em quem os interlocutores se encontram face a face. O texto falado se constrói na ação conjunta de seus interlocutores e é promovido na alternância de turnos e na manutenção (ou não) de tópicos tematicamente centrados em função de propósitos comunicativos. Em relação a tais propósito, Diedrich (2001, p. 31) ressalta:

O falante constrói o seu texto planejando-o e executando-o simultaneamente, a fim de dar forma a uma ideia, a um propósito comunicativo. Por propósito comunicativo entendemos a influência que, de alguma forma, o falante exerce sobre o seu interlocutor, perseguindo, por meio da produção de sua fala, um objetivo comunicacional. Isso faz com que se conceba o texto falado como uma sequência de atividades linguísticas realizadas, alternadamente, pelos interlocutores.

Nem sempre os interlocutores compartilham do mesmo nível de engajamento em relação aos objetivos comunicacionais de uma interação. E esta é uma constatação importante para o desdobramento desta pesquisa, especialmente porque a interação sobre a qual esta pesquisa se debruça é constituída em um espaço institucionalizado. Essa institucionalização da conversação ocasiona recorrentes marcas de “alienação” (GOFFMANN, 2012, p. 111). Com isso, considera-se que o objetivo comunicacional está intimamente ligado ao contexto da interação. E é justamente este o ponto que inaugura a abordagem das potencialidades analíticas concebidas pelos estudiosos da conversação.

4.2 POTENCIALIDADES DE EXAME DO TEXTO FALADO

De acordo com o que foi exposto na subseção anterior, a concepção caótica, renuncia-se a concepção de que o texto falado seja rudimentar e desestruturado. Defende-se o oposto: o texto falado tem uma estruturação particular e ele pode ser investigado segundo as determinações dessa estrutura própria. Ou seja, segundo afirma Marcuschi (1986, p. 6), a conversação “não é um fenômeno anárquico e aleatório, mas altamente organizado e por isso mesmo passível de ser estudado com rigor científico”. O objetivo desta seção, pois, é demonstrar as potencialidades analíticas advindas do estudo sistemático da conversação. Em função do escopo desta pesquisa, foram eleitas três questões, dentre as várias abarcadas pela Análise da Conversação, quais sejam: o contexto, o arranjo tópico e o material não verbal.

4.2.1 O contexto em cena

Ao resgatar a ideia de que os textos (falados ou escritos) são produtos da enunciação, ou seja, são enunciados, Hilgert (2007, p. 69) pondera que a enunciação “se realiza nas interações determinadas pelas práticas sociais dos falantes, então é forçoso admitir que os textos assumem as marcas das condições em que são produzidos” e complementa: “isso implica que os variados gêneros de textos e as estratégias de formulação que os caracterizam derivam dessas condições”. Este é o momento de discorrer sobre essas condições de produção que determinam as marcas do texto falado; uma delas é o contexto que engloba a situação concreta de comunicação, afinal, toda situação concreta transcorre em um determinado contexto. Para tanto, serão apresentados os pressupostos delineados pela analista da conversação Kerbrat-Orecchioni (2006).

Segundo a analista, o contexto está relacionado a dois aspectos: produção e interpretação. Em relação à produção, o contexto mobiliza as escolhas discursivas do falante - a exemplo da seleção dos temas e das formas de tratamento. Já em relação à interpretação de enunciados pelos receptores, o contexto contribui para a assimilação das significações implícitas do discurso. Além disso, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 25) estabelece que os “ingredientes do contexto” são: o lugar (*setting* ou quadro espaçotemporal); o objetivo; e os participantes.

Quanto ao lugar, constituído pelos quadros espacial e temporal, a analista desenvolve algumas considerações. O quadro espacial determina os aspectos físicos que abarcam a situação de comunicação, sejam eles: as características do lugar e a sua função social e institucional. Já o quadro temporal considera aspectos do desenrolar da interação, isto é, o discurso deve ser apropriado ao momento de acordo com o decurso da troca – por exemplo: o professor não cumprimenta os seus alunos na metade da aula, geralmente, os cumprimentos acontecem no início do período.

Em relação ao objetivo, a analista ilumina alguns pontos acerca dos porquês de determinada interação. Há o objetivo global da interação, o qual, neste trabalho, poderíamos considerar que seja a aula, e os objetivos pontuais – estes condizem com os atos de fala realizados no decurso da troca. Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 26, grifo do autor) também aponta a constituição de uma “tipologia das interações”: aquela que opõe as interações *com finalidade externa* (compra, obtenção de informações, tratamento médico) e as interações mais “*gratuitas*”, que são as conversações nas quais os fins são de natureza mais relacional que transacional: fala-se por falar, e para assegurar a manutenção do laço social.

Quanto aos participantes constituintes do contexto, a pesquisadora trata de questões acerca de seu número (face a face, a três pessoas ou mais), suas características individuais (idade, profissão, posição social) e suas relações mútuas (natureza do laço social e afetivo). Ainda na abordagem dos participantes, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 27) focaliza o aspecto mais importante neste quesito: o quadro participativo, encarregado de demarcar os papéis interacionais entre os sujeitos do evento comunicativo.

De acordo com a autora (2006), o quadro participativo é importante quando se trata de contexto interacional porque nele estão imbricados os papéis interacionais dos participantes do evento comunicativo. Os papéis interacionais marcam-se por sua relativa estabilidade circunstancial no decurso da troca. Isso porque estão coadunados ao tipo de interação em que estão e, normalmente, configuram-se um em relação ao outro, isto é: complementam-se. Quais sejam os seus exemplos clássicos: médico/paciente; professor/aluno; vendedor/cliente. Nesse sentido, faz-se pertinente voltar a uma observação sinalizada ainda no primeiro capítulo deste trabalho: “*o conjunto dos papéis interacionais define o contrato de comunicação, ao qual estão submetidos os participantes em um tipo determinado de interação*” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 28, grifo do autor).

Por isso, é preciso diferenciar papel interacional de estatuto social. O contrato de comunicação referente a uma interação em sala de aula, pela regra, constitui-se de um professor que conduz e controla a interação e de alunos que, na maior parte do tempo, ouvem seu professor e respondem quando há a solicitação por parte do professor. Esse contrato, conseqüentemente, interfere na representação social tanto de aluno, quanto de professor. Este, supostamente, detém um conhecimento que aquele não tem, mas está em aula porque pretende tê-lo, por isso, o professor fala mais e o aluno menos. O que se vê, na prática é: o aluno pode assumir seus dois papéis – interacional e social. O social é facultativo enquanto o interacional é inalienável, uma vez que, em uma interação em sala de aula, não falar também é assumir um papel interacional. Tal dever remete ao que Goffman (2012, p. 113) tratou ao pensar sobre as interações cotidianas:

O indivíduo deve não apenas manter seu próprio envolvimento, mas também agir de forma a garantir que os outros mantenham os deles. É isto que o indivíduo deve aos outros em sua capacidade de participantes da interação, independentemente do que quer que seja devido a eles em quaisquer outras capacidades em que eles participem, e é esta obrigação que nos diz que, não importa que papel social um indivíduo desempenhe durante um encontro, ele além disso terá que cumprir o papel de participante da interação. (GOFFMAN, 2012, p. 113).

Diante do exposto, há condições de estabelecer que o contexto e o texto conversacional estão intimamente conectados. Kerbrat-Orecchioni (2006) postula que relação entre texto e contexto “não é unilateral, mas dialética”. O contexto, determinado na abertura da interação, é “ao mesmo tempo, construído pela maneira por meio da qual ele se desenvolve”. Ou seja, segundo a analista, “definida de início, a situação é incessantemente redefinida pelo conjunto de acontecimentos conversacionais”. Pode-se afirmar, então, que “o discurso é uma atividade, ao mesmo tempo, *condicionada* (pelo contexto) e *transformadora* (desse mesmo contexto)”. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 35, grifo do autor).

Quaisquer práticas sociais de comunicação, inclusive as conversações, são elaboradas de acordo com estruturas, relativamente, cristalizadas e com regras próprias. Por isso, elas são, em certo nível, organizadas *a priori*. Há três regras fundamentais que regem as interações verbais de acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 43), são elas: regras que permitem a gestão da alternância dos turnos de fala, ou seja, a construção sob forma de turnos; regras que subjagam a organização estrutural da interação; e, por fim, regras relacionadas à relação interpessoal. Tais regras fazem parte do contexto da interação e

qualquer que seja seu nível de funcionamento, essas regras criam para os interactantes um *sistema de direitos e de deveres*, portanto um sistema de *expectativas*, que podem ser satisfeitas, ou contrariadas. Porque as regras da conversação podem evidentemente ser transgredidas, e isso ainda mais facilmente porque, em sua maioria, elas são bastante flexíveis. Mas elas não são imediatamente “corrigidas” (por uma desculpa ou qualquer outro procedimento), essas transgressões podem produzir a aprovação, ou pelo menos, acarretar efeitos observáveis, e geralmente negativos, sobre o desenvolvimento da interação – efeitos que são reveladores da norma. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 43, grifo do autor).

A este trabalho, interessam as duas últimas regras mencionadas, referentes a, respectivamente: a organização estrutural das conversações e a relação interpessoal. Precisa-se de, pelo menos, uma ideia para que se molde a estrutura global da interação selecionada para este trabalho. Além disso e, especialmente, faz-se necessária uma reflexão acerca da verticalidade da relação entre professor e aluno em uma sala de aula.

Quanto à organização estrutural, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 52) considera as conversações em dois níveis: o global e o local. Uma observação em nível global corresponde à reconstituição do “cenário que embasa o desenvolvimento do conjunto da interação”. Tal cenário está imbricado ao tipo de interação em que ocorre uma determinada troca. Por seu turno, uma observação em nível local procura examinar o modo pelo qual a conversação se dá no encadeamento discursivo.

A relação interpessoal, conforme Kerbrat-Orecchioni (2006), diz respeito aos vínculos construídos pelos interactantes de um evento comunicativo por meio da troca verbal. Esse nível relacional abrange um aspecto caro a este trabalho: os princípios de horizontalidade e verticalidade, referentes à proximidade e à distância. Uma relação horizontal representa a simetria entre interactantes, o que, obviamente, não corresponde à troca em sala de aula. Por isso, elucidam-se os meandros da relação vertical.

Tal dimensão refere-se ao fato de que há dissimetrias entre parceiros em determinadas interações. Isso quer dizer que, de acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 68), um desses parceiros pode se situar “numa ‘alta’ posição de ‘dominante’, enquanto o outro está localizado numa ‘baixa’ posição de ‘dominado’”¹⁴ e tais posições marcam-se no discurso, além de serem mobilizadas, em primeiro lugar, pelo contexto. De fato:

¹⁴ Cabe aqui a elucidação sobre a questão da assimetria em relação à teoria dialógica de Bakhtin. A pesquisadora Kerbrat-Orecchioni, de acordo com seu objeto de pesquisa, estabelece as diferenças entre os interactantes observando com mais atenção o nível interacional. Quando se trata de observar, dialogicamente, as tensões advindas do discurso desses interactantes, amplia-se o escopo do nível interacional.

Em certos tipos de interações, que nesse sentido podemos chamar de “desiguais” (trocas entre adultos e crianças, professor e aluno, médico e paciente, falante nativo e não nativo), a desigualdade dos participantes é, primeiramente, uma questão de contexto: ela repousa sobre fatores como a idade, o sexo, o estatuto, o papel interacional; ou ainda sobre as qualidades mais pessoais como o domínio da língua, a competência, o prestígio, o carisma e até mesmo a força física... (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 69, grifo do autor).

Além disso, a relação de dissimetria assinala-se nas formas de tratamento, na organização dos turnos de fala e na organização estrutural da interação, conforme elucida Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 71). Os pronomes de tratamento, quando utilizados de maneira recíproca (você/você, senhor(a)/senhor(a)), retratam condições de relativa igualdade entre os participantes; ao passo que, quando utilizados de maneira dissimétrica (você/senhor(a)) reflete uma relação hierarquizada. A organização dos turnos de fala também revela o tipo de relação quando se observam aspectos quantitativos – o que fala mais “domina a conversação” - e qualitativos – quando ocorrem interrupções em decorrência da fala prevalecte do interactante de posição mais “alta”. Outro aspecto revelador da verticalidade relacional é a organização estrutural da interação. Nesse aspecto, faz-se importante observar as iniciativas nas interações, isto é:

o fato de ser responsável pela abertura e pela conclusão das principais unidades conversacionais é igualmente considerado como o indicador de uma posição alta; por exemplo, o fato de ter a “palavra final” numa discussão; ou ainda o fato de abrir a maioria das trocas que a interação comporta: em situação escolar, ou nas consultas médicas, as intervenções de iniciativa estão quase todas sob o monopólio do professor e do médico, o aluno e o paciente estando confinados a uma atitude essencialmente reativa. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 72).

Em função da pretensão de observar o movimento responsivo do aluno em interação de sala de aula, a organização estrutural da interação representa um aspecto que merece ser tratado com mais profundidade. Por isso, a subseção que segue trata da organização tópica do texto falado.

4.2.2 A organização tópica

Esta subseção ocupa-se de aspectos mais específicos da estruturação da conversação. Em função do objetivo de apreensão do movimento responsivo do aluno em sala de aula, pensa-se necessária a abordagem da categoria de tópico discursivo. Dentro de uma abordagem textual-

interativa, à luz dos estudos de Jubran (2015), esse tema será desdobrado em algumas questões pertinentes à análise, quais sejam: a definição de tópico discursivo; propriedades particularizadoras do tópico: a contração e a organicidade; a linearidade (ou não) na organização tópica, caracterizada pela continuidade e pela descontinuidade; e, por fim, as ocorrências de cisão tópica.

Conforme lembra Goffman (2012, p. 130), os encontros sociais conversacionais são marcados por uma exigência básica: “o envolvimento espontâneo dos participantes num foco oficial de atenção deve ser evocado e mantido”. O pesquisador observa que, quando há o cumprimento dessa exigência, “a interação ‘deslança’ ou é eufórica enquanto interação”. Em contrapartida, no encontro em que essa exigência não se cumpre, não há licença para uma desobrigação de envolvimento, o que, segundo ele, acarreta desconforto aos participantes que renunciaram ao foco. Consequentemente, para eles, a interação não deslança.

Esse jogo conversacional que evoca e mantém um foco oficial de atenção pode ser analisado. É o que desenvolve Jubran (2015) nas suas considerações acerca do tópico discursivo. Ao situar-se no estudo do texto falado, a pesquisadora parte da necessidade de definições de categorias que transbordam a perspectiva de frase como unidade de análise. Isso quer dizer que há possibilidades de análises não limitadas ao turno isoladamente. Tal abordagem converge com os objetivos deste trabalho porque abarca a relação de interdependência entre turnos e as suas possíveis motivações em torno de objetos de discurso comuns (ou não) no decurso da interação em espaço de sala de aula. Essa convergência de foco na interação resulta no delineamento de tópicos:

O tópico decorre, portanto, de um processo que envolve colaborativamente os participantes do ato interacional na construção da conversação, assentada em um complexo de fatores contextuais, entre os quais as circunstâncias em que ocorre o intercâmbio verbal, o grau de conhecimento recíproco dos interlocutores, os conhecimentos partilhados entre eles, sua visão de mundo, o *background* de cada um em relação ao que falam. (...) A noção de tópico define, pois, não só o processo de *interação centrada* (Goffman, 1976) no estabelecimento do intercâmbio verbal, como também o movimento dinâmico da estrutura conversacional. Assim, o tópico discursivo torna-se um elemento decisivo na constituição de um texto falado, e a estruturação tópica serve como fio condutor da organização textual-interativa. (JUBRAN, 2015, p. 86).

A proposta de investigação de situações reais de troca envolve algumas dificuldades. No decorrer de uma conversação, ainda que ela seja mais organizada em função da sua formalidade institucional, há uma série de aspectos a serem observados, os quais marcam a

dinamicidade de uma troca (sobreposições de vozes, presença de elementos contextuais e não verbais). Em razão dessa dificuldade, Jubran (2015, p. 86) destaca a “necessidade de uma base objetiva para a caracterização de uma unidade transfrástica”; tal base objetiva deve, segundo ela, estabelecer parâmetros para uma “categoria analítica operacionalizável, com alguma segurança e objetividade, na identificação de unidades textuais”. Conforme a pesquisadora, tal categoria é o tópico discursivo.

De acordo com os estudos de Jubran (2015, p. 86), portanto, a conversação engloba segmentos textuais caracterizados por “estatutos tópicos”, os quais extrapolam os limites de sentença. Segundo a pesquisadora, há uma razão para isso: “apesar das mudanças normais nos tópicos ou temas dos enunciados, sequências de turnos de uma conversação se mantêm no mesmo tópico discursivo, na medida em que as contribuições conversacionais configuradoras dessas sequências convergem predominantemente para um determinado assunto”. (JUBRAN, 2015, p. 86).

Com base nessa confluência a um assunto preeminente na interação, ao estabelecer o tópico discursivo como uma categoria abstrata e analítica por meio da qual se descreve a organização de um texto falado, Jubran (2015, p. 87-90) determina duas importantes propriedades particularizadoras do tópico discursivo: a centração e a organicidade. A centração engloba aspectos de concernência, relevância e pontualização: i) a concernência refere-se à relação de interdependência entre elementos textuais, marcada por mecanismos coesivos de sequenciação e referenciação; esses mecanismos operam na integração de elementos que levam a objetos de discurso explícitos ou inferíveis, instituídos na troca como propósito da interação; ii) a relevância diz respeito ao destaque de elementos textuais em meio a um conjunto referencial – tais elementos são destacados em função do processo interativo; e, por fim, iii) a pontualização situa esse conjunto referencial em momentos do texto falado.

A organicidade, por seu turno, revela-se nas relações de interdependência tópicas estabelecidas de maneira concomitante em um plano hierárquico e em um plano linear. No plano hierárquico, a organicidade constitui-se de acordo com as dependências de superordenação e subordenação entre tópicos que se desenham pelo grau de abrangência do assunto. O plano linear abrange aspectos importantes para os objetivos desta pesquisa. A linearidade corresponde às articulações entre os tópicos conforme ocorrências de adjacência ou de interposição de tópicos diferentes na linha do texto.

Jubran (2015) demonstra que, no que concerne à distribuição da linearidade textual, dois fenômenos básicos ocorrem: a continuidade e a descontinuidade. A continuidade constitui-se da sequência organizada dos tópicos, uma vez que a abertura de um tópico se dá após o fechamento do tópico que o precede. Isto é, a continuidade pode ser definida por “uma relação de adjacência entre segmentos tópicos, que ocorre na circunstância específica de esgotamento tópico anterior e mudança para um novo tópico”. (JUBRAN, 2015, p. 92).

Os apontamentos prescritos por Jubran (2015, p. 94) acerca da descontinuidade merecem mais atenção, em razão do exame da organização tópica em um ambiente de sala de aula. A descontinuidade advém de uma desordem da sequencialidade linear. Essa desordem pode ser observada em três ocorrências, segundo Jubran (2015, p. 94):

- a. um tópico introduz-se na linha do texto antes de ter sido esgotado o precedente, podendo haver ou não o retorno deste, após a interrupção;
- b. um tópico é apenas anunciado em determinado(s) momento(s) no texto, para somente ser desenvolvido em uma etapa posterior da conversação;
- c. um tópico já abordado anteriormente é reintroduzido em um ponto posterior do texto, de modo que seus segmentos constituintes ficam distanciados na linearidade textual.

A descontinuidade, pois, caracteriza-se: pela suspensão definitiva de um tópico; pela cisão de um tópico em partes, o que resulta em uma intercalação de tópicos; e pela expansão posterior de um tópico anunciado em um momento anterior. A este trabalho, interessam os desdobramentos da cisão de tópicos. Jubran (2015, p. 95) assevera que a ruptura tópica, em geral, associa-se à “introdução de um tópico na conversação, que não chega propriamente a se desenvolver, porque um dos interlocutores muda logo o foco para um outro tópico, e o que foi introduzido não reaparece depois no texto”. A questão da ruptura interessa a este trabalho porque a interação em sala de aula é constantemente marcada por interrupções do tópico formal – o conteúdo de aula – e é permeada de cisões e consequentes intercalações de tópicos.

Em relação a essas cisões, Jubran (2015, p. 95) aponta dois fenômenos: a inserção e a alternância.

A inserção realiza-se basicamente segundo o esquema A B A, em que o tópico A continua a ser desenvolvido após a interpolação do B. Ou seja, o segmento encaixado adquire estatuto tópico, porque instaura outra centração dentro de um tópico que estava em curso, provocando a sua divisão em partes não contíguas na linearidade do texto. Em relação a esse tópico inserido, ele pode ser recolocado e ganhar novos desdobramentos em outro ponto da conversação, ou pode permanecer em uma

condição marginal dentro da organização tópica de um texto, constituindo-se como um tópico paralelo. O tópico paralelo é aquele que se centra num assunto proeminente, diferente do que é focal no ponto em que ele se intercala, e que não tem nenhuma relação de subordinação nem ao ST que recobre e encabeça o tópico cindido por ele, nem a qualquer outro tópico do texto. (JUBRAN, 2015, p. 95).

A alternância, por seu turno, também pode ser considerada um tipo de inserção, uma vez que consiste na interpolação de elementos não pertinentes a um segmento tópico no seu decurso, marcando uma relativa descontinuidade na linearidade do texto. “Sua particularidade reside na realização de um esquema de revezamento entre dois tópicos A B A B, provocando a descontinuidade de ambos”. (JUBRAN, 2015, p. 95).

O que se pode adiantar que ocorre, em geral, na particularidade de uma interação de sala de aula é o revezamento entre o tópico formal (conteúdo de aula) e tópicos aleatórios. Essa constatação promove um esquema A B A C A D de dinâmica tópica. Tal esquema decorre da interação desfocada típica de situações de sala de aula. Goffman (2012, p. 128) caracteriza uma interação desfocada por uma circunstância “onde os indivíduos em presença individual e auditiva uns dos outros cuidam de suas próprias vidas sem estarem ligados por um foco de atenção compartilhado”. Ademais, o pesquisador constata que “parece que os indivíduos têm menos consciência de si mesmos em sua capacidade de participantes na interação desfocada do que como participantes da interação focada, especialmente a interação focada de tipo falado”. (GOFFMANN, 2012, p. 129).

A constatação de Goffman dialoga estreitamente com o objetivo de apreensão do movimento responsivo do aluno em situação de sala de aula. As condições da interação do espaço escolar – a exemplo da obrigatoriedade da presença dos alunos em sala de aula – refletem na configuração do arranjo tópico. O professor domina o tópico formal e requer, constantemente, a atenção dos alunos. Ao passo que, em geral, os alunos promovem inserções de tópicos paralelos ao tópico formal de interesse do professor.

O arranjo tópico, segundo as orientações de Jubran (2015), pode vir a ser demarcado por indícios de natureza linguístico-textual. A identificação desses indícios possibilita traçar determinações referentes às segmentações tópicas com base nas particularidades da centração. A pesquisadora estabelece algumas tendências desses indícios, uma vez que eles só podem ser levados em conta como critérios auxiliares em decorrência das variantes de cada caso. Quais sejam as considerações para categorização de indícios linguístico-textuais em função da delimitação tópica:

- a) Facultativas – os segmentos tópicos nem sempre têm seu início e final claramente marcados;
- b) Multifuncionais – os elementos que marcam as delimitações tópicas não exercem essa função em caráter permanente e exclusivo. Eles podem aparecer em outras situações textuais, diferentes da delimitação tópica.
- c) De natureza diversa – os fatos que atuam na demarcação de um segmento tópico podem ser de diferentes níveis linguísticos (prosódico, sintático, léxico-semântico) ou mesmo consistir em processos de construção textual (paráfrases, repetições, tematizações), mecanismos de organização do texto (marcadores discursivos) e fenômenos intrínsecos da oralidade (hesitação e interrupção).
- d) Coocorrentes – há uma tendência para o acúmulo, no mesmo ponto, de vários procedimentos de abertura ou fecho de tópico. Por exemplo, o final de um segmento tópico pode ser marcado por entonação descendente conclusa, pausa prolongada, mais marcador discursivo como “né?”. (JUBRAN, 2015, p. 103).

A situação discursiva real, dotada de todas as suas nuances, é quem determina e orienta os passos do investigador. Por isso, mais uma vez mencionada, a importância da participação do pesquisador no local da interação. A questão do tópico discursivo ilumina o aspecto de grau de engajamento na interação, ponto fundamental a este trabalho. Por meio das considerações iniciais deste capítulo, levantaram-se questões acerca do caráter discursivo colaborativo e coprodutivo de interações face a face. Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 8) defende que “para que haja troca comunicativa, não basta que dois falantes (ou mais) falem alternadamente; é ainda preciso que eles se falem, ou seja, que estejam, ambos ‘engajados’ na troca e que deem sinais desse engajamento mútuo, recorrendo a diversos procedimentos de validação interlocutória”.

Em contraponto, Bakhtin (2012) demonstra que o fato de não responder, em uma interação, já configura uma resposta. Ou seja, pode-se considerar que, para fins de sucesso da troca interativa, o engajamento é fundamental; contudo, para fins de análise, é imprescindível ao analista considerar o fator do não engajamento como constituinte da troca comunicativa. Afinal, a dialogia e a responsividade sempre estarão presentes no jogo interacional e essa regra não se aplica para o diálogo e para o sucesso da troca.

As relações entre professor e alunos em sala de aula podem ser marcadas pelo fingimento de envolvimento (GOFFMAN, 2012, p. 114):

Quando uma conversa não consegue capturar o envolvimento espontâneo de um indivíduo que é obrigado a participar dela, é provável que ele finja uma aparência de estar realmente envolvido. Ele precisa fazer isto para salvar os sentimentos dos outros participantes, e sua boa opinião, independentemente de seus motivos para querer efetuar esse salvamento. Ao fazer isto, ele tem um efeito amortecedor sobre as consequências repercutivas do envolvimento errôneo, garantindo que, apesar de ele

estar descontente, seu descontentamento não contaminará os outros. Ao mesmo tempo, entretanto, ele ergue uma barreira entre si mesmo e o mundo que poderia se tornar real para ele. E essa barreira é composta daquele tipo especial de desconforto que ocorre quando as obrigações de envolvimento não podem ser deixadas de lado, e nem realizadas espontaneamente; o tipo de desconforto que ocorre quando o indivíduo é separado da realidade da interação mesmo quando a interação está ao seu redor.

Se, em uma interação, prevê-se um processo de validação interlocutória, o não engajamento, seguido (ou não) de um fingimento de pertença na interação, pode ser identificado por meio das reações decorrentes dos segmentos tópicos. Como a relação em sala de aula caracteriza-se por sua natureza dissimétrica, em que o professor fala muito mais em comparação ao aluno, os indícios dessas reações nem sempre são verbais. Isso quer dizer que os gestos, as expressões de tédio ou contentamento, os silêncios, também remontam aos graus de engajamento e, por consequência, de responsividade do aluno. As marcas não verbais são mais discretas, no entanto, fundamentais às análises realizadas nesta pesquisa. Por isso, algumas considerações acerca do material não verbal são o mote da próxima seção.

4.2.3 O material não verbal

Não somente de realização verbal vive a troca comunicativa. Numa conversação, simultaneamente à fala, realiza-se uma gama de comportamentos dos interactantes envolvidos na troca. Trata-se de relações de postura, relações mímico-gestuais, relações, enfim, que extrapolam a materialidade verbalizada pela voz. Essas questões, relacionadas ao material não verbal de uma troca comunicativa, são abordadas nesta subseção, iluminadas pelas considerações de Kerbrat-Orecchioni (2006). O objetivo da abordagem relaciona-se à pretensão analítica, no sentido de que o investigador deve equipar-se do maior número possível de parâmetros de observação.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p, 42), “a comunicação oral é multicanal e plurissemiótica”. A analista considera que os múltiplos canais (auditivo e visual, e também tátil e olfativo) e os tipos diversos de unidades semióticas (verbais, paraverbais e não verbais) sejam complementares. Justamente em razão de sua diversidade, os diferentes materiais são indispensáveis ao esquadro global do evento comunicativo. Isto é, cada um dos materiais arrolados anteriormente possui “propriedades e virtudes específicas”, operadas, ininterruptamente, pelos interactantes em prol de um “maior proveito possível da interação”.

Em outros termos, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 35) demonstra a complexidade da interação face a face quando assevera que conversações se evidenciam por “construções coletivas” realizadas por meio de palavras, mas não somente. Essas construções se realizam também por meio de “silêncios e de entonações, de gestos, de mímicas e de posturas, ou seja, de signos de natureza variada”.

Tais unidades semióticas verbais, paraverbais e não verbais são tratadas como materiais e estão assim definidas pela pesquisadora: i) o material verbal corresponde às unidades que derivam da língua - fonológicas, lexicais e morfossintáticas; ii) o material paraverbal (prosódico e vocal) refere-se às unidades que acompanham aquelas unidades propriamente linguísticas e que são transmitidas pelo canal auditivo, a exemplo de entonações, pausas, intensidade articulatória, particularidades da pronúncia, características da voz; e iii) o material não verbal caracteriza-se pelas unidades não verbais que, diferentemente das primeiras unidades mencionadas, são transmitidas pelo canal visual.

Ainda de acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 35), as unidades não verbais podem ser divididas em: signos estáticos, cinéticos lentos e cinéticos rápidos. Os signos estáticos correspondem ao que constitui a aparência física dos parceiros da troca, a exemplo de características naturais, adquiridas (rugas) ou acrescentadas (roupas e acessórios, maquiagem, adornos, etc.). Os indícios referentes aos signos estáticos possibilitam o exame de diversos “índices de contextualização”. Os cinéticos lentos referem-se às distâncias, às atitudes e às posturas decorrentes da relação entre os participantes da troca. Por fim, os cinéticos rápidos constituem-se dos olhares, das mímicas e dos gestos. Relacionadas as unidades não verbais para fins de observação, a pesquisadora reflete sobre a importância desse material:

Notemos, primeiramente, que se excluirmos da análise das conversações todos os elementos não verbais, seremos em alguns casos incapazes de explicar a coerência do diálogo, na medida em que nele, por vezes, intervêm *sucessivamente* atos verbais e não verbais. Mas, além disso, será impossível, ao analista explicar o funcionamento global da interação, na medida em que nela intervêm *simultaneamente* elementos verbais e não verbais (e, com certeza, paraverbais). (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 35, grifo do autor).

A partir da reflexão acerca da importância dos elementos não verbais, fomenta-se o questionamento sobre quais devem ser os aspectos do funcionamento da interação em que essas unidades desempenham um papel fundamental. Conforme os apontamentos da analista, os materiais paraverbal e não verbal constituem o jogo de controle da troca conversacional, eles

constituem determinações sobre a “temperatura” da troca. Além de estabelecerem mecanismos que possibilitam a tomada e a manutenção da palavra, esses materiais atuam como facilitadores cognitivos.

Quando o analista dispõe apenas de interações por meio de gravações em áudio, percebe-se perfeitamente o resultado dessa lacuna cognitiva. A compreensão do quadro global do evento comunicativo fica comprometida na ausência das unidades não verbais. Um dos motivos está elucidado por Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 36): “a mímico-gestualidade tem para o emissor uma função de facilitação cognitiva, ou seja, ela o ajuda a efetuar as operações de codificação”, isso porque a atividade gestual constitui o trabalho criativo de elocução. Além disso, os dados paraverbais e não verbais podem ser indicadores do “estado afetivo dos participantes”, uma vez que “as entonações, os olhares, as mímicas e, sobretudo, a voz são privilegiados para a expressão das emoções”. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 36).

Sabendo do valor inerente às unidades não verbais, não há mais como argumentar que, em uma interação, uma resposta deve estar explícita verbalmente. Inegavelmente, os fatos não linguísticos têm um papel crucial na determinação do arranjo tópico discursivo e nas pistas acerca dos graus de engajamento decorrentes desse arranjo. Isso porque um gesto ou uma expressão facial também pode configurar uma resposta.

Essa busca poderia ser edificada de diversas maneiras. Entretanto, foram desenhados caminhos de acordo com a singularidade de um autor-pesquisador em prol de uma arquitetura de pesquisa com todas as suas marcas dialógicas e inacabamentos. O capítulo referente à metodologia, portanto, visando à análise, consiste em apresentar aspectos do percurso de pesquisa e dos procedimentos metodológicos.

Contudo, cabe aqui um adendo: não se está tratando de uma conversação qualquer, e, sim, de uma conversação no e do espaço escolar. Assim, há que se incluir um parêntese pertinente. Antes de uma abordagem metodológica com vistas à concretude da situação de comunicação de sala de aula, faz-se necessária a reflexão acerca dos aspectos genéricos que circunscrevem as práticas discursivas das “esferas da atividade humana” (BAKHTIN, 2011), as quais abarcam os mais variados gêneros. Tais esferas moldam algumas das características contextuais do evento concreto a ser observado. Por se tratar de um discurso institucionalizado, o texto falado em sala de aula pode ser elucidado a partir das suas formas relativamente estáveis. Eis a razão pela qual essa reflexão deve ganhar espaço neste trabalho:

A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação: há formas elevadas, rigorosamente oficiais e respeitadas desses gêneros, paralelamente a formas familiares, e além disso de diversos graus de familiaridade, e formas íntimas (estas são diferentes das familiares). Esses gêneros requerem ainda um certo tom, isto é, incluem em sua estrutura uma determinada entonação expressiva. Esses gêneros, particularmente os elevados, oficiais, possuem um alto grau de estabilidade e coação. (BAKHTIN, 2011, p. 283).

Marcuschi (2008, p. 155) defende o termo “domínio discursivo” quando se refere ao princípio bakhtiniano de esfera da atividade humana. Segundo o linguista, o domínio discursivo aponta para “instâncias discursivas” e “não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados”. Ademais, o pesquisador assevera que tais domínios abarcam “práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e relações de poder”. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Na concepção de Marcuschi, portanto, os domínios configuram quadros globais que organizam a comunicação e as estratégias discursivas, uma vez que tais instâncias subordinam as práticas sociais de discursos, sejam orais ou escritos, e englobam diversos gêneros que constituem tais práticas. Portanto, o domínio que concebe o texto falado em sala de aula pode ser elucidado. Os apontamentos de alguns pesquisadores dedicados ao estudo dessa esfera de sala de aula iluminam o tratamento analítico da situação concreta de comunicação em sala de aula abordada nesta pesquisa. Portanto, o capítulo que segue propõe-se à abordagem de algumas de suas considerações.

5 PESPONTOS PRÉ-METODOLÓGICOS: A INSTÂNCIA DISCURSIVA DE SALA DE AULA

A elaboração deste capítulo deu-se em função da necessidade de se estabelecerem alguns apontamentos predecessores à metodologia e análise, justamente porque orientam e sedimentam o trabalho com o texto falado em sala de aula. Dentro desse escopo, são mobilizadas algumas referências pontuais relacionadas à instância discursiva de sala de aula. Essas referências culminam, ao fim do capítulo, na abordagem da situação concreta do espaço escolar por força de uma postura metodológica que dê conta dos objetivos desta pesquisa.

A sala de aula configura um espaço de interações específicas, isto é, as relações discursivas entre professor e alunos, alunos e professor e alunos e alunos – em um universo com limitações institucionais, as quais afetam esses interactantes e, respectivamente, os seus papéis sociais e interacionais - imprimem algumas especificidades da conversação do espaço escolar. São essas especificidades que fazem com que, em maior ou menor medida, possa-se reconhecer que determinados contornos interacionais fundamentam a instância discursiva do espaço de sala de aula, uma vez que os atos e as respostas dos interactantes, no transcorrer da relação, co-constroem tais contornos.

No início deste trabalho (p. 34), assumiu-se uma inquietação suscitada pela reflexão de Silva (2002). Além de o pesquisador demonstrar que professor e aluno realizam papéis sociais distintos, uma vez que “não ocupam o mesmo espaço na simbólica do ensino no meio escolar” (SILVA, 2002, p. 183), há os seus apontamentos em relação aos estudos de Ehlich (*apud* SILVA, 2002) acerca da diferença entre discurso de ensino/aprendizagem e discurso de sala de aula. O primeiro pressupõe voluntariedade, reconhecimento entre as partes e envolvimento no discurso; já o segundo, em contrapartida, demonstra qualidades opostas: fim da voluntariedade, perda do reconhecimento recíproco entre quem ensina e quem aprende e flutuação entre presença e ausência no discurso.

Além disso, Silva (2002) menciona as influências institucionais na interação em sala de aula: o número de participantes, o grau de conhecimento compartilhado, etc. Isso porque, afirma o pesquisador, o caráter institucional não afeta somente quanto à orientação temporal e espacial, mas também aos objetivos educacionais, programação anual da escola e tipos de avaliação (ou não avaliação) – tanto do aluno quanto do professor. Ademais, segundo Silva (2002, p. 184-185), “a motivação e a finalidade dos interactantes são variáveis que interferem na interação” e

isso não quer dizer que as intenções entre os interactantes convergem entre si, há que se atentar – principalmente para fins analíticos - ao fato de que, constantemente, “há um processo de ajuste entre intenção individual, coletiva e institucional, entre intenções parciais, finais dos participantes da interação, ajuste que caracteriza qualquer evento de interação”.

Na pesquisa de Santos (2014), encontra-se uma referência de relevo relacionada aos estudos de Marcuschi acerca das interações em sala de aula sob uma perspectiva de identificação dos contornos específicos da instância discursiva nos espaços escolares. Marcuschi (2004 *apud* SANTOS, 2014) elaborou uma tipologia das aulas expositivas em quatro formatos (aula ortodoxa, aula socrática, aula caleidoscópica e aula desfocada) depois de observar e analisar 50 aulas mediante três critérios fundamentais: desenvolvimento do tópico central, estratégias de interação adotadas pelo professor e comportamento dialógico entre professor e aluno. Eis os quatro formatos observados nas aulas expositivas:

- Aula ortodoxa: nesse formato de aula o professor apresenta o tema e o desenvolve, geralmente sem intervenção dos alunos ou com intervenções breves, sempre orientadas para o tópico, assimiladas quando pertinentes ou ignoradas quando fogem do tema. Trata-se da preleção clássica em que o professor é o dono do tópico e está ali para ensinar. Presta-se como formato típico de aulas teóricas;
- Aula socrática: trata-se de um formato de aula em que o professor tem um tema, mas não o enuncia nem o expõe de forma direta. Usa de modo sistemático a estratégia da mesma pergunta a vários alunos em busca de respostas intuitivas. De posse das respostas, elabora sua posição para iniciar nova rodada de perguntas. Com isto conduz o tópico na base de um diálogo permanente na suposição de que pode arrancar do aluno o conhecimento inicial. A convicção do professor parece ser a de que o aluno sabe algo e disso se deve partir;
- Aula caleidoscópica: com esse formato de aula, o professor tem um plano maleável com um bloco de temas construídos na base da motivação e da colaboração dos alunos. Trata-se de uma estratégia em que o aluno tem grande participação espontânea. Esse formato é suscetível de desenvolvimento de vários tópicos interligados, mas nem sempre numa ordem linear ou de fácil percepção ao aluno;
- Aula desfocada: nesse formato de aula, aparentemente, não há um tópico bem delineado em andamento, pois o professor ou trata de muitos temas pouco interligados ou cede às provocações dos alunos e dá a entender que tudo é tratável, desde que tenha alguma associação com o que está em andamento. Essas aulas dão a sensação de falta de planejamento e são pouco produtivas, sem tema central e, muitas vezes, perdem-se em intermináveis discussões sobre questões paralelas em que o professor discute com os alunos ou trata de temas pessoais. (MARCUSCHI *apud* SANTOS, 2014, p. 40).

Segundo a leitura que Santos (2014) faz de Marcuschi, há que se ressaltar algumas considerações: é recomendável à aula um tema central e a participação do aluno é sempre desejável, uma vez que o professor não deve ser o único condutor do tópico. Contudo, esse

movimento de interação negociada deve ser controlado para que a proposta formal da conversação seja assegurada – e esse controle é exercido pelo professor.

Nesse sentido, pode-se dizer que o tipo de interação que mais ocorre em sala de aula é, em geral, classificado como formal. Assim, a participação, em maior ou menor grau, dos interactantes denuncia o acento da formalidade da interação. Um dos contornos da interação em sala de aula, portanto, diz respeito à assimetria. Afinal, o professor detém, ao menos formalmente, o controle não só do conteúdo a ser trabalhado com os alunos, mas também, em certa medida, do tópico da conversação. A primeira resposta às coerções institucionais que envolvem o universo da escola é do professor, isto é, ele responde aos aspectos institucionais que envolvem o ensino: a elaboração e execução do plano pedagógico para o ano, o controle do tempo de cada período, as formas e critérios de avaliação - tudo isso é anterior ao que se vive no decurso dos períodos de aula e, em geral, é responsabilidade do professor, assim como as coordenadas do que será feito e as admoestações no transcorrer da interação. No dizer de Silva (2002, p. 184), “na escola, o quadro da interação é definido pela situação de ensino que envolve professor e alunos em uma relação essencialmente assimétrica, especializada, orientada para uma finalidade preestabelecida”. Em razão dessa especialidade do professor na interação de sala de aula, pois, ele viabiliza as condições da conversação de acordo com os seus objetivos e opera por meio de estratégias condizentes ao seu papel sociointeracional.

Ainda sobre essa questão da responsabilidade do professor, Gomes-Santos (2016) categoriza o trabalho de ensinar como “gestos didáticos” e defende que tal movimento diz respeito a duas grandes ações do professor sobre os conteúdos (conhecimento/objetos de ensino) de sala de aula: o gesto de presentificação e o gesto de desdobramento ou topicalização. Segundo o pesquisador, aquele representa a ação de transformar o conhecimento em um objeto a ser pensado e falado, de o tornar presente na sala de aula; este evidencia a ação de desdobramento do conhecimento presentificado. Os apontamentos de Gomes-Santos (2016) também contribuem com a tentativa de estabelecer alguns contornos específicos da instância discursiva de sala de aula. Nos estudos de Barros (2011), encontraram-se apontamentos pertinentes nesse sentido – principalmente porque, tais como os de Marcuschi, oriundos de observações e análises voltadas à situação concreta.

Barros (2011) discorre sobre as características de um domínio pedagógico e ao que ela denomina de discurso da construção do conhecimento. A reflexão da pesquisadora objetiva identificar os contornos recorrentes em três formatos de textos da esfera pedagógica: redação

de aluno, textos dentro dos limites do livro didático e, o formato relevante a esta dissertação: fala de professor. Ao responder ao questionamento de quais seriam os critérios substanciais para a classificação de um gênero pedagógico, uma vez que tal discurso não se configura como casual porque formal em maior ou menor medida, Barros (2011) conduz seu argumento em algumas categorias, quatro delas orientam uma postura metodológica que vem ao encontro dos objetivos centrais desta pesquisa, quais sejam: estrutura dos turnos, organização sequencial, contextos situacionais de circulação e funcionalidade.

A estrutura dos turnos, de acordo com Barros (2011), é um fator norteador de qualquer interação e o discurso institucional está imbuído de regras de troca mais rígidas do que os discursos casuais – aí está uma evidência de que os interactantes reconhecem tal qualidade formal do discurso de sala de aula. Contudo, a pesquisadora adverte que há normas bem delineadas em relação à distribuição dos turnos, mas a sua rigidez varia conforme a situação. Isto é:

É preciso cuidado antes de se descrever *aula* como bloco único, pois a interação aí é bastante complexa e heterogênea, tanto quanto em conversações casuais. O que sustentamos é que, no discurso pedagógico – por questões de funcionalidade – há normas bastante claras sobre como deve se dar a interação. Estas normas podem ser explicitadas em momentos de turbulência através de chamadas por parte do professor do tipo: *peráí peráí gente; assim a gente não se entende; deixa eu terminar isso aqui; olha assim não dá* etc. Geralmente, chamadas do professor deste tipo não são vistas como admoestações, o que comprova que os participantes reconhecem a existência de um *propósito pedagógico* subjacente à interação que justifica comportamentos considerados ofensivos em outras situações. (BARROS, 2008, p. 300-301, grifo do autor).

Além da advertência a respeito da heterogeneidade da interação em sala e aula, a pesquisadora considera que a afirmação recorrente de que o discurso pedagógico é assimétrico deve ser repensado por ser complexo e de difícil comprovação. Segundo a pesquisadora, “parte-se de uma concepção de poder como algo estático e não como construído no processo da interação”, ademais “se, numa aula, um participante tem, por um lado, mais direito de conduzir o turno, ele também tem, por outro, a responsabilidade da construção do conhecimento” (BARROS, 2011, p. 301). O que a pesquisadora reitera nesse ponto é que a ação do professor não está arraigada no exercício do poder sobre seus interlocutores meramente pelo poder, uma vez que, para ensinar, ele depende da colaboração do aluno - ou seja: o aluno também está imbuído de poder. E é, precisamente, esse movimento entre as forças dos envolvidos que viabiliza os processos de negociação no decurso da troca. Portanto:

Não se considera que o domínio pedagógico possa ser *a priori* caracterizado pela existência de uma assimetria entre os interactantes. O que se pode dizer é que, em maior ou menor grau, o domínio pedagógico tende a apresentar identidades sociais bem marcadas por rotinas bastante específicas, sujeitas a normas consolidadas, mas vulneráveis aos processos interacionais, justificadas em relação às tarefas e à qualidade e eficiência da comunicação. Se necessário, as rotinas e convenções podem ser evocadas em função dos propósitos comunicativos. (BARROS, 2011, p. 301-302).

Quanto à organização sequencial, a pesquisadora observa que, já em trabalhos anteriores, há uma larga referência à recorrência de fenômenos de reformulação (correções, repetições e paráfrases) atuando como estratégias para auxiliar no processamento das informações – tanto pelo professor quanto pelos alunos. Segundo Barros (2011), fica evidente que não se pode defender tais fenômenos como características fundamentais do domínio pedagógico, isso porque eles não são específicos da sala de aula. A preocupação da pesquisadora, nesse sentido, diz respeito à ocorrência desses fenômenos em um esquadro de propósitos comunicativos voltados à construção do conhecimento

O que equivale a dizer que, metodologicamente, sugerimos o deslocamento do foco de análise da simples identificação de estruturas para a observação dos objetivos a que elas servem. Não parece possível afirmar que dadas estruturas são determinantes de um domínio. Mas, se as observamos enquanto estratégias dos interlocutores na busca de determinados fins, elas passam a constituir provas empíricas relevantes das orientações dos participantes em relação ao domínio. (BARROS, 2011, p. 303).

Barros (2011) sugere, portanto, como orientação de postura metodológica, que o trabalho de focar na interpretação que os participantes fazem das estruturas específicas do domínio pedagógico seria muito mais profícuo que a simples identificação dessas especificidades e aspectos formais de estrutura global, “já que a certos domínios estão relacionadas certas *estruturas de expectativa*”. (BARROS, 2011, p. 303, grifo nosso).

Acerca dos contextos situacionais de circulação, Barros (2011, p. 303) assevera que “domínio pedagógico não pode ser definido em termos de local físico, pois o simples fato de um discurso se dar, por exemplo, numa escola não faz dele pedagógico”. A pesquisadora lembra que esse argumento tem sido recorrentemente abordado em pesquisas, contudo há que se considerar que: i) nem todos os gêneros que circulam no espaço escolar podem ser

caracterizados como pedagógico; ii) gêneros prototípicos do domínio pedagógico podem circular em outros ambientes.

A funcionalidade revela-se, de acordo com Barros (2011), como o critério central na abordagem de qualquer domínio. O pedagógico evidencia-se, em geral, pela transmissão do conhecimento; entretanto, de acordo com a pesquisadora, esse ponto não é completamente satisfatório: “um domínio é definido em princípio como pedagógico exatamente porque acreditamos que o objetivo central é o de ensino. Assim, não podemos tentar identificar nos dados a função como um critério definidor do que seja domínio pedagógico”. (BARROS, 2011, p. 305). Essa concepção apriorística, conforme elucida a pesquisadora, pode ser refutada pela observação das situações concretas:

Dados reais sempre nos fazem questionar o que parece irrefutável. Nem sempre as transcrições de uma aula – um dos gêneros mais representativos do domínio pedagógico – vão espelhar o propósito da construção do conhecimento. Como disse, esse propósito é definido aprioristicamente por nós, analistas, e pelo que sabemos da instituição escola. Ademais, nosso consenso em relação aos objetivos se deve ao foco da maioria dos estudos: o discurso do professor, quase sempre visto isoladamente, que é, de fato, mais orientado para um fim. Mas, já na produção linguística do aluno, este objetivo básico não fica tão aparente. [...]. Pode-se argumentar que, em sala de aula, o professor tem papel determinante. Mas, de qualquer forma, a busca da transmissão do conhecimento fica vulnerável aos processos de negociação que emergem na interação e, quase sempre, o propósito central (de responsabilidade do professor) precisa ser “quebrado” em vários outros ao longo da interação. (BARROS, 2011, p. 305).

A observação de Barros (2011) quanto à relevância dos “dados reais” faz com que se volte ao ponto nevrálgico desta pesquisa: a observação de uma situação concreta de sala de aula, ou seja, uma observação, de acordo com os preceitos bakhtinianos, do *evento* de comunicação. Sobral (2016, p. 26-27), posteriormente ao estudo do texto de Bakhtin sobre a filosofia do ato, resume que evento “pode ser definido como o processo de irrupção de entidades, ou objetos, no plano histórico concreto (*geschichtlich*), como a presentificação, ou apresentação, dos seres à consciência viva, isto é, situada no concreto”. De acordo com Sobral (2016), Bakhtin propõe a união do processo do ato ao conteúdo do ato, uma vez que esta combinação possibilita a descrição da arquitetônica do ato como uma tentativa de apreensão de um cenário de totalidade significativa complexo e não apenas uma parte pelo todo. Ademais:

Da perspectiva de uma análise bakhtiniana, unem-se o momento do ato como processo e o seu momento como produto, o continente e o conteúdo do ato, entendidos como os dois momentos necessários e imprescindíveis de sua definição, que tem como arcabouço a amplitude de inter-relações retrospectivas e prospectivas de que faz parte

o ato, o que nos impede de vê-lo como ocorrência isolada, deslocada, um todo em si infenso a quaisquer outros eventos ou sistemas de eventos. (SOBRAL, 2016, p. 30).

Em razão da metodologia voltada à investigação de um evento comunicativo, foi necessária a escolha, pois, de um “micromundo” (BAKHTIN, 2011, p. 294): uma das turmas de 9º ano de uma escola estadual da cidade de Passo Fundo, região do planalto médio no Rio Grande do Sul¹⁵. A maneira pela qual o olhar ao objeto se desenha e o desenvolvimento da investigação fazem parte do próximo ponto a ser abordado: a arquitetura da pesquisa.

¹⁵ O nome da escola, da professora e dos alunos serão mantidos em sigilo em conformidade com o TCLE estabelecido entre as partes.

6 POR UMA ARQUITETÔNICA DE PESQUISA: PERCURSO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia deve ser, sem exceção, uma questão determinante ao fazer científico. Os aspectos que constituem o método procuram evidenciar o que diferencia a ciência do senso comum, uma vez que, no fazer investigativo, como se apontou nas considerações que deram início a este trabalho, à abstração auferem-se referências concretas. Além do mais, a defluência da análise depende intimamente do desenho metodológico empreendido pelo pesquisador. Este capítulo trata, pois, da convergência entre a interrogação e os objetivos que movem a pesquisa; as escolhas teóricas que fundamentaram a reflexão sobre o objeto; e, obviamente, o próprio objeto.

Dessa convergência, edificam-se as maneiras pelas quais se pode sistematizar o olhar investigativo. E tais maneiras revelam a singularidade do autor-pesquisador. As reflexões suscitadas pelo Círculo de Bakhtin apontam que, como se viu, nenhum dizer pode estar desassociado do caráter axiológico e da historicidade do sujeito responsável por esse dizer. Por isso, a tão almejada objetividade do fazer científico representa um ideal, apenas. Em função das mais simples às mais complexas escolhas de um autor-pesquisador, a arquitetura de pesquisa se constitui. Esse caminho recebe influências de outros pesquisadores, contudo, não deixa de ser singular. Afinal, às escolhas e às relações interpretativas de um *corpus*, próprias da autoria do pesquisador, está coadunada uma atitude responsiva.

Em um primeiro momento, serão abordadas as características gerais que constituem a pesquisa. Posteriormente, será apresentada a escola onde foram realizados os registros para a constituição do *corpus*, bem como as especificidades da turma registrada. Na sequência, há um relato marcado pelas impressões movidas pela busca do material a ser pesquisado. Uma busca permeada de aproximações, vínculos e inquietações – particularidades inseparáveis do processo de pesquisa em um ambiente naturalístico, em que, supostamente, o pesquisador não influencia a situação de comunicação observada. Os dois últimos momentos referem-se ao processo de constituição do *corpus* e às possibilidades de análise.

6.1 CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA

Este trabalho caracteriza-se, de acordo com os seus objetivos, por buscar elucidar o evento interacional de sala de aula explorando-o e descrevendo-o. Portanto, evidencia-se o caráter exploratório e descritivo da pesquisa. Além disso, em razão do propósito da observação da interação em situação concreta de sala de aula, corresponde ao conceito de pesquisa de campo, delimitada a um estudo de caso, e está intimamente imbricada à vertente sociológica da Análise da Conversação: a Etnometodologia, a qual, como se viu, recebeu importante influência da fenomenologia¹⁶.

Em relação à abordagem do problema, especialmente por se tratar de uma pesquisa de campo cujo olhar se volta a uma situação real de troca, configura-se como qualitativa. O trabalho se desenvolve, pois, com a realização de documentação direta por meio de uma pesquisa de campo, circunscrita a um estudo de caso, ou seja: tal procedimento caracteriza-se pelo levantamento de dados pelo próprio investigador no local em que o evento a ser observado ocorre. No caso deste trabalho, uma sala de aula nos períodos referentes à disciplina de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental.

O contato com a turma se deu durante, aproximadamente, três meses. A observação caracterizou-se por ser direta intensiva sistemática e de observação não participante. Direta intensiva, pois o investigador esteve presente no local do evento a ser observado; sistemática, pois a observação foi pensada estrategicamente para que se acompanhasse a mesma turma, por vários dias, nos mesmos períodos; de observação não participante, pois o pesquisador não se integra ao grupo na interação. Sabe-se que há influência do pesquisador na interação, mas não direta.

O trabalho em campo teve início em 31.03.2017 e estendeu-se até 22.06.2017. Neste período, foram realizadas quatorze inserções na turma: uma observação de ambientação sem filmagem; uma observação para gravação de teste e doze gravações formalizadas, contabilizado 13 horas, 14 minutos e 52 segundos de videogravação.

O pesquisador não consegue ser invisível ao entrar em uma escola, uma vez que o espaço físico da escola abarca vidas e valores, expectativas e tensões, convites e restrições, tudo isso atravessado pela linguagem em interação. Por isso, a experiência de investigação qualitativa também remete a um processo intrinsecamente dialógico. E esse princípio integra o ato de

¹⁶ A fenomenologia caracteriza-se por dedicar-se a um determinado fenômeno da maneira como ele se dá na realidade. Não há um interesse em deduções, argumentações ou explicações de tais fenômenos. O olhar fenomenológico busca o estudo do fenômeno tal qual ele é percebido na concretude. (PRODANOV; FREITAS, 2013).

pesquisar do início ao fim da participação no espaço a ser observado e, posteriormente, analisado formalmente – já que a análise se dá desde a constituição da pergunta de pesquisa.

Os procedimentos de observação, de filmagens em vídeo e os registros corroboram o conceito bakhtiniano de exotopia, o qual remete a um olhar àquilo que está fora. De acordo com Amorin (2012, p. 101), esse conceito “designa uma relação de tensão entre o sujeito que vive e olha para onde vive, e aquele que estando fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê, do olhar do outro”. Bragagnolo (2016), ao desenvolver sua tese relacionada à interação entre professor e crianças na Educação Infantil, ponderou uma das dificuldades relacionadas à presença não participante do pesquisador no local do evento comunicativo:

Há uma tensão, no entanto, entre a perspectiva etnográfica assumida, que nos fez aproximarmo-nos da comunidade, da escola e de seus diferentes sujeitos, e o princípio exotópico, que permitiu olhar de modo mais crítico para os elementos que foram se evidenciando no processo. Longe de ser resolvida, cabe ao pesquisador buscar sínteses coerentes entre esses dois movimentos. (BRAGAGNOLO, 2016, p. 86).

Esse distanciamento que permite a postura crítica apesar da perspectiva etnográfica é, de fato, um ponto delicado no processo de pesquisa. O vínculo estabelecido entre pesquisador e participantes, não só da pesquisa, mas com todas as pessoas que permeiam uma escola de vida, é inevitável quando se trata de investigar interações. Enquanto se participa do aqui e agora da enunciação como pesquisador, essa tensão apontada por Bragagnolo (2016) fica evidente. Contudo, no acesso ao material produzido – nas gravações e anotações, amplia-se a possibilidade de uma perspectiva mais meticulosa e “distanciada” – o processo de análise possibilita o exercício exotópico.

6.2 UM TEMPO E UM ESPAÇO AO OLHAR INVESTIGATIVO

A motivação desta pesquisa fundamenta-se nas interações no espaço formal de sala de aula. De acordo com os preceitos teórico-metodológicos traçados nesta investigação, a observação do evento comunicativo a partir do local onde ele acontece encaminha o pesquisador à sala de aula de uma escola factual, pautada por suas práticas sociais conversacionais próprias. A Etnometodologia concede pistas para que as ações cotidianas das práticas sociais sejam valorizadas cientificamente. E a potencialidade de observação da organização da interação por meio do arranjo de tópicos discursivos mobilizados pelos

interactantes é, justamente, onde se encontram respostas para a questão do movimento responsivo do aluno. Ou seja: a teoria orienta o olhar do investigador, na medida em que a percepção da realidade oportuniza respostas. Por isso, a concretude viabilizada por uma pesquisa em campo, por meio de um estudo de caso, revela-se importante nesta pesquisa.

No início desta pesquisa, ainda na fase inicial do projeto, a ideia era voltar à escola estadual em que a pesquisadora completou o Ensino Fundamental, em Passo Fundo, cidade de médio porte situada no norte do estado do Rio Grande do Sul. Não só pelo fato de ser uma observação vinculada a dois períodos distintos no mesmo espaço, mas porque, naquela escola, havia uma abertura recorrente a projetos desenvolvidos pelas Licenciaturas da Universidade de Passo Fundo. O fato de os alunos estarem habituados a receber pessoas externas à rotina poderia contar como um fator positivo, já que no processo de imersão não há a possibilidade de apagamento da presença do pesquisador nos momentos de observação. Contudo, no andamento da pesquisa e do diálogo com professores que demonstraram disposição para expor o “seu espaço”, a inserção no campo concretizou-se em uma outra possibilidade: trabalhar com uma turma de 9º ano de outra escola estadual também localizada em Passo Fundo.

A escola é mantida pelo Estado do Rio Grande do Sul e atende a 332 alunos, de 1º a 9º anos, nos turnos da manhã e da tarde. Quanto à infraestrutura, possui oito salas de aula, secretaria, pátios interno e externo, quadra aberta, refeitório, cozinha, sanitários feminino e masculino, sanitários para professores, biblioteca, sala de TV e vídeo, sala de leitura, laboratórios de informática e ciências, 170 cadeiras com classes, quadro branco em todas as salas, bebedouros, copiadora, três televisores, um aparelho de vídeo, dois aparelhos de DVD, um *datashow*, cinco aparelhos de som, 20 computadores com acesso à internet aos alunos.

Quanto aos profissionais da escola, pode-se constatar que, na gestão, há três professoras responsáveis. A equipe diretiva é constituída pela diretora, que atua na instituição há 20 anos e por duas vice-diretoras. À equipe cabe: representar a escola e ser responsável pelo seu funcionamento. Ser responsável por coordenar, juntamente como o Conselho Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP) assegurando sua unidade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar; submeter à aprovação do Conselho Escolar e da Secretaria de Educação as movimentações financeiras da escola e divulgá-las à comunidade escolar; organizar o quadro de recursos humanos, manter o cadastro funcional atualizado, bem como os registros funcionais dos servidores lotados na escola;

apresentar os resultados das avaliações internas e externas visando à melhoria da qualidade de ensino e alcance de metas estabelecidas; cumprir e fazer cumprir a legislação vigente.

Observou-se que não há pedagogos na instituição e que a equipe diretiva faz as vezes dos trabalhos de orientação, supervisão e coordenação. Há duas secretárias na escola com formação superior. As funcionárias administrativas são responsáveis pela organização das informações dos alunos. As funcionárias de serviços gerais encarregam-se da limpeza, da cozinha e da segurança dos alunos.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, há uma associação de pais e mestres, o Círculo de Pais e Mestres (CPM), instituída pelo Decreto Estadual 42.411/2003, pessoa jurídica de direito privado com caráter educativo e sem fins lucrativos, que tem como objetivo integrar a comunidade, o poder público, a escola e a família. Já o Conselho Escolar é o órgão máximo de decisão da escola. Tem competência consultiva, deliberativa, fiscalizadora e executora nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Cabe aos seus membros, em nível de escola, participar da elaboração e aprovação do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar. Ele é composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar: alunos, pais/responsáveis, professores e funcionários, tendo como membro nato o Diretor da Escola.

Cerca de 320 alunos estão matriculados. A escola atende algumas séries do Ensino Fundamental no turno da manhã (3º, 4º, 8º e 9º anos) das 7h 30min às 12h – em 5 períodos de 50min; e as outras séries à tarde (1º, 2º, 6º e 7º anos) das 13h 30min às 18h. A escola conta com 17 docentes, todos com formação de nível superior e não dispõe de profissionais de apoio (nutricionista, psicólogo, dentista, etc.). Aparentemente, é uma escola simples e organizada de acordo com o que dispõe. Um dos detalhes visuais que mais chamaram a atenção foram as frases motivacionais espalhadas pelas paredes da escola relacionadas à importância do trabalho conjunto entre escola e família.

Depois de uma conversa com a professora, que concordou com a gravação de suas aulas, no dia 16.01.2017, recebeu-se da direção da escola a autorização formal para o início das inserções em campo. A partir dessa autorização, a documentação e os modelos de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a serem entregues para a professora e aos seus alunos foram encaminhados ao Comitê de Ética (CEP) da Universidade de Passo Fundo.

Em março de 2017, foi recebida a aprovação do projeto pelo CEP. No dia 30.03.2017, deu-se uma conversa para a entrega dos TCLE e explicação das linhas gerais da pesquisa com

a turma A de 9º ano da escola. Sob olhares curiosos, os vinte e três alunos – onze meninas e doze meninos – levaram os termos aos seus responsáveis e, em uma semana, todas as autorizações estavam em mãos. No período em que as autorizações ainda não haviam sido entregues, houve duas inserções na turma: uma para ambientação, sem o equipamento de gravação, e uma outra para teste de filmagem.

Esse encontro entre pesquisador e sujeitos que fazem parte da pesquisa, com vistas à produção do material para a análise, representa uma parcela marcante ao ato de pesquisar. A seguir, serão reveladas as impressões desse encontro, as quais deflagram aspectos da pesquisa e, especialmente, do autor-pesquisador.

6.3 NOS BASTIDORES DA ARQUITETÔNICA

Nas considerações iniciais deste trabalho, já está anunciada a discordância ao termo “dado”. Afinal, o tratamento relacionado ao material de pesquisa não condiz com uma coleta e, sim, com uma busca: um constante encontro promovido no decurso da observação e da gravação do evento comunicativo. O material de análise, portanto, é resultado de uma inserção ativa e de envolvimento direto entre o pesquisador, o evento a ser registrado e as pessoas envolvidas nesse processo investigativo. Se o objeto que fundamenta este trabalho se justifica pela língua viva, incontestavelmente, o autor-pesquisador se coloca no *aqui e agora* de todos os 24 envolvidos no contexto falado e, apesar de não falar, não deixa de ser o vigésimo quinto sujeito na enunciação.

Ao contrário do previsto em relação aos alunos da escola do plano inicial, os estudantes da escola em que se aplicou o estudo de caso não estavam habituados a interferências de pesquisas. Apesar disso, o processo de registro transcorreu de forma satisfatória. Na sequência, o Quadro 1 demonstra as inserções realizadas do início ao fim das idas a campo a fim de que se possam visualizar as linhas gerais da participação da pesquisadora na sala de aula da turma de 9º ano A da escola.

Quadro 1 - Inserções realizadas do início ao fim das idas à campo.

<i>Data</i>	<i>Inserção</i>	<i>Vídeo/Duração</i>	<i>Contexto geral</i>	<i>Duração total</i>
31.03.2017	Observação sem gravação	_____	Ambientação	1h 40min
07.04.2017	Observação para teste de gravação.	1) 27min 57s	Ambientação	27min 57s

20.04.2017	1ª gravação formalizada	1) 33min 44s; 2) 31min 44s; 3) 25min 15s.	Revisão para a prova	1h 30min 46s
27.04.2017	2ª gravação formalizada	1) 9min 23s; 2) 47s; 3) 31min 45s; 4) 31min 45s; 5) 9min 53s; 6) 26s; 7) 2min 45s.	Prova	1h 25min 57s
04.05.2017	3ª gravação formalizada	1) 23min 6s; 2) 21min 35s; 3) 4min 40s; 4) 3min 50s; 5) 1min 25s; 6) 5s; 7) 33s; 8) 3min 42s; 9) 15min 38s.	Correção da prova	1h 14min 34s
05.05.2017	4ª gravação formalizada	1) 22min 13 s; 2) 14min 14s; 3) 10min 28s.	Início de novo conteúdo – tipologia textual	46min 55s
11.05.2017	5ª gravação formalizada	1) 22min 48s; 2) 23min 11s; 3) 23min 3s; 4) 9min 31s; 5) 4 min 19s; 6) 4 min; 7) 1min 14s.	Continuação do conteúdo e exercício de descrição	1h 28min 6s
18.05.2017	6ª gravação formalizada	1) 25min 13s; 2) 23min 8s; 3) 23min 52s; 4) 15min 31s.	Revisão em dois períodos	1h 27min 44s
19.05.2017	7ª gravação formalizada	1) 23min 58s; 2) 10min 22s.	Correção dos exercícios de revisão	34min 20s
25.05.2017	8ª gravação formalizada	1) 28min 28s; 2) 22min 54s.	Prova	51min 22s
13.06.2017	9ª gravação formalizada	1) 23min 28s; 2) 19min 57s.	Leitura compartilhada do Livro do Mês	43min 19s
20.06.2017	10ª gravação formalizada	1) 23min 28s; 2) 19min 57s.	Continuação da leitura compartilhada do Livro do Mês	43min 25s
21.06.2017	11ª gravação formalizada	1) 23min 28s; 2) 19min 57s; 3) 25min 39s; 4) 24min 7s; 5) 21min 52s.	Continuação da leitura compartilhada do Livro do Mês	1h 55min 3s
22.06.2017	12ª gravação formalizada	1) 8min 16s; 2) 26min 5s.	Retomada da leitura e reflexões	34min 21s
Total geral de horas de gravações formalizadas				13h 14min 52s

Fonte: elaboração da pesquisadora.

Não foram levados os equipamentos de registro na primeira inserção. Além do intuito da ambientação em relação à presença da pesquisadora, foi o momento de se pensar em um local para se estabelecer um ponto de vista no espaço da sala de aula de acordo com os objetivos da pesquisa. Sem o aparato de registro, tanto a professora quanto os alunos pareceram agir com naturalidade sem se afetarem com a presença de uma pessoa estranha ao ambiente.

Já a segunda inserção para teste de filmagem, demonstrou que a câmera¹⁷ influenciava notavelmente na interação. Os alunos pareceram tentar se sobressair de uma maneira diferente da anterior, quando não havia a câmera. A partir dessa inserção, houve a aprovação do projeto de pesquisa pelo CEP. Deu-se, pois, o momento da conversa com a turma e a explicação de que a pesquisadora iria gravá-los, mas que, durante as gravações, não poderia interagir com a turma e a turma, se possível, deveria agir normalmente, como se ninguém estivesse com eles. Por óbvio, esse pedido foi feito sem a expectativa de que o “agir como se ninguém estivesse” fosse possível.

O discurso da professora, recorrentemente, no decurso das gravações, demonstra a mudança de comportamento de seus alunos quando dizia: “Parece que querem se mostrar pra alguém”, ou quando usava de ironia ao dizer “gente, parem! Até parece que vocês tão sendo filmados!”. Os olhares em direção à câmera, principalmente, nas primeiras gravações, também denunciavam a ruptura da naturalidade do evento comunicativo. Não se esperava que fosse diferente, contudo, nem todo o tempo despontava-se essa quebra. Pode-se dizer que há, no texto falado registrado, uma flutuação entre espontaneidade e afetação pela presença da pesquisadora e, especialmente, da câmera.

Na terceira inserção, em que as filmagens já estavam devidamente autorizadas, havia a preocupação referente ao posicionamento no espaço com vistas ao enquadramento. O local deveria ser estratégico para dois fatores: i) primar pela discrição com vistas à amenização de influência na interação, uma vez que uma turma de adolescentes está sempre disposta a dispersar – e aquela turma não era diferente; ii) primar pelo material de pesquisa, uma vez que o enquadramento mais recorrente deveria ser voltado ao aluno, já que a pergunta central da investigação diz respeito à responsividade do aluno. Esse posicionamento de estar atento ao objetivo da análise está pontuado pelos analistas da conversação:

¹⁷Um celular com câmera foi utilizado em um tripé que ficava sobre uma cadeira da sala de aula. A pesquisadora levava um banco baixo, o tripé, o celular com câmera e o computador para gravação do áudio sem imagem.

É fundamental na análise da conversação que deixemos os dados falarem e que por meio de sua voz possamos descrever as realizações da linguagem efetivamente em uso nas interações faladas. Não que o pesquisador não possa iniciar seu trabalho a partir de seus parâmetros teórico-metodológicos *a priori* definidos. O que ele precisa é estar aberto à possibilidade de discernir e rever os seus princípios à luz das revelações do novo estudo. A teoria, portanto, se constitui e se renova a partir do que revelam os dados. Não sintonizam com a “mentalidade de análise” da conversação procedimentos que buscam enquadrar manifestações genuinamente faladas em esquemas apriorísticos destinados a outros objetos de análise. Enfim, os procedimentos metodológicos da análise linguística da conversação precisam sempre estar em *sintonia com o que se pretende com essa análise*. (FÁVERO et al., 2010, p. 98-99, grifo nosso).

A falta de habilidade com o equipamento gerou algumas inconveniências ao registro. Somente a partir da quarta inserção, pôde-se afinar o tempo de filmagem permitido para cada vídeo de acordo com o armazenamento disponível no celular. Depois do domínio efetivo do aparato instrumental, foi possível deixar a câmera filmando a partir de um enquadre e observar o episódio enunciativo a olho livre, o que também amenizou o estranhamento da presença de um elemento alheio à situação natural.

Com o passar do tempo, os interactantes foram, aparentemente, habituando-se à presença desse vigésimo quinto elemento. Em alguns momentos, percebeu-se ser pertinente reservar alguns minutos antes de entrar na sala de aula, para o caso de professora e alunos sentirem-se à vontade para abordarem algum assunto confidencial, delicado ou até mesmo para reclamações relacionadas à presença constante da pesquisadora. Na penúltima inserção, os alunos redescobriram a presença estranha: foi claramente possível perceber que eles já estavam vinculados e se demonstravam interessados em conversar, em perguntar, em interagir com a pesquisadora. Muito material já havia sido registrado, em 22.06.2017, era o momento, portanto, de finalizar as idas a campo.

Além do material gravado, há influências importantes ao olhar investigativo que não estão registradas: as conversas com a professora anteriores à gravação em que informações específicas da turma e da organização do ano letivo foram apontadas (por exemplo: “a turma A é a turma de 9º ano mais tranquila de se trabalhar”); a conversa de despedida em que a pesquisa foi explicada em termos gerais e quando um dos alunos (considerado pela turma o melhor deles) respondeu à questão elucidativa “quero saber, afinal, por que vocês vêm à escola” da seguinte forma: “porque somos obrigados, é óbvio”. Isso quer dizer que material gravado e *corpus* não são equivalentes. O material constituído de 13 horas, 12 minutos e 52 segundos de gravações

formalizadas representa apenas uma parte do *corpus*, por isso, é necessário um esclarecimento acerca do percurso de constituição desse *corpus*, qual seja abordado na sequência.

6.4 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

O processo de constituição do *corpus*, neste trabalho, mobiliza e antecipa a elaboração da análise. Estabelecem-se quatro etapas que compõem esse processo antecedente à análise: preparação, participação, revisão e reconstituição. A preparação representa a fase prévia da pesquisa, aquela em que a pesquisadora, antes de iniciar as filmagens, previu o lugar das filmagens de acordo com os objetivos da pesquisa: um olhar ao aluno em função do discurso do professor - daí já se pode antecipar um foco elementar de recorte analítico. A participação diz respeito à fase de observação no aqui agora das enunciações de sala de aula, etapa em que o investigador compartilha do mesmo espaço e tempo da interação como observador exotópico.

A revisão¹⁸ corresponde à fase intermediária no processo de constituição do *corpus* em que se procede à interrogação do material gravado. Tal etapa é crucial para a articulação do objetivo geral do trabalho com as pistas que integram os registros. A revisão, a volta ao “dado”, permeia o esforço de pesquisa do registro ao exame analítico propriamente dito. Contudo, o principal papel da revisão é o estabelecimento das delimitações de recortes dentre todo o material gravado. A reconstituição, etapa final do processo, refere-se à passagem dos registros realizados pela pesquisadora ao *corpus*. Na reconstituição, portanto, cabe o esforço de representar o que foi visto de acordo com a perspectiva investigativa. Uma das grandes questões na etapa de reconstituição é a transcrição e, devido à sua dimensão no processo de constituição do *corpus*, ela merece ser tratada com mais atenção.

Precedentemente aos apontamentos específicos voltados ao processo de transcrição, vale destacar que a pretensão de recorte do material para a constituição do *corpus* segue dois contornos de análise essenciais e complementares entre si: i) a descrição do quadro geral de domínio autêntico da interação e a sua organização tópica discursiva; e ii) segmentos conversacionais transcritos, priorizados em função da demonstração dos apontamentos

¹⁸ À revisão e à reconstituição está atrelado o Apêndice A, o qual constitui o dispositivo de registro de interrogação do material, elaborado na etapa de revisão do material. Além disso, esse instrumento, juntamente com o Quadro 1, referente às inserções realizadas do início ao fim das idas à campo, se enquadra nos primeiros passos da etapa de reconstituição, uma vez que a partir da organização do Quadro 1, esboça a complexidade dos aspectos enunciativos da troca por meio de registros e apontamentos parciais, mas indispensáveis ao momento de análise.

elencados no primeiro momento da análise com vistas ao movimento responsivo projetado no discurso da turma observada. Diante da ciência da impossibilidade de se recuperar plenamente o discurso desde o aqui e agora da enunciação, optou-se por não se transcrever as 13 horas de gravação, e, sim, selecionar alguns momentos de acordo com o escopo desta pesquisa. Essa escolha de trechos a partir do material gravado, portanto, subsidia a etapa de reconstituição e, conseqüentemente, o processo de transcrição.

Em Diedrich (2017, p. 714), encontram-se linhas de orientação pertinentes relacionadas ao ato de transcrever. A pesquisadora, ao tratar da experiência com a investigação da fala na criança, levanta reflexões não somente sobre a transcrição, mas também sobre a complexidade do fazer do transcritor sob o prisma da enunciação de Émile Benveniste. Afinal, quando, por parte do transcritor, há a tentativa de reconstituição da fala em texto escrito, há a exigência de uma “tomada de decisões acerca de como lidar com esse registro”, isso porque, segundo a autora: “uma experiência na linguagem não poderá jamais ser registrada por completo, pois ela extrapola o âmbito do registro e se constitui na efemeridade do aqui e do agora de cada enunciação”. A pesquisadora, portanto, entende a transcrição como “um ato subjetivo, uma nova enunciação”, uma vez que “o transcritor tem a pretensão de substituir por signos traçados à mão toda a completude da atividade de enunciação”. (DIEDRICH, 2017, p. 714).

Diedrich (2017) defende, também, que o pesquisador, na função de transcritor, precisa assumir normas de transcrição próprias em função da tentativa de reconstituição da enunciação em função do foco da análise – delineado de acordo com os objetivos da pesquisa. Tal posicionamento, segundo ela, vai de encontro ao uso de normas já definidas em outras pesquisas: “isso porque o ato se renova a cada fato enunciativo, levando também o pesquisador transcritor, em seu gesto de interpretação do dizer do outro, a renovar suas escolhas realizadas na transcrição”. (DIEDRICH, 2017, p. 720).

Para esta dissertação, julga-se oportuna a direção decorrente do quadro de normas de transcrição estabelecidos por Diedrich (2015). A razão dessa pertinência está no fato de que a essência que baliza as suas normas constitui-se na expectativa de reconstituição do aqui e agora da enunciação. Esse olhar é análogo às necessidades de transcrição das cenas enunciativas ocorridas no 9º ano A da escola Gomercindo. Ao longo da transcrição, podem ocorrer alguns ajustes em decorrência dos pormenores dos registros originais desta pesquisa, contudo, adota-se como linha mestra de transcrição o quadro de Diedrich, observado no Quadro 2, o qual, por seu turno, é inspirado nos modelos de transcrição do NURC.

Quadro 2 - Normas de transcrição conforme Diedrich (2015).

Procedimentos	Recursos de registro
Tons ascendentes	Letras maiúsculas
Tons descendentes	Sublinhado
Entonação de interrogação	Ponto de interrogação ?
Entonação de exclamação	Ponto de exclamação !
Alongamentos	Repetição da letra representativa do som alongado
Pausas breves, com duração de até 3 segundos	...
Pausas longas, com duração de mais de 3 segundos
Gesticulação, movimentos corporais e faciais da criança	Comentários descritivos do pesquisador em trilha específica para esse fim denominada “corpo” e relacionada à trilha da enunciação com a qual há concomitância com o sinal : Quando o sinal : não é usado, trata-se de gesticulação, movimentos corporais e faciais da criança realizados na sequência em que aparecem na transcrição, não concomitantes ao enunciado.
Concomitância entre a gesticulação, movimentos faciais e corporais e o enunciado verbalizado
Interrupções bruscas do enunciado	/
Sobreposição de vozes	[
Silabação	- (sílabas separadas por hífen)
Entonação de fechamento de frase, marcada somente quando a situação exigir a explicitação de tal entonação na interpretação dos fatos	Ponto final .
Comentários contextualizadores	Comentários descritivos do pesquisador, em trilha específica para esse fim denominada “comentários”, em relação ao aqui-agora da enunciação que não envolvem gesticulação, movimentos corporais e faciais da criança

Fonte: DIEDRICH (2015, p. 88).

Em “comentários contextualizadores”, há a possibilidade de reconstituição das cenas enunciativas. Os comentários revestem-se do aqui e agora do momento enunciativo, por isso, imprimem fundamentos significativos para a análise. Segundo a perspectiva enunciativa de Diedrich (2017, p. 727), os comentários representam, explicitamente, o “ato de interpretância do transcritor”. Não somente os comentários representam essa relação de interpretância, mas todas as escolhas que permeiam a transcrição como um processo:

As decisões do pesquisador transcritor funcionam assim como uma espécie de filtro entre os fatos que marcam o ato de enunciação em si e os fatos eleitos para análise em função dos objetivos da pesquisa. O que se tem, dessa forma, na transcrição, é o ato interpretativo do pesquisador transcritor, o que funda uma nova enunciação derivada da relação de interpretância por ele vivida. (DIEDRICH, 2017, p. 730).

Outra pertinência encontrada no quadro de transcrição de Diedrich está na atenção voltada à trilha “corpo”. Ora, se um dos objetivos centrais dessa pesquisa é estabelecer relações de interação verbal e não verbal em um registro de texto oral, um espaço reservado à reconstituição dos gestos mostra-se de extrema significância. Afinal, em função da natureza assimétrica que molda a interação entre professor e alunos, a atitude responsiva dos alunos pode ser observada com mais frequência nas manifestações corporais gestuais do que no discurso falado por eles, uma vez que o par pergunta-resposta (falados) não se dá homoganeamente.

Nesse espectro de reflexões mobilizadas pelo ato de transcrever em uma pesquisa relacionada à linguagem da criança, Diedrich (2017, p. 735) elucida questões presentes no ofício de todo pesquisador na função de transcritor:

O papel do transcritor envolve a decisão de definir o que é importante registrar e o que é dispensável para os fins anunciados em sua pesquisa. Por essa razão, entendemos que há uma especificidade no trabalho com fatos de linguagem dessa natureza, a qual exige um olhar singular para a metodologia de transcrição. Trabalhar com a transcrição dos fatos de linguagem da criança é, portanto, recuperar sua historicidade na experiência da significação ao se mover na e pela linguagem. O papel de pesquisador da experiência da criança na linguagem realiza-se, dessa forma, por meio da vivência de sua própria experiência de dizer sobre o dizer dessa criança, o que, para nós, revela-se também como uma experiência de linguagem, manifestada nos atos de acompanhamento, transcrição e análise dos fatos enunciativos.

Com essa passagem, pode-se compreender a importância da manutenção do escopo de pesquisa ao longo de todas as etapas que a compõem. Cada minúcia está relacionada à proposta da investigação. O objetivo central, pois, que norteia a busca pela resposta à pergunta desta pesquisa constitui-se em analisar as projeções da dinâmica responsiva do aluno em relação ao discurso do professor no texto falado em de sala de aula, com vistas a apontar de que forma essa responsividade se configura e influencia as vozes sociais e a maneira como se aprende no espaço de interação professor-aluno. Tendo em vista essa resolução, alguns caminhos analíticos são traçados.

6.5 CAMINHOS DE ANÁLISE

Esta subseção integrante do capítulo referente ao percurso de pesquisa e aos procedimentos de análise incumbe-se de uma descrição mais pormenorizada das linhas de análise a serem seguidas no prosseguimento deste trabalho. Neste momento, há a confluência

de toda a elaboração da arquitetura de pesquisa. Ou seja, este é o momento de coadunar os objetivos do trabalho aos princípios teórico-metodológicos mobilizados. Assim sendo, cabe a retomada dos objetivos que orientaram este empreendimento.

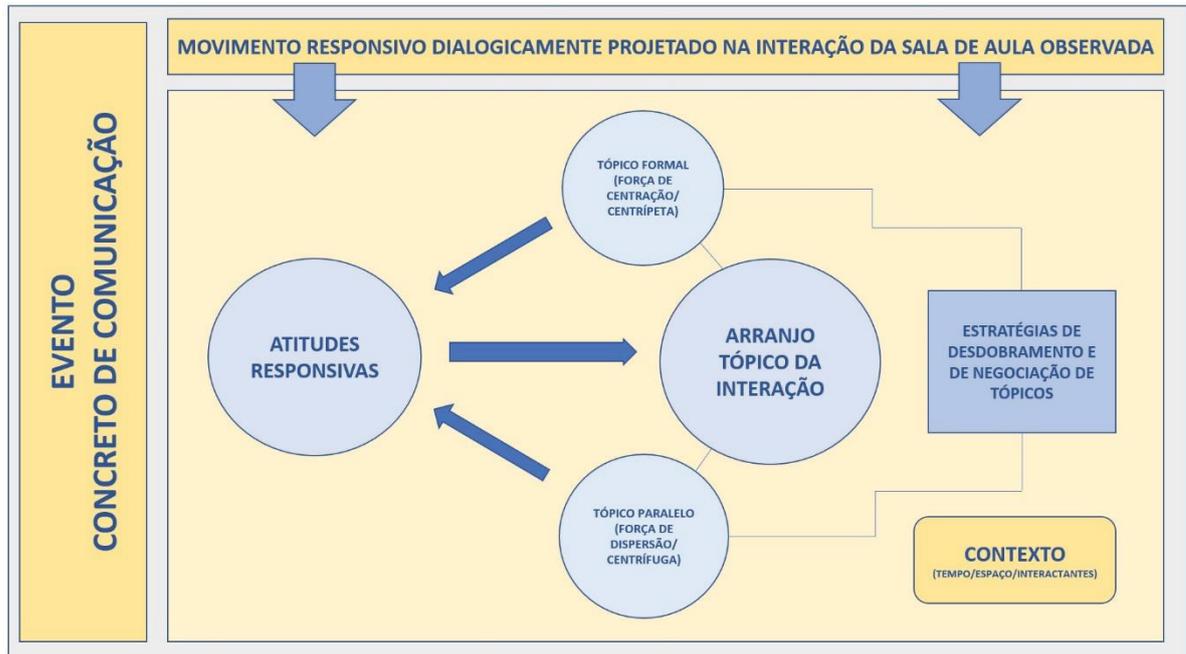
Em conformidade com o que foi apresentado ainda nos aspectos introdutórios, o objetivo central que norteia a busca pela resposta à pergunta de pesquisa constitui-se em analisar as projeções do movimento responsivo do aluno em relação ao discurso do professor no texto falado em sala de aula com vistas a apontar de que forma essa responsividade se configura e, conseqüentemente, influencia a interação no espaço escolar.

Esse objetivo-geral delinea três objetivos específicos, quais sejam: a) apreender e demonstrar o movimento responsivo do aluno em relação ao discurso do professor por meio das marcas verbais e não verbais constituintes do texto falado no espaço de sala de aula; b) descrever o grande arranjo tópico que dá forma à interação em sala de aula, estabelecendo regularidades derivadas da situação singular registrada; e c) no caso específico da turma observada, identificar a relação que há entre as marcas de responsividade do aluno e a organização discursiva no espaço escolar, levando em consideração, neste ponto, a possibilidade de tal organização revelar elementos discursivos relacionados às tensões decorrentes da interação professora-alunos.

Por efeito da imersão na sala de aula do 9º ano A da escola, os aspectos teórico-metodológicos e os objetivos da pesquisa ajustaram-se à percepção do desenrolar da interação no evento comunicativo concreto. Das mais de treze horas de acompanhamento, foram observados alguns pontos gerais da interação. Esses pontos, a exemplo da organização tópica, atualizaram, simultaneamente, as necessidades teóricas, a interrogação dos dados e a determinação de categorias analíticas – categorias que respeitassem a pretensão de uma unidade analítica entre as reflexões teóricas e conceituais de Bakhtin e as potencialidades de exame do texto falado, derivadas da análise conversação.

Tal processo de atualização simultânea originou o Quadro 3, quadro geral de orientação à análise, exposto na sequência.

Quadro 3 – Quadro geral de orientação à análise.



Fonte: elaboração da pesquisadora.

Esse quadro tem por finalidade a representação de um fio condutor cujo papel é orientar, dentre uma gama de possibilidades a serem observadas, o foco do olhar analítico em função dos objetivos da pesquisa. Por meio do Quadro 3, é possível se estabelecer uma análise preliminar dos constituintes globais do arranjo interacional da turma observada. Além disso, a escolha, a disposição e a organização dos segmentos conversacionais selecionados do material gravado também são orientados por esse dispositivo.

São válidos, neste momento, apontamentos que podem vir a contribuir com a análise empreendida. O quadro responsável por iluminar a futura análise já é fruto de uma observação sistemática das particularidades da troca realizada na turma registrada. Pôde-se observar que, na interação, há a presença constante e recorrente do tópico formal (conversa institucionalizada) em função do controle, em geral, atualizado pela professora.

No decurso do tópico formal, cujo objetivo discursivo corresponde ao conteúdo de aula, os alunos respondem de uma maneira desengajada e desfocada. Em função desse baixo grau de envolvimento, os alunos tentam inserir tópicos de seus interesses (os tópicos paralelos, caracterizados pela conversa gratuita e espontânea). No decurso dos tópicos paralelos, cujos objetos de discurso são geralmente estabelecidos pelos próprios alunos, a resposta dos alunos revela aspectos de centração e alto nível de engajamento. A partir desta constatação global, há a possibilidade de desdobramentos e comprovações pormenorizadas dessa estrutura, serão os

casos dos segmentos, responsáveis por consolidar o quadro inicial de análise e demonstrar as possíveis leituras da interação.

Portanto, há dois momentos fundamentais para o encaminhamento do exame do *corpus* a ser constituído: primeiramente, a descrição do domínio autêntico interacional do espaço singular em que se realizaram os registros; e o desdobramento desse domínio em segmentos conversacionais a serem examinados, especialmente no que diz respeito às respostas (aqui no sentido bakhtiniano do termo) dos alunos constituídas no fio da interação, com vistas ao reforço do que foi estabelecido no primeiro momento de análise. Diante disso, a análise será assim delineada:

- *descrição do evento de comunicação como domínio autêntico interacional no cenário e no quadro espaço-temporal em que se realizaram os registros com vistas a duas prioridades: i) expor do objeto concreto em termos de suas características contextuais extraverbais de acordo com o que foi observado nas 13 horas de filmagens; ii) delinear o grande arranjo tópico decorrente da conversação institucionalizada naquela esfera escolar, a ser pormenorizado no segundo momento de análise;*
- *desdobramento do domínio autêntico em segmentos conversacionais demonstrativos: transcrição dos segmentos conversacionais relacionados às questões estabelecidas no primeiro momento da análise e demonstração das maneiras pelas quais a professora e os alunos respondem em cada um desses segmentos. A partir do todo registrado e do quadro global de domínio autêntico, serão reconstituídos por meio de transcrição segmentos que dizem respeito, em linhas gerais, a: tópico formal; tópico paralelo; diferenciação do propósito em cada um dos tópicos em relação ao papel interacional (professor/aluno); diferenciação do propósito discursivo em cada um dos tópicos em relação às vozes sociais (professor/aluno); estratégias de negociação para a recuperação do controle e manutenção do tópico formal; estratégias de negociação para a cisão do tópico formal e inclusão do tópico paralelo.*

Esse, portanto, é o desenho responsável por configurar a análise a ser abordada na sequência.

7 A RECONSTITUIÇÃO DO EVENTO E UMA LEITURA DO MOVIMENTO RESPONSIVO

Haja vista que o todo enunciativo da situação concreta não pode ser plenamente recuperado, há neste trabalho um esforço constante de reconstituição para fins de análise. Nos Quadros do capítulo anterior e no dispositivo de registro e interrogação do material (Apêndice A), já se preconcebem elementos analíticos. Neste capítulo, tais elementos, resumidos ao longo do percurso metodológico, recebem uma sequência. Serão dois os momentos de análise e um depende do outro precisamente à maneira que estão colocados. Em primeiro lugar, trata-se da leitura do cenário de domínio autêntico da interação; posteriormente, desenvolvem-se as leituras de 12 situações conversacionais transcritas. A ordem se dá dessa maneira uma vez que não se pode ocupar-se do(s) como(s) sem, anteriormente, apreender o quê.

7.1 O CENÁRIO DE DOMÍNIO AUTÊNTICO: O QUÊ

Os fundamentos teóricos desta pesquisa subsidiam a abordagem do contexto em prol de uma reconstituição do objeto de investigação que dê conta, não somente da materialidade linguística do texto falado, mas de todo o entorno que constitui o evento de comunicação, isto é: uma reconstituição desde as impressões da vivência da pesquisadora. Pela rede conceitual bakhtiniana, depreende-se que tal entorno seja o extraverbal. Já Kerbrat-Orecchini (2007) denomina esse entorno de contexto e observa que esse contexto é constituído de alguns elementos, sejam alguns, como se viu: quadro espaço-temporal, natureza do canal, participantes, propósito da troca e gênero da interação. Com o intuito de estabelecer um ponto de partida à reconstituição dos registros da turma de 9º ano, três apontamentos serão desenvolvidos a fim de darem conta do cenário de domínio autêntico deste trabalho: i) o quadro espaço-temporal: natureza do canal e organização das atividades; ii) participantes e propósito da troca; e iii) o grande arranjo tópico.

Afinal: do quê e de quem se está tratando? À vista disso, esses três apontamentos correspondem ao mapeamento do evento, precedente à demonstração verticalizada das situações que ilustram o movimento dialogicamente responsivo da sala de aula observada. A descrição do cenário pretende abordar as marcas que tipificam a instância discursiva de sala de aula, com ênfase nas particularidades do espaço observado. Isso porque compreender o evento

de investigação significa não o considerar como ato isolado ou fragmentado, mas sim intrínseco a um contexto mais amplo de produção e efeitos e, por isso, há a inerente impossibilidade de se abordar o quadro global em sua totalidade. Contudo, uma vez que o texto, produto do enunciado, é entendido como evento dialógico no qual convergem tanto ações linguísticas como cognitivas e sociais, não se pode descartar, para fins de análise, a tentativa de reconstituir circunstância na qual o enunciado é produzido.

Observa-se, pois, os envolvidos *em* sua circunstância, já que a coexistência, em um determinado tempo e em um determinado espaço, revela-se como o que há de mais radicalmente comum entre a professora e os alunos. Esta subseção, portanto, constitui-se de uma tentativa de descrição do entorno que abarca o espaço discursivo – situado em um esquadro espaço-temporal, e influencia, diretamente, a interação dos protagonistas do dizer na sala de aula observada, uma vez que a dimensão institucional e as particularidades da turma intervêm no evento, nos seus propósitos e no seu arranjo discursivo.

7.1.1 Quadro espaço-temporal: natureza do canal e organização das atividades

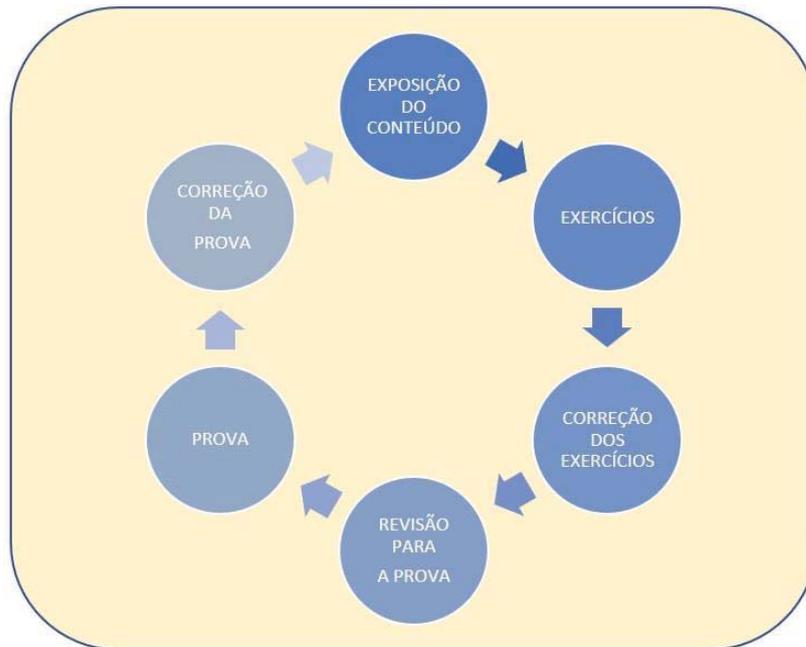
As informações referentes às características da escola foram elencadas no capítulo anterior. O que cabe a esta subseção são as características institucionais marcadas, especificamente, na turma observada. Isso quer dizer que serão informações decorrentes do íterim das 14 horas de observação. No Quadro 1 (p. 78), em que estão colocadas as inserções a campo, já há indícios - referentes a três dos quatro períodos semanais - relevantes acerca da dimensão institucional que permeia as negociações das aulas da disciplina de Língua Portuguesa no 9º ano da escola observada.

A professora organizava-se com a turma da seguinte forma: três períodos da semana eram utilizados para os conteúdos formais estabelecidos em um programa anual; e um período semanal de leitura livre, no qual os alunos retiravam um livro da biblioteca, liam no tempo disponível e, posteriormente a cada período, apresentavam um relato escrito do que haviam acabado de ler em um caderno pequeno para serem avaliados pela professora. Os períodos acompanhados e registrados são referentes aos conteúdos formais. Afinal, o período de leitura era, oficialmente, reservado ao silêncio – e os alunos comprometiam-se com o silêncio (o que não significa que se comprometiam com a leitura, não havia como saber apenas pela observação), assim, julgou-se que o trabalho de registro não seria muito produtivo. Por isso, o

quadro das inserções realizadas apresenta informações exclusivamente sobre a fração correspondente aos conteúdos do programa anual.

À exceção das quatro últimas aulas, nas quais foi realizada uma atividade de leitura compartilhada¹⁹ do Livro do Mês²⁰, os períodos “formais” demarcam um ciclo, ilustrado pelo Quadro 4, conduzido pela professora:

Quadro 4 – Ciclo referente aos períodos de conteúdos formais observados.



Fonte: elaboração da pesquisadora.

Dois conteúdos principais constituíram as “aulas formais”: conjunções e tipologia textual, nessa ordem. É importante que se esclareça esse ponto porque o movimento responsivo dos alunos difere conforme os conteúdos abordados pela professora, bem como conforme a forma com que a professora conduz a sua aula. Os livros didáticos não foram utilizados durante

¹⁹ A atividade de leitura compartilhada foi encarada pelos alunos como uma forma de “aula diferente”. A disposição das classes em círculo e a abertura para a participação mais ativa de exposição de opiniões sobre o texto lido caracterizou a peculiaridade da atividade proposta pela professora. Cada aluno, obrigatoriamente, era responsável por ler uma crônica do livro escolhido (feito de breves crônicas de temática adolescente); posteriormente à leitura, a professora conduzia uma série de indagações para suscitar a interpretação nos alunos. Muitas vezes, os alunos ultrapassavam o texto e relatavam algo de sua experiência de vida.

²⁰ O Projeto Livro do Mês foi realizado pela Universidade de Passo Fundo (até o final de 2017) e, na época, estava acontecendo em parceria com Sesc da cidade de Passo Fundo. O Projeto oportunizou à comunidade o encontro com o autor e o trabalho coletivo de leitura, principalmente, nas escolas de ensino fundamental e médio da cidade. A professora da turma deixa claro em algumas oportunidades que não abre mão de trabalhar a leitura com os alunos e estabeleceu espaços de leitura e participação da turma em eventos como o Livro do Mês. Isto é: o projeto já era parte da expectativa de domínio institucional para a turma.

as aulas acompanhadas. Quanto ao conteúdo referente às conjunções, a professora escrevia no quadro a explicação e os exemplos de conjunção, explicava oralmente e, posteriormente, ditava os exercícios e estabelecia um tempo para que os alunos finalizassem a tarefa em aula. Depois disso, a professora procedia à correção dos exercícios. A indisposição e o desengajamento ficam evidentes nesse caso. Os alunos participam e cumprem com o que a professora solicita, aparentemente contra a vontade, não se envolvem e buscam a troca de tópico constantemente. No momento de realizar os exercícios, apenas dois ou três alunos se dedicam a fazer, os demais aguardam pela correção.

Já a configuração das aulas de tipologia textual se deu de maneira diferente, especialmente, porque a professora suscitava mais intensamente a interação dos alunos. Ela expunha o conteúdo e fazia perguntas acerca da temática, para que os seus alunos se tornassem agentes na interação, diferentemente do modelo de aula das conjunções. O exercício também se deu de maneira diferente e a resposta dos alunos foi um pouco mais engajada. A tarefa de aula constitui-se de duas produções de textos descritivos a partir de duas fotos projetadas. Além de mais alunos participarem das respostas às perguntas que a professora fazia no momento da exposição do conteúdo, a quase totalidade dos alunos cumpriu com a tarefa de produção textual e, mais que isso, vários alunos iam ao encontro da professora para que ela desse o seu parecer sobre o que eles haviam feito.

Nas duas situações em que foram registrados os períodos de prova na turma (27.04.2017 e 25.05.2017) e, especialmente, no período em que foi registrada a correção da prova do dia 27 (04.05.2017), os alunos demonstraram um maior engajamento. Nos períodos de prova, a maioria utilizou todo o tempo disponível para a realização do teste escrito, e tentou responder a prova de quatro páginas integralmente. No momento de correção da prova, acompanharam a professora com uma atenção mais dedicada – tomando-se por referência a correção dos exercícios sobre conjunções.

Mas por que mesmo está-se tratando de uma descrição da organização interna de atividades da turma? Ora, esse “formato” atua coercitivamente na instância discursiva e diz sobre a configuração do quadro global e *também* sobre o movimento responsivo projetado pelas vozes da sala de aula. Além disso, como tal prática social é reproduzida sistematicamente (obviamente, ressalvadas as particularidades das situações concretas), então, pode-se afirmar que, inegavelmente, está-se trabalhando com o gênero aula. Cabe lembrar o que Bakhtin (2011, p. 282) afirma sobre a vontade discursiva do falante se realizar em um gênero por meio de uma

escolha e “essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc”.

Quanto à situação concreta da comunicação discursiva, até mesmo a disposição de lugares no espaço da sala de aula influencia a interação. A sala da turma de 9º ano registrada segue o desenho da maioria das salas de aulas brasileiras: fileiras lado a lado, quadro à frente das fileiras e mesa para a professora em frente ao quadro. Além desse engessamento de disposição, que já é um hábito que perpassa gerações, na turma em questão há a presença do espelho de classe. O espelho de classe demarca os lugares de cada aluno, definidos pelo professor regente e verificado, diariamente, pelos professores de todas as disciplinas. O objetivo desse instrumento era separar os alunos que mais conversam entre si e, por isso, o espelho de classe pode ser considerado uma das demonstrações de que a troca entre professores e alunos é uma imposição, isto é: os alunos não estão na sala de aula porque querem e os professores, na impossibilidade de estabelecer uma relação de atenção individualizada – já que são 23 alunos para um professor, precisam de alternativas de controle dos alunos para que os temas (definidos anteriormente em várias instâncias: Estado, direção da escola e próprio corpo docente) sejam abordados, sem que eles, de fato, estejam de acordo com a abordagem. Há vários indícios de não concordância, os alunos comemoram o fim do período, comemoram a chegada do fim de semana, fazem comentários negativos sobre a disciplina e deixam clara a preferência à Educação Física.

Aqui, surge uma dúvida: se eles, aparentemente, não estão de acordo em ouvir o que ouvem, por que eles participam, obedecem e respondem? Um dos indícios levantados que pode responder a essa questão é o fato de que eles são avaliados. Em verdade, eles precisam ser avaliados para passarem de ano. E a avaliação é a moeda de troca da professora. Ela deixa claro aos alunos que eles serão avaliados integralmente e integralmente quer dizer: comportamento, participação, esforço e cumprimento de tarefas, além da nota da prova. O movimento responsivo instaura-se na sala de aula observada em função do propósito da troca e as vozes que constituem o discurso constituem-se o tempo todo da tensão incitada por esse propósito. E é sobre os participantes e o propósito que trata o próximo ponto.

7.1.2 Participantes e propósito da troca

Em relação aos participantes, há uma questão de fundo que permeia a sua observação: quem é o outro a quem o projeto de fala se projeta? Isto é, há que se pensar quem é o outro para a professora e quem é o outro para os alunos em uma situação de sala de aula. Cabe, portanto, explicitar os papéis interacionais e as vozes sociais arrolados à situação de sala de aula – e, por conseguinte, não se pode tratar dos papéis sem considerar o propósito dos participantes.

Reviu-se que, de acordo com Silva (2002), há, no geral, uma diferença relevante entre o discurso de ensino/aprendizagem e o discurso de sala de aula. Aquele é marcado pela voluntariedade e pelo reconhecimento mútuo entre as partes, este se revela pela perda da voluntariedade e pela sanção negativa da relação professor-aluno, uma vez que o aluno não assente o discurso de sala de aula. A turma observada confirmou a colocação do pesquisador, contudo, é preciso que haja um esclarecimento: em geral, o aluno não reconhece como algo que o diz respeito quando se trata do discurso da professora, aquele discurso fruto das coerções institucionais e obrigações letivas. Entretanto, mesmo com a professora, há momentos em que os alunos se reconhecem como interlocutores, o que ocorre é que, com raras exceções, a falta de reconhecimento acontece nos tópicos formais.

O mais urgente de se apontar nessa situação diz respeito à perda do “pré-requisito para reconhecimento mútuo das partes envolvidas” (SILVA, 2002, p. 179). O discurso de sala de aula, aquele longe de estabelecer-se como discurso de ensino/aprendizagem, não é uma representação do assentimento daquele que ensina pelo aprendiz e do aprendiz por aquele que ensina: “o aprendiz individual está apenas parcialmente ‘presente’ no discurso de sala de aula, só às vezes tomando parte ativamente” (SILVA, 2002, p. 179).

Essas relações entre os papéis dos participantes da interação e os seus respectivos propósitos apontam para as relações dialógicas entre as vozes sociais estabelecidas no discurso da turma observada. Na turma em questão, a professora exerce o papel interacional de contenção, há tentativas constante e fortemente marcadas de manutenção do tópico formal. A professora, portanto, representa a força centrípeta, aquela de contração, pois preocupa-se em manter o controle diante de uma situação interacional em que os objetivos são distintos. O seu propósito, na interação, é, pois, cumprir com o plano de aula. Vale destacar que não há nenhum indício explícito de que a professora trata a aprendizagem como um bem por si só e, por conseguinte, como um propósito que permeia suas ações.

Já os alunos exercem o papel interacional de dispersão, por meio de tentativas constantes de fuga do tópico formal. Os alunos, portanto, representam a força centrífuga, aquela de

dispersão, pois se ocupam de negociar os assuntos “aceitáveis” para a professora para saírem do desengajamento suscitado pelo tópico formal. Isso quer dizer que o propósito dos alunos em nível de interação é, com algumas exceções pontuais, a socialização, a conversa informal. Os alunos, em sua maioria, não assumem a responsabilidade como sujeitos que querem aprender. Ou seja, o seu propósito como alunos não é o aprendizado, e sim atingir a média nas avaliações e passar de ano.

Em razão da divergência de propósitos interacionais entre professora e alunos, há uma tensão constante das vozes sociais que compõem a arena discursiva da sala de aula. Em contrapartida, parece haver um ponto convergente quando se trata dos propósitos sociais de professora e de aluno. O propósito da professora, no que diz respeito ao seu papel como sujeito circunscrito em sua função social, é preparar os alunos para que eles estejam aptos a realizar a prova elaborada por ela. Já o propósito do aluno, por seu turno, no que tange à sua função social, é atingir a média na prova elaborada pela professora e passar de ano. Isso quer dizer que o propósito afim entre os participantes do quadro revela-se sob a figura da nota, da avaliação formal.

Os apontamentos acerca do propósito relacionam-se intimamente às intenções do falante *com* a sua fala. Além disso, o entendimento do propósito configura a maneira que os interactantes organizam as sequências de fala e as suas estratégias de negociação de turnos – o que leva esta análise ao grande arranjo tópico do discurso de sala de aula.

7.1.3 O grande arranjo tópico

Cabe a esta subseção a retomada do Quadro 3 (Quadro geral de orientação à análise, p. 86), uma maior elucidação desse dispositivo e o estabelecimento, a partir do que já foi apontado até aqui, de um esquema do grande arranjo tópico apreendido nas projeções discursivas do evento observado. Por meio do Quadro 3, portanto, estabeleceu-se uma análise preliminar dos constituintes do movimento responsivo do domínio autêntico que caracteriza o evento comunicacional observado e, além disso, de um arranjo interacional global da turma observada. É importante retomar que tal esquema é resultado de uma observação sistemática das particularidades da troca realizada na turma registrada. O esquema demonstra que, na interação, há a presença constante e recorrente do tópico formal (o conteúdo previsto para a aula da

professora), em função da relevância destacada no contexto institucional do discurso de sala de aula, evocado, mantido e atualizado pela professora.

Uma vez que o objeto desta pesquisa se desenhou pelo estudo do movimento responsivo em uma situação concreta em sala de aula, especialmente o movimento que diz respeito ao aluno, não há como abreviar a atenção ao discurso do professor. O tópico formal, em razão dos aspectos institucionais que o constitui, relaciona-se ao discurso do professor. Em vista disso, é a partir do discurso da professora da turma observada que se pode apreender as linhas gerais do arranjo tópico do discurso de sala de aula.

O tópico formal, por ser uma escolha da professora, no momento em que é planejado para ser trabalhado em sala de aula, já faz parte de uma atitude responsiva da professora em relação aos reflexos da instância escolar; afinal, em certa medida, é uma escolha dentre uma gama de opções. Assim, o que se observa no Quadro 3 é que o arranjo tópico na sala de aula parte – e depende - de uma atitude responsiva da professora e desdobra-se no decurso dos períodos em função do movimento responsivo de todos os interactantes (dos alunos e da professora) em razão da dinâmica de co-construção intrínseca ao texto falado.

No decurso do tópico formal – conduzido por um responsável que, sistematicamente, insere e retoma o tópico condizente ao conteúdo de aula –, cujo propósito discursivo corresponde ao conteúdo de aula, os alunos, em geral, respondem de uma maneira desengajada e desfocada. Devido ao baixo grau de envolvimento, os alunos tentam inserir tópicos de seus interesses (os tópicos paralelos, caracterizados pela conversa gratuita e espontânea) para cindir o tópico, em geral, conduzido pela professora. No decurso dos tópicos paralelos, cujos objetos de discurso são, geralmente, estabelecidos pelos próprios alunos, a resposta dos alunos revela aspectos de concentração e engajamento. Isso quer dizer que a tensão entre professora e alunos pode ser apreendida na estrutura tópica do discurso da sala de aula observada, uma vez que as condições de participação (elucidadas na subseção 7.1.2) dos envolvidos na troca revelam-se no discurso.

Quando Jubran (2015) define tópico discursivo, a pesquisadora estabelece as propriedades particularizadoras do tópico: a concentração e a organicidade. A concentração seria uma categoria mais profícua em uma conversa informal, pois há, supostamente, um maior equilíbrio de participação entre os interactantes. Já a organicidade engloba a linearidade na organização tópica, caracterizada pela continuidade e pela descontinuidade e pelas ocorrências de cisão. A organicidade revela-se nas relações de interdependência tópicas estabelecidas de maneira

concomitante em um plano hierárquico (superordenação e subordinação) e em um plano linear (articulação entre os tópicos). A distribuição da linearidade constitui-se dos fenômenos de continuidade e de descontinuidade. A continuidade acontece, comumente, nas conversas informais e é marcada por uma sequência de tópicos que iniciam e esgotam-se no decurso da conversação. A descontinuidade refere-se às suspensões, intercalações e cisões tópicas – fenômenos que acompanham o discurso de sala de aula quase integralmente. É, portanto, no plano linear que se encontra o aporte para o desenho do grande arranjo tópico do evento de sala de aula.

A interação em sala de aula é constantemente marcada por interrupções do tópico formal, mas tal tópico não se mantém. Portanto, a troca em sala de aula é permeada de cisões e consequentes intercalações de tópicos. Então o que ocorre, em geral, é o revezamento entre o tópico formal e os tópicos paralelos, que aqui denominam-se paralelos porque suspendem o tópico formal, que é sempre recuperado pela professora, e por isso, central, principalmente em função do propósito institucional que o circunscreve, afinal, o espaço escolar se constitui a partir do escopo instrucional.

Para fins metodológicos, pela impossibilidade do exame das 13 horas de gravação, estabeleceram-se escolhas. Uma dessas escolhas refere-se ao tipo de aula em que o arranjo tópico seria examinado. Os períodos compreendidos como mais condizentes ao conteúdo instrucional, ou seja, aqueles em que a professora abordou os conteúdos do planejamento do ano letivo, foram os eleitos. Essa seleção também se justifica em razão de que a abordagem do conteúdo formal é tida pelos próprios alunos como a aula padrão, visto que as aulas de leitura compartilhadas foram encaradas como uma aula diferente do habitual, como se apontou anteriormente (p. 92, nota nº 19).

Segundo a tipologia das aulas de Marcuschi (2004 *apud* SANTOS, 2014), abordadas anteriormente neste trabalho (p.71), os períodos escolhidos podem ser considerados de tipo ortodoxo (aula referente às conjunções) e de tipo socrático (aula referente à tipologia textual)²¹. Essa diferenciação não é precisa, principalmente em relação à aula socrática, pois, em linhas gerais, a turma observada enquadra-se mais ao tipo ortodoxo, visto que a professora apresenta

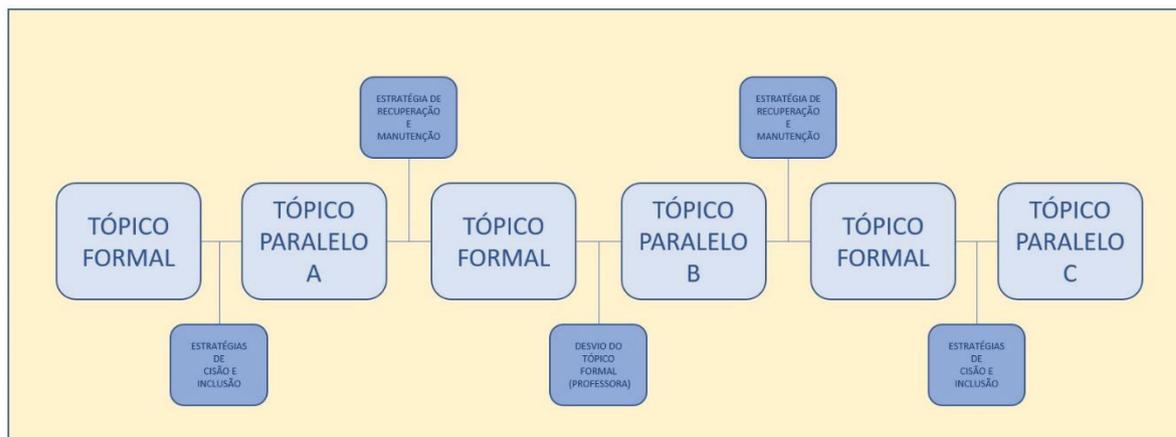
²¹ A aula referente às leituras compartilhadas se enquadra, ainda de acordo com a classificação de Marcuschi, no tipo de aula desfocada. O material referente a essas aulas subsidiaria uma outra pesquisa em função da complexidade de possibilidades de análise. Por uma questão de pertinência teórico-metodológica, esse material não foi explorado neste trabalho.

o tema e o desenvolve, geralmente sem intervenção dos alunos ou com intervenções breves, sempre orientadas para o tópico.

O tipo predominante de aula encontra-se parcialmente exposto no Apêndice A, referente ao dispositivo de registro de interrogação de dados. Tal instrumento ordena e elenca os primeiros apontamentos feitos em campo e os apontamentos posteriores às revisões do material já alinhados à pergunta de pesquisa. A partir das observações desse recorte da amostra, pode-se afirmar que, no evento aula em questão, há algumas particularidades que demarcam o grande arranjo tópico do evento de comunicação.

A linha tópica revela uma flutuação contínua entre o tópico formal e o tópico paralelo. Constataram-se variações predominantes de cada um dos tópicos, quais sejam: i) o tópico formal varia entre conteúdo instrucional e orientações formais (a respeito da organização da própria aula, da instituição ou das atividades propostas). Neste ponto, estão as estratégias de recuperação do tópico formal pelo professor, que não chegam a enquadrar-se no conceito de tópico: são as admoestações e as reivindicações de atenção para a manutenção do tópico formal; ii) o tópico paralelo varia entre: temas diversos (A) relacionados à toda a turma (gincana, comparações com a outra turma de 9º ano, rifas, etc); temas diversos (B) relacionados à vida particular de cada participante (preferências pessoais, histórias cotidianas, etc); e humor (C): ironias, piadas já instituídas e recorrentes entre os alunos. Neste ponto, estão as estratégias de cisão e de inclusão que precedem o tópico paralelo e são realizadas com mais frequência pelos alunos, mas também há casos em que ocorrem por parte da professora. De acordo com tais constatações, expõe-se o Quadro 5, no qual o grande arranjo tópico (traçado ainda por generalizações e não por exemplos concretos e pormenorizados) delinea-se.

Quadro 5 – Linha referente ao grande arranjo tópico.



Fonte: elaboração da pesquisadora.

A questão da organização geral do tópico discursivo conduz o aspecto do grau de engajamento na interação, que, por seu turno, elucida o movimento responsivo em sala de aula. Isso quer dizer que os interactantes respondem de maneiras diferentes quando se observa a flutuação entre o tópico formal e o paralelo. As ocorrências de engajamento/desengajamento denotam, assim, a responsividade do aluno em situação de sala de aula.

A constatação global, cabível a este primeiro momento da análise, revela que o professor domina o tópico formal e requer, constantemente, a atenção dos alunos. Ao passo que, em geral, os alunos promovem inserções de tópicos paralelos ao tópico formal de interesse do professor. A partir desta constatação global, há a possibilidade de desdobramentos e comprovações pormenorizadas dessa estrutura, serão os casos dos segmentos, responsáveis por consolidar o quadro inicial de análise e ilustrar algumas das possíveis leituras da interação no espaço escolar.

7.2 O MOVIMENTO RESPONSIVO EXAMINADO PELOS SEGMENTOS: O(S) COMO(S)

Este segundo momento de análise designa-se a substancializar os apontamentos decorrentes do grande arranjo tópico generalizado na subseção anterior por meio de reconstituições transcritas e imagens de segmentos conversacionais auferidos do dispositivo de registro e interrogação do material (Apêndice A). A segunda parte da análise intende, pois, compor o desdobramento do domínio autêntico da interação por meio de excertos relacionados às projeções do movimento responsivo na flutuação entre os tópicos formal e paralelo. Para tanto, vale-se das demonstrações das maneiras pelas quais a professora e os alunos respondem

em cada segmento. Aliás, não se vale somente de *como* eles disseram, mas *do que* eles disseram *pela forma* que disseram – e isso inclui marcas verbais, paraverbais e não verbais. Tais particularidades revelam o movimento responsivo nas situações concretas e abarcam, em maior ou menor medida, aspectos referentes ao tópico formal, ao tópico paralelo, à distinção dos propósitos (em nível interacional e em nível social) da professora e dos alunos e às estratégias de negociação tópica.

Das 13 horas de gravação e de inúmeras possibilidades de abordagem, foram eleitos 12 excertos com o auxílio do dispositivo de registro e interrogação do material (Apêndice A). É importante destacar que os segmentos escolhidos não pretendem esgotar as potencialidades que o material apresenta, mas, são frutos de um trabalho sistemático de observação que revelou os questionamentos fundamentais deste trabalho. Assim, os 12 fragmentos conversacionais e as imagens²² extraídas das filmagens foram organizados da seguinte forma: seis segmentos tratarão das estratégias de negociação tópica e os demais da discrepância de propósito e do ponto de negociação entre os participantes da interação. Essa separação configura-se apenas para fins metodológicos, uma vez que a questão das estratégias e dos propósitos estão sempre presentes no decurso de toda a conversação e, além disso, são intimamente relacionados. E, justamente por estarem imbricados, evidenciam o movimento responsivo e os graus de engajamento entre os interactantes e os tópicos na turma observada.

7.2.1 Das estratégias de negociação tópica

A partir do desenho do arranjo tópico geral do espaço de sala de aula observado, puderam-se observar dois padrões de estratégias fundamentais de negociação tópica: um em prol da recuperação e da manutenção do controle e manutenção do tópico formal – em geral, conduzido pela professora; e outro em função da cisão do tópico formal e inclusão do tópico paralelo – em geral, estabelecido pelos alunos, mas, neste padrão, há ocorrências em que o tópico paralelo é suscitado e mantido pela professora. É o caso do Segmento 1.

Segmento 1: Enfim não consegui falar com vocês...

<i>Participantes principais:</i> Professora, A4, A2, A11.

<i>Data do excerto:</i> 20/04/2017 (localização no dispositivo: vídeo 1 – 18')
--

²² As imagens são imprescindíveis em função dos aspectos não verbais de análise.

Circunstância: a professora aguarda sentada em sua cadeira (em frente ao quadro) os alunos colarem a folha de exercícios que ela acabara de entregar. Enquanto há esse espaço de pausa da abordagem do tópico formal, os alunos iniciam conversas uns com os outros. As alunas da frente (mais próximas da professora) iniciam o tópico sobre a gincana do mosquito da dengue que estava acontecendo entre as escolas estaduais da cidade. Como havia uma brecha para que os alunos procedessem à colagem da folha entregue, a professora retoma e dá anuência ao tópico da gincana, posteriormente, mantém a concentração no tópico formal ao comentar sobre uma das provas.



Professora	mas é enfim não consegui falar com vocês mas considerando o tempo acho que nos saímos muito bem né pelo aperto se saíram muito bem.
A4	parece mentira, né?
Corpo	A4 sorri enquanto cola a folha no caderno, parece visível que está apreciando a interação.
Comentário	Depois disso, a professora é chamada na classe de uma outra aluna e alguns alunos aproveitam para levantar e conversar com os colegas.
Comentário	Quando a professora volta ao lugar anterior (em frente à A4), a aluna retoma o tema.
A4	professora nosso time foi muito bem.
Professora	sim considerando né o ... a circunstância, vocês foram muito bem ... E as questões de vocês no fim nos nem conversamos ... eram difíceis?!
A4	fácil!
Professora	a tua era barbada então eu vi que tu comentou!
Corpo	Professora olhando e apontando para uma outra aluna sentada mais afastada.
Comentário	As alunas que participam do tópico e a professora engajam-se na troca
A2	sim a minha era tipo a diferença tipo do pernilongo e do mosquito da dengue!
Professora	e alguém teve alguma que não conseguiu responder, que achou difícil?!
Corpo	Professora olha para a turma toda, além das alunas com quem estava falando diretamente.
A2	só a da A11!
Professora	é? E o que que era A11? Era difícil? Não conseguiu?
Corpo	Olhando diretamente para a aluna.
A11	eu não consegui, não lembro...
A2	a dela tipo não era sobre a dengue era tipo lógica, sabe?
Comentário	As alunas começaram a contar à professora quais foram as suas perguntas e a turma inteira fica em silêncio para ouvir o desenrolar da conversa entre as alunas e a professora. Encerra-se o tópico quando a professora diz em um tom mais elevado: então vamos lá!

No Segmento 1, tem-se um exemplo do tópico paralelo (gincana) suscitado e mantido pela professora, a portadora do tópico formal. Há mais de uma ocorrência dessa natureza e o importante a frisar nesse caso é o grau de engajamento das alunas participantes e da professora. A professora suspendeu o tópico formal e concedeu indícios de proximidade com as alunas envolvidas na interação: o tom de voz mais ameno, a colaboração para a centração tópica por meio de perguntas na alternância de turnos, os comentários elogiosos ao desempenho dos alunos na atividade mencionada e a expressão facial amigável durante os turnos inseridos pelas alunas. Aqui é válido mencionar que o material paraverbal (mudanças de tom de voz, velocidade e ritmo da fala) e não verbal (levantar para se aproximar, olhar diretamente a quem se está falando) constituem o jogo de controle da troca conversacional e determinam a “temperatura” da troca.

As alunas, por sua vez, também demonstraram engajamento pelas expressões faciais e pela demonstração de voluntariedade em participar da manutenção do tópico. O Segmento 1 é importante pois há várias ocorrências de que o tema gincana é suscitado pelos alunos quando há situações de suspensão do tópico formal (quando a professora pausa para arrumar algum material, ou cede tempo para realização de exercícios,...). Os alunos, percebendo que a professora demonstra engajamento pelo tema da gincana, entendem que esse tópico pode ser suscitado e mantido sem que haja o risco de admoestações por parte da professora – o que se pode ver no Segmento 2.

Segmento 2: Eu quero saber se quem está conversando terminou

<i>Participantes principais:</i> Professora, A8, A5, turma em geral.	
<i>Data do excerto:</i> 20/04/2017 (localização no dispositivo: vídeo 2 – 14’)	
<i>Circunstância:</i> Alunos estão em tempo livre para fazer os exercícios propostos pela professora e a conversa entre eles demonstra que, em vez de concentrarem-se nos exercícios, ocupam o tempo com outros assuntos.	
Professora	EU QUERO SABER SE QUEM ESTÁ CONVERSANDO TERMINOU. VOU PASSÁ OLHANDO, QUÉ VÊ?! ... A8 terminou?! Então. Vamos lá.
Corpo	A professora olha para a aluna e recebe uma resposta corporal negativa.
Professora	quanto mais exercícios a gente conseguir fazer melhor pra quem? Pra mim?! Não né! Pra vocês...
Comentário	Depois da admoestação, a maioria dos alunos continuou conversando e não fazendo os exercícios. Então, a professora decide levantar de seu lugar e começa a andar pela sala conferindo um a um se estão trabalhando. Quando ela chega no local de A5, ela para em pé ao lado do aluno e começa a folhear o seu caderno.
Professora	as coordenativas você tem aqui táá ... e cadê o resto da matéria?!
A5	eu num sei, eu passei num outro caderno
Professora	mas gentE! Não tem condições isso aqui...
A5	é que eu passei pru... pru outro caderno as coisa daí ...
Professora	sim mas passou aonde? Tem que passar no caderno que tu tá usando ... As subordinativas estão aqui ... as coordenativas deveRIAM estar aqui ... tu vai ter que pegar o caderno a

	matéria daquele e passar pra cá se não na hora que você for estudar como que cê vai estudar?!
Corpo	A professora vai se afastando da classe de A5 e A5 folheia seu caderno enquanto faz sinais com a cabeça de que concorda com a professora.
Comentário	Quando a professora vai para o fundo da sala, A5 para de folhear e certifica-se de que a professora se afastou. Ele larga o caderno e passa a prestar atenção em uma conversa ocorrendo ao seu lado. Ele não volta a pegar o caderno para fazer os exercícios propostos.

Há uma questão evidente na turma observada: a não participação na realização dos exercícios (fato que também está relacionado ao propósito e será retomado posteriormente). Os alunos mantêm silêncio durante os tópicos formais de orientação para a realização de exercícios, entretanto, com algumas raras exceções, eles utilizavam o tempo reservado à realização dos exercícios sobre conjunção para conversarem entre eles. A professora percebe a falta de cooperação e, como estratégia de controle, eleva bastante o tom de voz, demonstra seriedade em sua feição e ameaça “passar olhando” o que cada um está fazendo. Recorrentemente, há a presença do marcador discursivo “vamos lá” e suas variações, que demarca uma das estratégias de controle e manutenção por parte da professora.

Uma das estratégias dos alunos para a suspensão do envolvimento às variações decorrentes do tópico formal é a falsa concordância, também demonstrada em um caso específico no Segmento 2. Os alunos não se opõem às cobranças da professora, concordam com as suas orientações de cumprir com as tarefas, mas continuam sem fazê-las. No caso de A5, a professora teve a oportunidade de ver em seu caderno que ele não havia cumprido com o que foi estabelecido por ela e não manteve a matéria organizada em seu caderno, quando ela solicita que ele copie a matéria de alguém para continuar os exercícios para que tenha condições de estudar posteriormente (para a prova – mas essa é uma questão a ser vista na próxima subseção), ele concorda corporalmente com a professora e folheia seu caderno para que ela se afaste. Quando ele percebe o afastamento da professora, ele volta a prestar atenção na conversa ao lado.

O Segmento 3 e o Segmento 4 estão relacionados e próximos cronologicamente. O Segmento 3 ilustra uma das estratégias utilizadas pelos alunos para que a professora não dê continuidade ao tópico formal (no caso, o término da correção da última questão da prova). Já o Segmento 4, ilustra (principalmente por meio de imagens congeladas do material gravado) a resposta dos alunos ao tópico que diz respeito à correção da prova (tópico formal).

Segmento 3: Faltou corrigir... A senhora podia deixar alguns lerem os textos, né?!

<i>Participantes principais:</i> Professora, A13, A8, A2, A6, A5, A4.
<i>Data do excerto:</i> 05/05/17 (localização no dispositivo: vídeo 1 – 2'40'')
<i>Circunstância:</i> o período está iniciando e a professora está organizando o material de início de aula (a chamada, alguns ajustes) e se prepara para continuar a correção da prova, mais precisamente na questão 12, onde haviam parado na aula anterior.



Professora	PESSOAL ENTÃO VAMOS LÁ! Olhem aqui pra mim oh ... faltou corrigir ... ah, mais uma coisa ... A12 aí você não fez a prova ontem e eu já fiz a correção agora faz a semestral tá? Aí você num faz mais a prova, táá? ... Pessoal assim oh, faltou a gente corrigir a questão DOZE que era aquela de assinalar ... muitos acertaram mas alguns ali se perderam então antes de a gente iniciar o nosso o nosso trabalho aqui da aula de hoje a gente só vai corrigir aquela questão doze peguem a prova lá.
A13	a senhora me entregô a prova?
Professora	ah sim! Venha buscar a tua e a A14 também.
Comentário	A professora procura as provas corrigidas dos alunos que haviam faltado na aula em que ela entregou todas as provas. Há uma brecha, portanto, para abertura tópica.
A8	a senhora podia deixá tipu ... a gente lê os texto né?
Professora	oi?!
A8	a senhora podia deixá alguns alunos lê os texto ...
Professora	as produções textuais?! Alguém quer LER?!
A2	as que a senhora acha que ficaram boas ...
Professora	ficaram bem boas ... teve umas assim que ... agora não consigo recordar aquelas que assim né ... aquelas que mais me chamaram a atenção ... MAS se alguém quiser ler ótimo ... Alguém quer ler a sua produção?!
A6	ah eu também queria lê mas esqueci a minha prova ...
A13	ô pró ficô bom meu texto mesmo?
Professora	eu botei aí que ficou bom?
A13	botô excelente
Professora	então ...tá excelente. Eu ia colocá se não tivesse?!
A13	ô pró eu viajei demais nesse texto ... como que tu botô excelente?!
Professora	porque achei excelente ... às vezes a viagem ela é muito legal!
A13	se eu sabia eu vô começá a me drogá pra escrevê

Corpo	O aluno fala em tom de brincadeira e, mesmo da última fileira da sala, sorri engajado na troca direta com a professora.
Professora	algumas das melhores histórias são viagens né?! PESSOAL então assim ó eu não vou pedi alguém gostaria de ler a sua história pros colegas bem à vontade ... teve textos bem bONS ...
A13	ô A4 lê o teu aí!
Professora	o da A4 eu gostei também ... Vem aqui na frente ler
A3	teve algum que a senhora não gosto?!
A5	todos a prô deu vinte!
Professora	não ... não! com certeza não.
Comentário	A aluna indicada para a leitura vai à frente do quadro e lê a sua produção. Depois outra aluna se oferece para ler a sua. Passam-se seis minutos de leitura. (...)
Professora	então vamos lá! Pessoal! A questão ...
A5	ah prô vamo lê mais uns prô pra passá tempo?!
A4	A15 lê tua história aí!
Professora	mais alguém quer ler sua história?!
A4	a tua tá muito engraçada A15 eu leio pra ti!
Professora	eu de fato eu não consigo lembrá agora enfim das histórias ... o A1 fez uma história muito legal também ...
A5	vai A1!
Professora	MAS ASSIM OH! Pshh! Pessoal é à vontade se a pessoa tiver vontade ela vem e ela lê e compartilha com os outros táá? ... Mais ninguém?! Então ... A13 quer ler tua história? Tá ótima! Não?! Então vamos lá! A questão número doze ...
Comentário	A professora assume o tópico formal.

No Segmento 3, pode-se perceber que, ao levantar a voz com o frequente marcador de abertura de tópico formal “pessoal, então vamos lá!”, a professora tenta fazer com que os alunos a percebam, a escutem e cooperem não tanto em nível interacional (afinal, ela não espera por respostas verbais de todos os alunos: quando um responde o que ela indaga, já está solucionada a questão da alternância de turno), mas em nível de cumprimento de pré-condições para a manutenção da ordem na sala de aula: fazer silêncio, copiar a matéria, ouvir quando o colega fala, ficar no seu lugar do espelho de classe, etc.

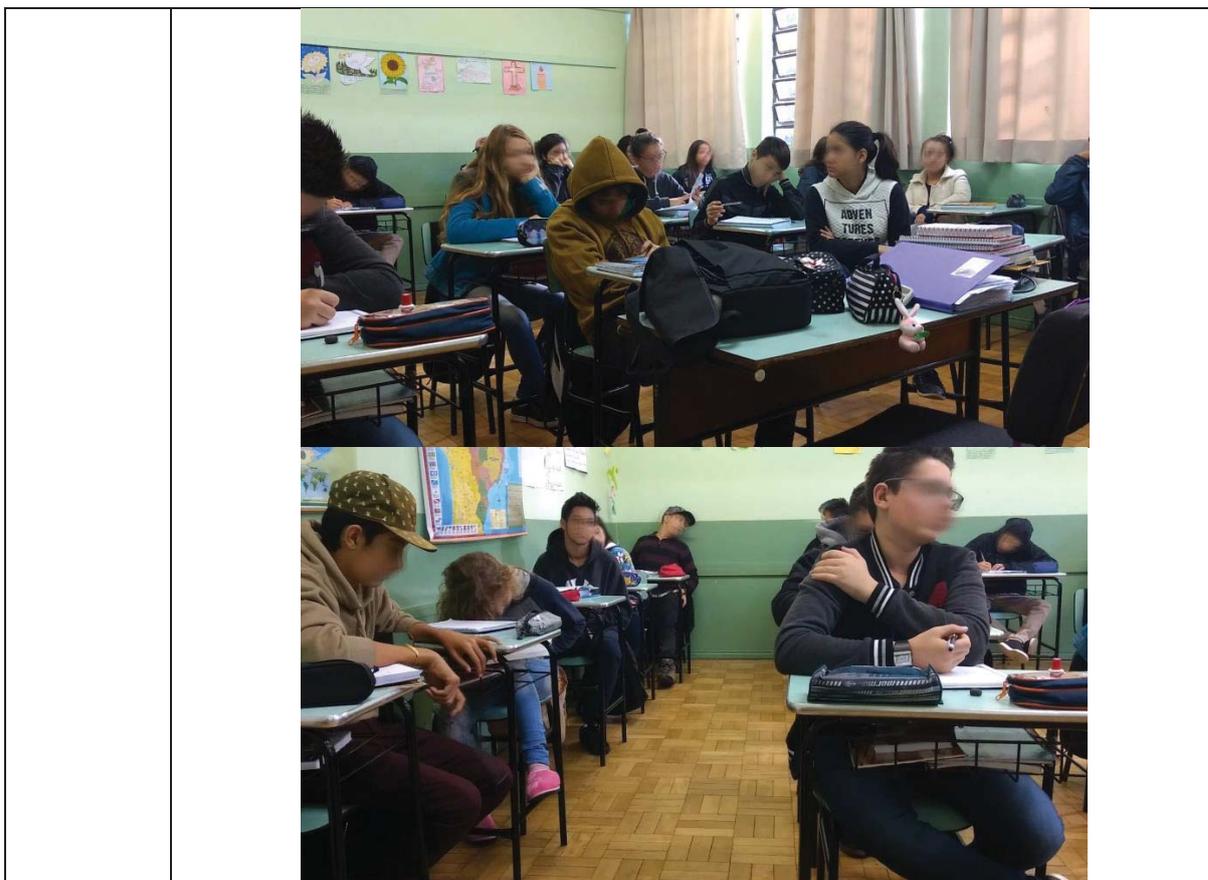
Os alunos compreendem essa expectativa (a qual já é parte da instância institucional de sala de aula) materializada pela figura professora e tentam moldar as suas expectativas às da professora. É o que se vê no Segmento 3 quando alguns alunos sugerem a leitura das produções textuais: entre a correção da prova e a leitura do texto de um colega, os alunos preferem a leitura do texto e, já que a professora incentiva a produção e a leitura, é uma maneira estratégica de se desviar a atenção ao tópico formal instituído pela professora.

Outro ponto a se observar refere-se ao engajamento quando a interação se dá em razão de temas diretamente ligados aos alunos. O nível de engajamento quando a professora expressa a sua opinião sobre as realizações dos alunos é muito maior do que quando ela aborda o tópico

formal, principalmente aquele relacionado ao conteúdo de conjunções – o que se pode ver no Segmento 4.

Segmento 4: A questão doze...

<i>Participantes principais:</i> Professora, alunos (nas imagens).	
<i>Data do excerto:</i> 05/05/17 (localização no dispositivo: vídeo 1 – 11'20'')	
<i>Circunstância:</i> continuação ao Segmento 3.	
Professora	Então vamos lá! Pessoal! A questão número <u>doze</u> ... da prova ... você tinha que ter uma atenção especial né ... porque alguns ali não conseguiram fazer não conseguiram entender e assim oh ... esse tipo de questão vocês vão ver com cada vez com mais frequência ali enfim quando forem fazer provas de concursos prova de enem ... enfim prova de vestibular ... ã ... as questões elas têm tendem a ter este formato ... táá?!
Comentário	<p>A resposta corporal dos alunos em relação à estratégia de alertar da professora revela o seu desengajamento ao tópico:</p> 



O objetivo do Segmento 4 é abordar a resposta corporal dos alunos quando se trata da abordagem do conteúdo relacionado às conjunções. Eles não participam, nesse caso, nem em nível interacional (a professora fica sem interlocutor no que diz respeito a alternância de turnos), tampouco em nível social (eles demonstram que não estão interessados no papel de aprendiz, nem mesmo para se oporem à forma com que a professora está conduzindo o conteúdo). Os alunos aparentam desengajamento ao tópico da professora.

A professora, ciente de que essa resposta dos alunos é comum, faz uso de estratégias paraverbais aumentando o tom e prolongando as sílabas e também de estratégias argumentativas quando tenta justificar o porquê de os alunos acompanharem a correção da questão 12 com atenção quando diz: *“esse tipo de questão vocês vão ver com cada vez com mais frequência ali enfim quando forem fazer provas de concursos prova de enem ... enfim prova de vestibular ... ã ... as questões elas têm tendem a ter este formato ... táá?!”*. Ao que demonstram as imagens do momento interativo, a estratégia não é bem-sucedida: em geral, os alunos não estão concedendo atenção nem à professora e nem à prova que, supostamente, estão corrigindo.

A apatia e a total falta de engajamento não são uma regra. O Segmento 5 demonstra que os alunos também foram interlocutores da professora, equilibrando a alternância de turnos quando o conteúdo abordado era tipologia e gêneros textuais.

Segmento 5: Ah! A senhora me pegô agora...

<i>Participantes principais:</i> Professora, A2, A16, A13, A15.	
<i>Data do excerto:</i> 05/05/17 (localização no dispositivo: vídeo 2 – 2')	
<i>Circunstância:</i> A professora iniciou o conteúdo referente à tipologia e gêneros textuais de uma maneira diferente em comparação ao conteúdo de conjunções. Ela fazia perguntas aos alunos no decurso da explicação e não ficava parada em frente ao quadro, mas andando pelos corredores entre as fileiras dos alunos. Neste segmento, a professora se refere ao texto narrativo utilizado na prova – o texto da prova foi lido para a turma nos períodos utilizados para a correção.	
Comentário	O tópico formal já teve início e já se passou um minuto de fala.
Professora	No texto que a gente trabalhou ali na prova ... tÁ ... que era um conTO ... né ...
Comentário	Professora se dirige ao quadro para ilustrar a sua explicação.
A2	uma narração
Professora	uma narração ... E o que que é gênero e o que que é tipo pensem um pouquinho é gênero narração ou o tipo que é narração?
A16	O TIPO QUE É NARRAÇÃO!
A2	o conto é gênero e o tipo é narração eu acho
Corpo	A aluna A2 gesticula no ritmo da sua fala com a cabeça e o indicador direito, passando a impressão de que estava tentando entender cuidadosamente o que estava falando.
Professora	o coonto é gênero e o tipo ...
A16	sim.
A2	ai professora tô ficando confusa
Professora	e o tipo do texto é narraçãO ... isso?! serÁ?! ... Alguém discorda?
A13	dou-lhe uma ...
Professora	então gênero é contO ... o gênero conto ... isso?
A15	não é ao contrário!
Professora	é o contrário?! sERÁ?
A2	sim professora ... que coisa! fala logo!
Professora	só tô perguntando ...
A3	AAH ... a senhora me pegô agora ...
Comentário	O aluno A3 fez o comentário em tom de ironia, o que fez com que grande parte da turma risse. Ele quis demonstrar desinteresse ao demonstrar muito interesse.

	
Professora	e agoora? quem dá mais?
A9	eu acho que já sei o que é mas ... acho melhor não falá
Professora	um dois dois é NÉ? não tem como não ser nem um e nem outro ...
Comentário	Vários alunos falam ao mesmo tempo, inaudível com precisão.
Professora	o primeiro está certO? o gênero é conto e o tipo é uma narração?
A13	dou-lhe duas ...
Professora	vocês estão certos dissO?!
A4	porque gênero de filme tipo comédia e terror essas coisa ... então tá certo o primeiro!
Corpo	A aluna A4 fala com engajamento e aponta para o quadro onde estão as opções.
Professora	oh escutem a A4 oh ...
A4	gênero de filme é tipo terror comédia suspense ... e gênero de livro é conto!
Professora	tá certa a A4?!
A2	pela lógica deela agora parece certo
Professora	mas então é isso mesmo?! ... é isso mesmo. Então olhem aqui pra mim ó ...
Comentário	E a professora segue a explicação.

No Segmento 5, percebe-se uma mudança de abordagem por parte da professora. Houve um prolongamento do momento de inserções de indagações fazendo com que mais de um aluno respondesse. Ou seja, ela não se contentou apenas com a primeira resposta de cumprimento de alternância de turno. O assunto, perceptivelmente, também contribuiu para aumentar o nível de engajamento da turma em geral. O ritmo e a “temperatura” da troca é quase que oposto ao apresentado no Segmento 4. Entretanto, não se pode afirmar que esse quadro engajado de participação seja o retrato da voluntariedade ideal de um aprendiz. Essa constatação pode ser confirmada com uma situação exposta no próprio Segmento 5: a ironia de A3 e o engajamento dos demais alunos a essa ironia.

O tom de deboche de A3 foi nítido no momento do enunciado e pode ser comprovado na reconstituição com a imagem do riso dos alunos. Quando A3 fala “AAH ... a senhora me

pegô agora ...”, sua atitude permite compreender que ele não estava aderindo à estratégia da professora de suscitar uma maior participação quando tentou exagerar, forçosamente, a sua colaboração na alternância de turnos. Os seus pares, por óbvio, compreenderam na hora a sua intenção.

Situações de deboche, humor e gracinhas aconteciam algumas vezes nos períodos e essas situações precediam a intervenção da professora para a retomada da ordem na sala e, por vezes, do tópico formal, o que se pode perceber no Segmento 6.

Segmento 6: PESSOAL!

<i>Participantes principais:</i> Professora, A8, alunos em geral.	
<i>Data do excerto:</i> 18/05/17 (localização no dispositivo: vídeo 3 – 20'20'')	
<i>Circunstância:</i> A professora está passando no quadro exercícios de revisão da matéria de conjunções enquanto os alunos copiam e conversam bastante entre eles.	
Professora	PESSOAL! aquilo que eu falei sobre o interesse na revisão tá valendo!
A8	prô é mentira esse retardado tava viajando ...
Professora	não eu não sei eu não ouvi e não quero nem ouvir ... isso aqui tá muita conversa! ... uma coisa é você conversar quando terminou a outra coisa é conversar enquanto os colegas tão trabalhando vamo se respeitar!
Comentário	Depois dessa admoestação em tom firme, os alunos silenciaram por alguns minutos copiando os exercícios, até a próxima dispersão.

As estratégias de negociação tópica revelam que, raramente, há interação centrada no tópico formal por parte dos alunos. Além disso, o olhar às estratégias aponta para outra questão essencial de abordagem analítica na conversação entre professora e alunos: o propósito.

7.2.2 Da discrepância de propósitos e do acordo entre as partes

De acordo com o que se apresentou em 7.2.1, há dois níveis coexistentes de observância em relação à questão dos propósitos dos participantes (professora e alunos): o interacional e o social. Em nível de interação: a professora exerce o papel de contenção (a força centrípeta, de contração), afinal o objetivo interacional da professora (cumprimento do plano de aula) difere-se, em grande medida, daquele dos alunos (socialização, conversa informal); os alunos, por sua vez, exercem o papel de dispersão (a força centrífuga), afinal há a constante busca pela fuga do tópico formal. Em razão dessa larga discrepância de propósitos interacionais, há, portanto, uma tensão constante entre os estatutos sociais em cena. Contudo, em nível social, há um comum acordo: o propósito da professora é preparar os alunos para que eles estejam aptos a realizar a

prova elaborada por ela e o propósito dos alunos é atingir a média na prova elaborada pela professora e passar de ano. Isso quer dizer que o ponto de concordância entre os participantes daquele espaço de sala de aula é representado pela nota, ou mais precisamente, pela avaliação formal.

O que fica evidente é que a obrigatoriedade da presença dos alunos na vida escolar se reflete na frequente presença das marcas verbais, paraverbais e não verbais da professora em função da contenção dos alunos na interação e da manutenção da ordem para que uma pessoa consiga falar para 23 indivíduos e sua complexa e singular constituição axiológica. Além disso, a conjuntura interacional do discurso de sala de aula observado demonstra que os alunos, em sua grande maioria, não assumem a responsabilidade como sujeitos que querem aprender. Ou seja, sendo o seu propósito como aluno a obtenção de um resultado favorável nas avaliações formais, o ritmo do discurso se dá em função desse escopo. Disso tratam-se os segmentos de situações específicas apresentados na sequência.

Segmento 7: Aqui ninguém é criança

<i>Participantes principais:</i> Professora, A15, A13.	
<i>Data do excerto:</i> 20/04/2017 (localização no dispositivo: vídeo 1 – 6’02’)	
<i>Circunstância:</i> A professora avisa onde pararam na última aula e os alunos iniciam uma discussão alegando que não tinham a matéria anotada porque não estavam presentes em uma das aulas anteriores. A professora larga o material e confere a relação de presenças. Ela confirma que todos estavam presentes e deixa claro que os alunos sabem que ela faz o acompanhamento das presenças.	
A13	Ah eu não vim
A15	ela falando que não deu falta pra ninguém e tu falando que não veio ...
Professora	nãão A13 dia seis estavam todos.
A13	DAonde
A15	tu só não copiô ...
Professora	se você não copiou aí são outros quinhentos né ... aqui ninguém é criança ... ENTão vamos lá!
Comentário	A professora vira-se para o quadro e começa a passar a matéria de revisão para a prova no quadro. Todos os alunos copiam e, enquanto copiam, ou não prestam atenção no que estão copiando ou utilizam o tempo para conversar com os colegas que estão próximos.

O Segmento 7 foi escolhido em razão do valor paradoxal conferido à fala da professora em “aqui ninguém é criança” sob tom de cobrança. De fato, os alunos não são mais crianças, entretanto, a professora exige uma postura dos alunos que eles não precisam ter, uma vez que a responsabilidade de passar de ano é demasiadamente rasa. E esse “abrandamento” de responsabilidade está, em certa medida, atrelado ao propósito social comum entre a professora e os alunos – àquele que diz respeito à obtenção de nota suficiente para passar de ano. A cobrança recorrente por frivolidades – a exemplo do pedido para colagem da folha de exercícios por diversas vezes - pode ser sublinhada no Segmento 8.

Segmento 8: Quem terminou já cole no caderno

<i>Participantes principais:</i> Professora	
<i>Data do excerto:</i> 20/04/2017 (localização no dispositivo: vídeo 1 – 15'35'')	
<i>Circunstância:</i> A professora passa um a um entregando uma folha com explicações e exemplos de conjunções subordinativas enquanto os alunos terminam de copiar o que ela passou no quadro.	
Professora	Tá então quem terminou já cole no caderno que a gente vai conversar sobre as conjunções subordinativas.
Comentário	A maioria dos alunos, silenciosamente, continua copiando do quadro.
	
	Cinco minutos depois, a professora retoma o alerta perguntando se todos colaram a folhinha.

O Segmento 9 revela dois aspectos do discurso no espaço escolar em questão: a estratégia da professora de ditar os exercícios quando a turma está dispersa e a auto ironia por parte dos alunos.

Segmento 9: Vocês falam muito vírgula contudo ... pouco fazem.

<i>Participantes principais:</i> Professora, A3, A2, A6.	
<i>Data do excerto:</i> 20/04/2017(localização no dispositivo: vídeo 2 – 30'30'')	
<i>Circunstância:</i> A professora passou no quadro uma série de questões a serem feitas para a véspera da prova. Enquanto copiavam, eles aproveitavam o tempo para conversar entre si. Quando o barulho das conversas individuais aumentou, a professora decidiu esperar todos terminarem de copiar para começar a ditar as questões, assim, os alunos ficariam em silêncio e copiariam ao mesmo tempo, sem interrupções.	



Professora	AGÁ-I!
Comentário	Professora em entonação de ditado, indica que havia parado na letra h.
A3	Quê?
Professora	I! Vocês falam muito ...
A2	aai sôdra ...
A3	totalmente!
Professora	vírgula. ContUdo ... pouco fazem.
A6	indireta??
Corpo	Aluna A6 faz o seu comentário olhando diretamente para a professora e sorrindo para ela.
Professora	que indireta né?!
Comentário	Professora ri abertamente depois do seu comentário.
Professora	contudo pouco fazem.
A15	QUÊ?
Professora	vocês falam muito contudo pouco fazem
A15	tá ...
Professora	falaM ... vírgula conTUdo pouco fazem. ... ok?
A13	perai professora!
Professora	que que é contudo gente? é sinônimo de quê? ... de apesar né entretanto ... contudo pouco fazem. JOTA!
Comentário	Depois disso, vários alunos pedem calma para a professora ditar a próxima.

Esse não é um exemplo isolado da estratégia de ditar conceitos e/ou exercício aos alunos. Os alunos cumprem a proposta: todos copiam o que a professora dita, mas são muito poucos os que, posteriormente, fazem os exercícios sem que a professora tenha de cobrar por diversas vezes. Na frase do exercício ditada pela professora (“*Vocês falam muito ...*”), houve duas tomadas de turno por parte de A2 e A3: 1) “*aai sôdra ...*”; e 2) “*totalmente!*”. E, na continuação da frase ditada (“*vírgula. ContUdo ... pouco fazem.*”), houve a inserção de A6 (“*indireta??*”). As três tomadas de turno por parte dos alunos demonstraram que há um reconhecimento da representação de aluno como um sujeito descomprometido.

Segmento 10: Quem se mexer não sai!

<i>Participantes principais:</i> Professora, A9.	
<i>Data do excerto:</i> 05/05/17 (localização no dispositivo: vídeo 3 – 9' 25'')	
<i>Circunstância:</i> A professora está mostrando exemplos de gêneros textuais na tela de projeção. No exemplo de fábula, ela pede se algum dos alunos quer ler.	
Professora	alguém quer ler a fábula?
A8	eu leio professora ... não enxergo.
Professora	então venha aqui na frente.
A9	eu leio ... e estava uma formiga (inaudível) ...
Corpo	O aluno A9 levanta de seu lugar e troca com a colega que está bem em frente ao texto projetado para conseguir dar prosseguimento à leitura.
Comentário	Enquanto A9 levanta, o burburinho toma conta da sala.
Professora	não! só um pouquinho. aí não dá. o A9 lendo e vocês conversando é falta de respeito. por favor. ... ligeirinho que vai bater.
A9	estava uma formiga junto a um regato quando foi apanhada pela corrente. uma pomba que estava pousada numa árvore sobre a água viu que ela estava quase a afogar-se e teve pena dela
Comentário	Bate o sinal da troca de período e a professora tenta conter os alunos para que eles não levantem e não saiam da sala no meio da leitura do colega: 
A9	pa para que se p
Comentário	Os burburinhos e os barulhos de agitação de mesas começam.
Professora	PSHH! Ô! quem se mexer não vai sair!
A9	para que se pudesse salvar ... atirou-lhe uma folha a formiga subiu para cima da folha e flutuou em segurança para a margem do regato ... pouco depois apareceu um caçador e apontou para a pomba a formiga percebendo o que estava para acontecer picou-o no pé ... o caçador sentiu a dor da picada e moveu-se ruidosamente alertada a pomba voou para longe e salvou-se.
Corpo	A9 levanta-se ao terminar de ler como se também estivesse ansioso para sair.
Comentário	Depois que A9 levanta-se, a professora tenta concluir a ideia falando sobre a moral da fábula, mas os alunos não dão atenção a ela e demonstram que o interesse maior está no término do período que precede o intervalo entre uma aula e outra – uma vez que os professores demoram um pouco para trocarem de sala:

	
Professora	DAÍ A MORAL NÉÉ é que o melhor agradecimento é o que se dá quando os outros preciiisam (inaudível).
Comentário	A professora vai falando a moral da fábula e caminhando para frente, assim que ela termina de falar sobre a moral, é interrompida por uma aluna que iniciou outro assunto não relacionado à aula, enquanto os demais saíam da sala.

O Segmento 10, por sua vez, traz as marcas verbais, paraverbais e não verbais do esforço representativo da força centrípeta que é desempenhado pela professora. Isso porque tal segmento refere-se a uma situação de proximidade do fim do período. Quando o fim do período está próximo, os alunos costumam se dispersar com mais facilidade. Para manter a ordem em função da leitura de A9, a professora executou admoestações não somente verbais e com uma entonação mais alta (efeito paraverbal), mas também não verbais por meio de um gesto carregado de significado de contenção. O que chama mais a atenção é que, como ela requereu a atenção para que a leitura de A9 fosse respeitada com silêncio até o fim, assim que A9 terminou a leitura, ele levantou-se, em seguida os demais alunos levantaram-se e sequer mantiveram contato visual com a professora enquanto ela concluía o tópico falando sobre a moral da fábula, conseqüentemente, em um tom mais elevado que o normal.

Segmento 11: É pra entregá?

<i>Participantes principais:</i>	
<i>Data do excerto:</i> 11/05/17 (localização no dispositivo: vídeo 3 – 9' 36'')	
<i>Circunstância:</i> A professora finalizou a explicação acerca do tipo descritivo (objetivo e subjetivo) e os alunos estão terminando de copiar os conceitos projetados na tela. Neste segmento, a professora levanta de sua cadeira, depois de uma conversa sobre a rifa da formatura, e começa a passar a orientação da próxima tarefa.	
Professora	ENTÃO OLHEM AQUI PRA MIM Ó ... QUERO QUE PRESTEM MUITA ATENÇÃO AGORA táá eu vou colocar aqui a proposta da produção que eu quero que vocês façam e a gente vai fazer dois combinados táá? ... eu trouxe duas imagens daí o que que eu quero que vocês façam ... vocês vão colocar na folha com o nome você vai colocar lá IMAGEM UM que

	é a primeira imagem que tem táá? e depois você escreva lá né a descrição que você escolheu fazer ... UUma delas você vai esco fazer uma descrição oobjetiiva você vai só olhar e você vai descrever aquilo que você tá VENDOO néé e a outra você vai fazer uma descrição subjetiva ou seja você vai colocar a tua impressão ali a respeito daquilo néé ... você pode colocar elementos lá da tua própria opinião ... né? daquilo que você está achando daquilo que você está ... VENDo
Corpo	A professora gesticula muito para explicar a tarefa.
A3	no caso daquela gordinha eu posso falá que ela tem que emagrecê ...
Professora	poode ... na subjetiva você pode. ENTÃO OLHEM AQUI PRA MIM Ó você vai colocar a imagem um você vai colocar a imagem dois e a descrição que você tá fazendo se é objetiva ou se é subjetiva ... Qual que você vai fazer uma e qual que você vai fazer a outra? tanto faz. eu vou mostrar as duas primeiros táá? eu vou mostrar as duas primeiro e
A1	é pra entregá?
Professora	e aí depoo ... é pra entregar lógico!
A5	valendo quanto?
Professora	é uma nota de produção textual vale peso cem. táá? ENTÃO OLHEM AQUI PRA MIM TÁ! (...)

O Segmento 11 aborda o funcionamento do acordo entre os envolvidos. À proposta de trabalho vem atrelada a condição avaliativa. Ou seja, o que motiva os alunos, em geral (sempre lembrando que há exceções) não é a tentativa e o aprendizado por si só, mas, sim, a avaliação e a possibilidade de passar de ano – e a salvaguarda da professora é a nota. É o argumento que mantém e conduz a estrutura de expectativas interacionais e sociais no espaço do dizer. Essa estrutura salvaguardada pelo argumento da avaliação tem prazo, isto é, dá-se dentro de um limite temporal definido pelo sinal que marca o fim do período. O Segmento 12 dá conta desse exemplo.

Segmento 12: ÔÔ PRÔ! Vai batÊ!

Participantes principais: Professora, A6, A3.	
Data do excerto: 11/05/17 (localização no dispositivo: vídeo 5 – 4' 05'')	
<i>Circunstância:</i> Os alunos estão engajados no cumprimento da proposta de produção textual e o período se aproxima do fim.	
Comentário	Cabe demonstrar que, anteriormente a este momento, vários alunos estavam indo ao encontro da professora com o intuito de receber o retorno de suas produções. A professora dava atenção a cada um individualmente lendo, comentando e dando sugestões em relação ao que haviam escrito:

	
A6	ÔÔ PRÔ! vai batÊ!
Professora	essas descrições pela metade aí ó eu vô fazê uma nota pela metade também. fala sÉrio! ó a preGUIça!
A6	vai batêê prô ...
A3	tá A6! bateu bateu pô!
Comentário	Mesmo com o período prestes a acabar, alguns alunos ainda se dirigiam em direção à professora para mostrarem o que fizeram.

O último segmento sedimenta ainda mais a questão da nota como argumento essencial na troca de sala de aula e, além disso, demonstra que os alunos, em certa medida, preocupam-se com o retorno da professora principalmente quando esse retorno é individualizado. Isso quer dizer que eles não se opõem completamente ao sentido ideal da aprendizagem, caso contrário, não haveria motivo para eles consultarem, individualmente, a professora acerca de suas produções. Contudo, à exceção desse momento ilustrado pelo Segmento 12, o que ocorre com frequência é a dependência do comum acordo (nota), a notável falta de autoria e responsabilidade pela própria aprendizagem por parte dos alunos, e o cansaço aparente de uma professora jovem que gasta a sua voz e a sua vez para manter o controle em uma sala de aula cheia de alunos que são obrigados a ouvi-la por conta de um motivo superficial, uma vez que estudar para passar de ano (ao menos de acordo com o modelo observado) não garante a aprendizagem.

Para finalizar, cientes de que não há acabamento possível para um assunto tão complexo, cabe uma retomada. Os dois formatos analíticos, complementares entre si, perfazem a reconstituição do evento e uma (entre inumeráveis possibilidades) leitura do movimento responsivo. Essa leitura representa, portanto, uma resposta para a questão norteadora desta

pesquisa, qual seja a forma com que se revela o movimento responsivo do aluno no decurso de situações concretas de interação professor-aluno em sala de aula. E essa busca foi possível por conta da oportunidade de imersão no ambiente de interação escolar – local em que a professora e os alunos, por meio da manifestação linguística, da apropriação da palavra e do espaço de dizer, de fato, estabeleceram relações de sentido que revelaram aspectos importantes, tanto em nível interacional quanto em nível de organização discursiva do próprio sistema escolar (social).

A lógica da análise, pois, deu-se da seguinte forma: a partir da apresentação do evento interacional (“o quê”), por meio da exposição do quadro espaço-temporal, da natureza do canal e dos participantes e seus propósitos, foram relatados o(s) como(s) por meio dos 12 trechos transcritos evidenciados para ilustrar algumas das formas pelas quais o evento interacional se constitui – especialmente no tocante às estratégias de negociação tópica e aos propósitos dos envolvidos na troca. Nessa sistematização de análise, portanto, foram contemplados os três objetivos específicos da pesquisa:

- *Apreender e demonstrar o movimento responsivo do aluno em relação ao discurso do professor por meio das marcas verbais e não verbais constituintes do texto falado no espaço de sala de aula.* Esse objetivo foi desenvolvido em todo o decurso da investigação. No que diz respeito à demonstração do movimento responsivo, vale assinalar que tal processo se deu desde a metodologia até o último momento da análise, passando pela elaboração do dispositivo de registro e interrogação do material registrado (Apêndice A). A exploração das marcas não verbais foi possível por conta das imagens provenientes das filmagens e não somente das observações *in loco*. O registro por meio de imagens possibilitou o trabalho com as atitudes responsivas dos alunos, já que há muitos mais momentos de fala (material verbal) da professora – o olhar ao não verbal não se restringiu às reconstituições, mas permeou toda a observação em campo;
- *Descrever o grande arranjo tópico que dá forma à interação em sala de aula, estabelecendo regularidades derivadas da situação singular registrada:* o arranjo tópico geral é fruto de uma observação sistemática. O arranjo tópico proveniente do discurso da turma observada organizou o olhar ao movimento responsivo dos envolvidos na troca. Além disso, a flutuação entre os tópicos formal e paralelo revelou aspectos fundamentais da esfera escolar enquanto

prática social. A abordagem do tópico discursivo não se restringiu a uma categoria de análise, no desenrolar da investigação, revelou-se como um recurso metodológico imprescindível de sistematização do objeto de pesquisa;

- No caso específico da turma observada, identificar a relação que há entre as marcas de responsividade do aluno e a organização discursiva no espaço escolar, levando em consideração, neste ponto, a possibilidade de tal organização revelar elementos discursivos relacionados às tensões decorrentes da interação professora-alunos. Por conta desse objetivo, delinear-se as questões dos propósitos (em níveis interacional e social), que estão imbricadas às condições da flutuação tópica e reveladas por meio das estratégias de negociação tópica por parte da professora (em geral, manutenção do tópico formal – movimento de contração) e dos alunos (em geral, desengajamento e fuga do tópico formal – movimento de dispersão). A discrepância de propósitos em nível interacional catalisa a tensão entre a professora e os alunos, principalmente porque a professora despende muito esforço na tentativa de manter os alunos no tópico referente ao conteúdo de aula. Em contrapartida, há um ponto comum entre os envolvidos, responsável por sustentar e manter um acordo entre a voz da professora e a voz dos alunos (nível social): a avaliação formal.

O micromundo em que se imergiu por algumas horas desvelou aspectos da sala de aula que confirmaram os apontamentos introdutórios (dependência pela nota, falta de responsabilidade em relação à aprendizagem) e, além disso, e o mais importante, sublinhou o que Goffman (2012, p. 110) aponta quando diz que “uma conversação tem vida própria e faz exigências em seu nome. Ela é um pequeno sistema social com suas próprias tendências de manutenção de fronteiras; ela é um pedacinho de compromisso com seus próprios heróis e vilões”.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oportunidade de participar do “pequeno sistema social” constituído pela conversação da turma observada em sala de aula possibilitou o exame das suas tendências próprias e dos mecanismos de manutenção de suas fronteiras. Com efeito, a escolha por priorizar a situação concreta de comunicação foi fundamental à investigação. No percurso da pesquisa, o objetivo principal conduziu os aspectos teórico-metodológicos levantados. No início do trabalho, constata-se que a estrutura teórica se deu em função do olhar à responsividade do aluno na interação de sala de aula. Cabe, neste momento final, uma retomada dessa trajetória. O quadro geral de orientação à análise (Quadro 3) sustentou os quatro momentos de fundamentação teórica aliados ao processo de interrogação suscitado pelo ato de registrar o objeto e também pelo registro desse objeto. Isto é, há um constante processo de complementariedade entre os elementos que compõem este estudo, o que se demonstra no Quadro 3. Neste trabalho, a teoria conversou com o método, que conversou com o objeto, que, por sua vez, conversou com a teoria, atualizando-a.

Ao dirigir o olhar às projeções do discurso de sala de aula, estabeleceu-se o principal questionamento que orientou esta pesquisa: de que forma se revela o movimento responsivo do aluno no decurso de situações concretas de interação professor-aluno em sala de aula? Esta pergunta, de acordo com o que se viu em Bakhtin, é uma resposta. Uma resposta imbuída de realizar uma arquitetura de pesquisa baseada em relações dialógicas entre o complexo axiológico do pesquisador e os vários complexos axiológicos desenvolvidos ao longo de um curso de mestrado. A fusão desses complexos resultou nesta pesquisa, a qual, justamente por seu caráter científico, faz jus ao seu status de inacabamento e assume as consequências de um processo (constante) de construção.

O primeiro momento teórico situou a escolha pela imersão no espaço de interação: o viés social de língua foi elucidado na relação entre a reflexão sobre linguagem cunhada por Bakhtin/Voloshinov e os preceitos etnometodológicos que influenciaram a vertente linguística da Análise da Conversação. O segundo momento caracterizou-se por apresentar os aspectos da teia conceitual de Bakhtin, responsáveis por organizar e respaldar a interpretação das projeções de responsividade. O terceiro momento, por seu turno, valeu-se das potencialidades analíticas disponíveis nos estudos da Análise da Conversação acerca do texto falado: a especificidade do texto falado, o contexto da interação, o tópico discursivo e o material não verbal. Em razão da

necessidade de estabelecer e ampliar as considerações referentes às especificidades da instância discursiva do espaço escolar, o quarto e último momento teórico foi elaborado.

Com base no exame apresentado pelo capítulo de análise (7), comprovou-se que o ambiente de interação escolar – o “pequeno sistema social” de acordo com Goffman - é um local em que professor e alunos, por meio da manifestação linguística, da apropriação da palavra e do espaço de dizer, estabelecem as suas relações de sentido. E essas relações de sentido decorrentes da interação fomentaram as impressões de análise. Neste momento final, é importante que se considere as limitações da pesquisa. Muito do que foi registrado possibilitaria reflexões a partir de inúmeras perspectivas. Contudo, em prol da viabilidade científica da investigação, somente alguns pontos foram eleitos a serem elucidados.

No percurso de revisão e de interrogação do material registrado, percebeu-se, evidentemente, a impossibilidade de limitar a atenção ao aluno, uma vez que, na interação em sala de aula, a responsividade do aluno depende da responsividade da professora. Essa constatação ratifica e atualiza os princípios bakhtinianos, afinal, a relação entre professor e aluno, assim como qualquer relação de troca comunicativa, é dialógica. E, para ser dialógica, não há a necessidade de que as partes envolvidas mantenham uma troca de turnos equilibrada, uma vez que o movimento responsivo não se restringe às respostas verbais, mas se constitui também de expressões de engajamento e de desengajamento, de silêncios, de interrupções, de insistências, etc. Portanto, não há como tratar de uma parte em detrimento da outra. Afirmar que a interação de sala de aula é dialógica não equivale a dizer que ela é bem-sucedida em relação a um ideal de compreensão mútuo em prol do processo de ensino e aprendizagem. Longe disso, no caso da turma observada, o que se apreende é um processo de troca condicionado pela avaliação formal (a nota).

Em uma das oportunidades de apresentação de trabalhos acadêmicos a que esta pesquisa foi exposta, houve o questionamento sobre a possibilidade de supressão da avaliação formal em forma de prova. Todavia, o que se aponta nesta pesquisa demonstra que a complexidade dessa questão não está na forma da avaliação, e, sim, na deturpação do propósito da escola – a mesma relatada nos aspectos introdutórios: no ambiente escolar, para professora e alunos, a nota está acima do conhecimento. A ausência desse ponto de acordo, representado pela nota, poderia resultar em uma ainda maior dificuldade por parte da professora de manutenção do controle em nível interacional (em que a professora domina a força de atração). Isso porque não há indícios relevantes, por parte dos alunos, de um comportamento responsável enquanto

aprendizes, enquanto detentores de suas próprias trajetórias rumo ao conhecimento. Os indícios ratificaram a ideia da obrigatoriedade da presença na escola. E esses indícios nada têm de animadores.

Apesar disso, levando em consideração que uma conversação tem seus próprios “heróis e vilões”, pode-se defender a ideia de que é no próprio discurso que se encontra uma (entre várias) forma de mudança da organização dos “pequenos sistemas sociais”. O conteúdo do dizer, além das suas formas, em sala de aula pode ser a chave para uma mudança de postura em relação à aprendizagem e, como o detentor do discurso de sala de aula, em geral, é o professor, cabe a ele a responsabilidade inicial de abordagem do propósito da aula enquanto aprendizagem real e não apenas burocrática ou mercadológica. A essa perspectiva está imbrincada a formação do professor em dois sentidos: i) no sentido de domínio e segurança intelectual relativos ao entendimento dos porquês do ensino dos conteúdos abordados; e ii) no sentido do trabalho constante e diário de motivação dos alunos à aprendizagem como bem por si só. Foram essas as posturas básicas dos professores finlandeses observadas pela jornalista Amanda Ripley (2014), que se propôs a acompanhar três estudantes estrangeiros nas três escolas mais bem ranqueadas no Programme for International Student Assessment (Pisa) de 2010. O caso do exemplo finlandês apresenta-se como uma sugestão singela à complexidade do panorama educacional brasileiro. Por óbvio, não se defende aqui uma solução pronta. Não há, nesta pesquisa, subsídios para se estabelecerem modelos a serem seguidos para soluções efetivas.

O esforço investigativo aplicado aqui soma-se às pesquisas de Silva (2002), Marcuschi (1986,2008), Barros (2017) e representa, portanto, mais uma contribuição no sentido de demonstrar e examinar a instância discursiva de sala de aula, uma vez que não há como cunhar soluções sem o esforço de compreensão da realidade, a partir de pontos de vista diversos. A contribuição deste trabalho está, portanto, na tentativa de descrição de um evento singular que apresenta características reproduzidas em outros lugares e ao longo do tempo. Tal esforço de descrição de uma situação concreta presta-se ao analista da conversação como um recurso de reconstituição de uma totalidade inapreensível, porém, indispensável à compreensão da interação desde a sua realização enunciativa.

Em relação ao norte revelado por essa situação concreta, seria injusto imputar o compromisso de mudança apenas ao professor. Por isso, as últimas linhas deste trabalho devem retomar a questão da autoria e da atitude responsiva pela aprendizagem por parte do aluno. Conquanto, em nível de sala de aula, é o professor, por meio da apropriação da palavra e do seu

espaço de dizer, a figura que pode impulsionar a trajetória de aprendizagem de seu aluno ao reivindicar, para cada aluno, a responsabilidade pela sua própria assinatura nesse percurso em prol do conhecimento – e esse é um desafio muito mais árduo e complexo do que o ato de retirar a prova formal das atividades da sala de aula.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 95-114.

BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Por uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2012.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014.

BARROS, Kazue Saito Monteiro de. Sobre o discurso da construção do conhecimento. *Revista Linha d'Água*, São Paulo, n. 24 (2), p. 295-312, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37360>>. Acesso em: 10 set. 2017.

BINET, Michel. *Etnografia e Análise da Conversação: convergências e orientações de pesquisa*. 2010. Disponível em: <halshs-00612701>. Acesso em: 6 jul. 2016.

BRAGAGNOLO, Adriana. *A interação verbal entre professoras e crianças de Educação Infantil: um encontro com a palavra*. 2016. 227 p. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Passo Fundo, 2016.

BRAIT, Beth. Interação, gênero e estilo. In: PRETI, Dino (Org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas-USP, 2002. p. 125-157.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. A arquitetônica da responsabilidade. In: CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 89-116.

COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

_____. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

DIEDRICH, Marlete Sandra. *O texto falado da criança*. Passo Fundo, RS: UPF Editora, 2001.

_____. Aquisição da linguagem: o aspecto vocal da enunciação na experiência da criança na linguagem. 2015. 147 p. Tese de doutorado. Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/130026>>. Acesso em: 23 maio 2016.

_____. *Os registros da experiência da criança na linguagem: o ato enunciativo de transcrição*. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.25, n.2, p. 711-737, 2017.

Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/10587>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. In: *VEREDAS - Rev. Est. Ling, Juiz de Fora*, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2016.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. 2.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. O estatuto da análise e da interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, A. R; COUTINHO, A. (org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 43-50.

_____. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/9217/6367.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

FÁVERO, Leonor Lopes; JUBRAN, Clélia C. A. Spinardi; HILGERT, José Gaston; BARROS, Kazue Saito M.; TOSCANO, Maria Eulália Sobral; ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O.; CRESCITELLI, Mercedes Fátima C.; GALEMBECK; Paulo de Tarso; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira. Interação em diferentes contextos. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros. (Orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 91-153.

FIORIN, Jose Luiz. *Resenha – Para uma filosofia do ato responsável. Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, nº 5, p. 205-209, 2011. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/viewFile/4889/5081>>. Acesso em: 23 set. 2016.

GOFFMAN, Erving. *Rituais de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Trad. Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. *A representação do eu na vida cotidiana*. Trad. Maria Célia Santos Raposo 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GOMES-SANTOS, Sandoval Nonato. *O trabalho do professor e seus gestos didáticos*. In: *Na Ponta do Lápis*, São Paulo, v. 12, n. 27, p. 12-17, jul. 2016. Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/5917/npl27-03ago2016.pdf>> Acesso em: 10 out. 2017.

HILGERT, José Gaston. *Língua falada e enunciação. Calidoscópico*. v. 5, n. 2, p. 69-76, maio/ago 2007. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5627>. Acesso em: 23 fev. 2017.

_____. *Fundamentos para o estudo da oralidade na escrita. Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 57-73, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/108788>>. Acesso em: 20 out. 2016.

JUBRAN, Clélia. Tópico discursivo. In: JUBRAN, Clélia (Org.). *A construção do texto falado*. São Paulo, Fapesp/Contexto, 2015. p. 87-126.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. L'analyse du discours en interaction: quelques principes méthodologiques. *Limbaje și comunicare*, IX, p. 13-32, 2007.

KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Especificidade do texto falado. In: JUBRAN, Clélia (org.). *A construção do texto falado*. São Paulo, Fapesp/Contexto, 2015. p. 39-46.

LEITE, Marli Quadros; BARROS, Diana Luz Pessoa; DIAS, Ana Rosa Ferreira; SILVA, Luiz Antônio. A Análise da Conversação no Grupo de Trabalho Linguística do Texto e Análise da Conversação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística. In: BENTES, Anna Christina; LEITE, Marli Quadros. (Orgs.). *Linguística de texto e análise da conversação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 49-87.

LEVINSON, Stephen C. *Pragmática*. Trad. Luís Carlos Borges e Aníbal Mari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

RIPLEY, Amanda. *As crianças mais inteligentes do mundo e como elas chegaram lá*. Tradução: Renato Marques. São Paulo: Editora Três Estrelas, 2014.

SANTOS, Francisco José Costa dos. *Procedimentos de abertura e fechamento de tópicos na interação em sala de aula*. 2014. 153 p. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/16322>>. Acesso em: 10 set. 2017.

SILVA, Luiz Antônio. Estruturas de participação e interação em sala de aula. In: PRETI, Dino (Org.). *Interação na fala e na escrita: Projetos Paralelos NURC/SP*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002. p. 179-203.

SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016, p. 11-36.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. *Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso*. In: *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, vol. 10 n. 3, jul./set. 2016, p. 1076-1094.

WATSON, Rod; GASTALDO, Édison. *Etnometodologia e Análise da Conversa*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Dispositivo de registro de interrogação do material.

<i>Data</i>	<i>Inserção</i>	<i>Vídeo/Duração</i>	<i>Contexto geral</i>	<i>Duração total</i>
20.04.2017	1ª gravação	1) 33min 44s; 2) 31min 44s; 3) 25min 15s.	Revisão para a prova	1h 30min 46s
<p>Primeiros apontamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alunos com muito sono; - Primeiros momentos de recados gerais; - Ainda envergonhados e olhando para a câmera, não parecem estar naturais; - Qualquer brecha da fala da professora abre para a conversa dos alunos; - Copiam o conteúdo sem pensar no conteúdo; - Declaram: “só vim da aula porque tinha prova”; - Todos copiam o conteúdo, nenhum se nega a fazê-lo; - Parecem entediados; - Lembrar que o que eu estou vendo (realidade concreta) é diferente do que a câmera está captando; - Tópicos paralelos: gincana/robótica; - Os assuntos aleatórios parecem envolver os alunos; - Há leitura de conceitos; - Eles não prestam atenção na aula; - Enquanto a professora fala sobre a gincana com os alunos que ficam mais próximos (especialmente) dela, os outros aproveitam para conversar entre si; - Quando ela diz: “olhem aqui pra mim oh!”, alguns participam, a maioria não; - Os alunos parecem tentar falar sobre as atividades da escola, o que faz com que a professora suspenda o tópico formal do conteúdo de aula e fale sobre esses assuntos; - Exemplo de assunto pertinente: livro do mês; - Fazem piadinhas entre si, raramente com a professora; - Dizem que já queriam “descer” – alguns deixam claro que estão ali, mas não gostariam; - Não sei identificar se ainda estão naturais ou não; - Conversas em toda sala, dizem “amanhã não tem aula”, outro “graças a Deus”; - Alguns alunos não falam uma palavra; - Quando saem do tópico, professora retoma com a lembrança de que vai ter prova; - São os mesmos que sempre respondem; - Copiam sem parar – será que sabem por quê? - Quando a professora perdeu o controle, pois estavam muito dispersos, passou a ditar os exercícios; - Não aceitam as piadas da professora; - Estão sempre se relacionando entre eles; - “olha a cara que ela te olhou, A9!” – eles percebem as minhas reações, não somente eu as deles (minha presença não é ignorada); - Professora diz: “preciso de um favor, quem vai pra mim?”, vários dizem: “eu eu eu eu!”; - Falam palavrões e se dão conta de pedir desculpas pois há uma câmera gravando; - Não sei quando fazem exercícios, acredito que só esperam a resposta da professora na correção; - Alguns fazem os exercícios, dá pra perceber, mas são poucos; - Pensam no dia da prova; - Último recado: prova. <p>Apontamentos depois da revisão com seleção de segmentos possíveis:</p> <p>VÍDEO 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Início da aula: antes de iniciarem o conteúdo de revisão para a prova da semana seguinte, acontecem brincadeiras entre os alunos. 1’55” – P. “continuamos de onde paramos...” (mas não continua: volta para fazer a chamada, dá recados gerais e os alunos parecem não se importar, volta para a chamada e, enquanto isso, eles “aproveitam” para conversar entre eles). 				

6'02'' – P. “PESSOAL, então vamos lá!” (esse marcador discursivo é o mais recorrente de todos, está sempre presente para a retomada do controle do turno) “NÓS PARAMOS NAS CONCLUSIVAS, podem colocar a data e dar a sequência”.

Ax. – “ai que sono”

Abre-se uma discussão sobre quem não tem a matéria copiada, já que todos estavam presentes.

7'52'' - P. “Aí se não copiou aí são outros quinhentos, né... Aqui ninguém é criança!”

7'56'' - P. “Então vamos lá!”

(Enquanto copiam do quadro, copiam automaticamente, a conversa vai aumentando gradativamente em função do desengajamento)

9'55'' – P. “Assim oh... Eu tô vendo uns bobinhos que acho que estão querendo aparecer né, e vocês não têm mais tamanho pra isso...! Então vamos se ligar” (a falta de autoria deles é sempre recobrada pela professora)

(silenciou os alunos com o comentário – passaram 3 minutos copiando automaticamente e visivelmente desengajados)

12'43'' - P. cita um exemplo e só o A1 responde, os outros copiam sem parar.

13'10'' - A2 pergunta sobre o “pois” (A2 e A1 parecem ser os únicos interessados)

15'35'' (professora começa a entregar folhas de exercícios à turma) P. “Então, quem já terminou já cole no caderno que vamos começar as subordinativas”

(a professora tem de dizer o que eles têm de fazer – cobrança pela falta de autoria)

18' – A4 pergunta sobre a gincana, alunos desviam-se, alguns levantam, começam a conversar uns com os outros...

19'25'' – professora entra no tópico da gincana: “nem conversamos, as perguntas eram difíceis?”

(outra expressão e outro tom de voz da professora – ela constantemente conversa com as meninas próximas a ela – há uma relação de proximidade)

21'17'' – P. “Então vamos lá!! Quem vai ler pra nós as conjunções subordinativas? Quem se habilita?”

(A2 se habilita)

(Quando a professora retoma o controle, desengajamento)

22'19'' – P. relembra: “Colem no caderno! Depois vocês não têm material pra estudar!”

(a partir daqui, silêncio para a explicação da professora e muitos sinais de tédio e desengajamento)

27'30'' – A2 acaba de ler... P. “Agora todos colaram a folhinha?!?”

27' 35'' – P. “Agora eu trouxe uns exercícios...”

(abre novamente o tópico sobre a gincana)

VÍDEO 2

1'20'' – em meio a burburinhos, P. “Pessoal, vamos lá!!” (e continua escrevendo no quadro...)

(enquanto a professora passa no quadro, vai conversando sobre a gincana, no outro lado da sala, os alunos conversam sobre outros assuntos. Passam 5 minutos de conversa – da professora e algumas alunas - sobre a gincana)

5'08'' – P. “Olhem aqui pra mim oh... Pessoal!”;

(No tempo reservado aos exercícios, quem trabalha: uns quatro alunos. Outros: conversam entre si.)

14' – P. “Eu quero saber se quem está conversando terminou! Eu vou passar olhar!” (controle)

14'10'' – P. “Quanto mais exercícios a gente conseguir fazer, melhor pra quem? Pra mim?! Não né! Pra vocês!” (cobrança pela falta de autoria).

(os alunos não dão atenção)

14'54'' (professora começa a caminhar entre os corredores para conferir o trabalho)

15'13'' a 15'48'' – o disfarce do A5

(A5 vê que a professora se aproxima e faz uma pergunta disfarçadamente para não demonstrar que nada fez, a professora olhou o caderno dele e viu que faltavam algumas partes do conteúdo, pediu então para que ele providenciasse. Quando ela deixou a classe dele, ele voltou a fazer nada.)

17'37'' – P. “A4, terminou?!”

A4 responde: “tô fazendo!” (sem fazer nada com o caderno no colo)

P. “Então, por favor, vamos lá!”

19'40'' – P. “TÁ, VAMOS LÁ! Eu tô vendo que o interesse tá pouco, eu vou fazer a correção! Nem parece que tem prova semana que vem. Aí depois da prova é um ai professora... Então olhem aqui oh: a letra B...”

27'50'' – P. “COPIEM A “G” QUE A PARTIR DA “H” EU VOU DITAR, ná, tá muita conversa, estão muito dispersos...”

28'05'' – P. “Vocês estão muito bobinhos, parece até que estão sendo assistidos” (os alunos riram) (um aluno diz ironicamente: “que engraçada” – eles riem das “tiradas” da professora, mas preferem deixar claro que ela não sabe fazer piada)
 (voltam a dispersar)
 29'06'' – P. “Então vamos lá! H!”
 30'40'' – outro exemplo de tensão com o exemplo do exercício.
 P. (ditando) “Vocês falam muito!”
 A2: “ai, sóra...”
 P. (ditando) “Contudo, pouco fazem.”
 A6: indireta?!
 P. “Indireta, né?” (risos)

VÍDEO 3

2'59'' P. “Tá, agora tem o que fazer! Trabalhando!”
 (alunos mal se mexem)
 3'43'' – P. “Tem gente que não de seu conta que tem o que fazer!”
 5'46'' – P. “Pessoal, pessoal, por favor!” (chamando a atenção)
 5'58'' – P. “Eu vou precisar de um favor: quem vai para mim lá embaixo?!”
 6'19'' – Alguns alunos: Eu! Eu! Eu!
 (quanto às atividades, a maioria continua fazendo nada...)
 11'44'' – P. “Pessoal! Trabalhando, por favor!! Hoje não é sexta, mas tá parecendo, né?!”
 14' 50'' – P. “Pessoal, vamos lá! Se não, não vai dar tempo, então acompanhem aqui oh...”
 (na correção dos exercícios, A1 e A2 participam respondendo enquanto a maioria copia as respostas)
 Comentários dos alunos sobre o A1 responder sempre corretamente aos questionamentos da professora:
 17'34'' – A3: “é ruim tá na sala com o Vitor, a gente se sente humilhado, tá ligado?!”
 A6 diz: “é, pisados.”
 (começam a falar sobre quem é inteligente e quem não é – tópico novo até mais ou menos 21'40'')
 22' 59'' – A7: “não vejo a hora de ir pro recreio, eu tô com fome”
 23'25'' – P. “Pessoal então quarta que vem tem o período de leitura. Estudem pra prova de quinta, não me venham sem estudar! A minha prova tem que estudar!”
 A5: “Prô, vai ter de marcar?! Faz tudo de marcar!”

27.04.2017	2ª gravação	1) 9min 23s; 2) 47s; 3) 31min 45s; 4) 31min 45s; 5) 9min 53s; 6) 26s; 7) 2min 45s.	Prova	1h 25min 57s
------------	-------------	--	-------	--------------

Primeiros apontamentos:

- Leem, respondem, tentam;
- Parecem concentrados;
- Conseguem se manter os dois períodos focados na prova;
- Perguntam sobre a prova, se interessam, cumprem a convenção;
- Vários pedidos de esclarecimento à professora durante a prova;
- Não parecem estar muito constrangidos com a minha presença;
- Prova longa, bem elaborada, dois períodos utilizados por todos.

Apontamentos depois da revisão com seleção de segmentos:

- Diante dos outros segmentos, este talvez não seja tão rico para recorte.

04.05.2017	3ª gravação	1) 23min 6s; 2) 21min 35s; 3) 4min 40s; 4) 3min 50s; 5) 1min 25s; 6) 5s;	Correção da prova	1h 14min 34s
------------	-------------	---	-------------------	--------------

		7) 33s; 8) 3min 42s; 9) 15min 38s.		
<p>Primeiros apontamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos querem que a A2 leia, porque ela lê bem e todos entendem; - Professora passa por todas as questões da prova; - Todos estão muito quietos e concentrados; - Preocupam-se com a correção da prova, parece outra turma; - Um pergunta a nota do outro, se preocupam com o resultado; - Eles defendem as suas respostas, estão bem atentos, diferente de quando a professora passa o conteúdo; - Uns com tédio, outros participando; - Alguns que nunca participaram, participaram da correção; - Há abertura de tópico também, mas com menor frequência (assuntos sobre a vida em casa, séries que mais gostam...); - A professora explica certas questões mais de uma vez; - Acharam a prova um pouco difícil; <p>Apontamentos depois da revisão com seleção de segmentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diante dos outros segmentos, este talvez não seja tão rico para recorte. 				
05.05.2017	4ª gravação	1) 22min 13 s; 2) 14min 14s; 3) 10min 28s.	Início de novo conteúdo – tipologia textual	46min 55s
<p>Primeiros apontamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Primeiro dia depois da correção da prova; - Antes de iniciar a matéria nova, faltou a correção da questão 12; - Alguns alunos pedem para ler suas produções textuais feitas para a prova; - Abre, assim, um espaço para conversa informal; - Depois de 20min, a professora dá início ao conteúdo novo; <p>Apontamentos depois da revisão com seleção de segmentos:</p> <p>VÍDEO 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Início da aula com confusão, alunos em pé, conversando... - professora com a atenção voltada aos procedimentos de início: arrumar o projetor, fazer a chamada...; 2'40'' – P. “Pessoal, então vamos lá! Olhem aqui para mim oh! Faltou corrigir...” 3'15'' – A8: “A senhora podia deixar alguns lerem os textos né?” (algumas alunas leram os seus textos...) 10'23'' – P. “Então vamos lá, pessoal! A questão 12...” (mais uma pede pra ler) 11'20'' – P. “Então vamos lá, pessoal! A questão número 12 da prova você tinha que ter uma atenção especial... (aqui ela chama atenção sobre o tipo de questão para quando forem fazer provas de concursos, prova de Enem, prova de Vestibular...) Durante a explicação, desengajamento. Enquanto a professora reescreve no quadro a questão 12, os alunos veem uma brecha para conversa... 14'34'' – P. “OLHEM AQUI OH! CHHHH! MENINOS! MENINAS! Por favor, olhem aqui pra mim! (desengajamento explícito) 18'10'' – P. “Então vamos lá! Eu vou organizar aqui o projetor para nós iniciarmos a aula de hoje...” (quando a professora faz alguma atividade não direcionada a eles, parece que se “libertam”: acontecem as tiradas, piadinhas, brincadeiras...) 22'05'' – P. “Oh! Então agora se acomodem e olhem pra cá!” <p>VÍDEO 2</p> <p>(o segundo vídeo constitui-se de trechos em que estão expostos o maior engajamento em relação ao tópico formal de todas as horas de gravação)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos prestam mais atenção no que a professora diz quando ela questiona. Ainda assim, são irônicos: 2'10'' – A3 (ironicamente respondendo e fingindo engajamento): “Ah, a senhora me pegou agora!” 3' – Explicação de uma aluna para gênero com repetição; 				

Até 7'14''(preparação do “terreno” para a projeção)
 - Leitura de exemplos, debates sobre conceitos...
 11' – procuram juntos pela palavra “descrever”
 - Quando explica, professora começa a palavra em tom mais alto e pausa para eles completarem (recurso)

VÍDEO 3

5' 30'' – debate sobre o presente histórico em jornais – segmento em que reivindicam a informação
 Humor que aproxima a turma e a professora:
 8'10'' – P. “Que tipo de texto eu tenho aqui?” (apontando para uma receita de comida)
 A9: “Um tipo delicioso!” – todos riem engajadamente;
 9' 50'' – interessante segmento para recorte
 A9 está lendo um texto projetado e a hora de “bater” para o encerramento da aula se aproxima. A professora tenta conter os alunos com gestos até o final da leitura.

11.05.2017	5ª gravação	1) 22min 48s; 2) 23min 11s; 3) 23min 3s; 4) 9min 31s; 5) 4 min 19s; 6) 4 min; 7) 1min 14s.	Continuação do conteúdo e exercício de descrição	1h 28min 6s
------------	-------------	--	--	-------------

Primeiros apontamentos:

- Quando a professora utiliza o projetor e ele demora para funcionar, os alunos “libertam-se”;
- Retomada da última aula;
- Exemplos de gêneros;
- Estão prestando mais atenção;
- Resistência em demonstrar engajamento com as graças da professora;
- Turma envolvida em uma polêmica sobre uma dúvida: socalcos são ou não naturais?

Apontamentos depois da revisão com seleção de segmentos:

VÍDEO 1

0'51'' – A9: “Ô, sôra! Por que a senhora colocou uma sopa ali?!” (falando dos coelhos de estimação da foto de fundo de tela do computador pessoal da professora)
 A8: “Bá, professora, eu dava zero!”
 (todos riem)
 P. “Eu vou fazer de conta que eu nem ouvi”
 A9: “Não me tira nota, prô! É brincadeira!”
 2'25'' – P. “Pessoal então agora se acomodem e vamos lá!”
 3' 03'' – P. “Então, o dia que abrir meu arquivo a gente continua...”
 (abre a brecha para os tópicos dos alunos, o da vez: “canais do youtube”)
 6'03'' – “ENTÃO OLHEM AQUI PARA MIM! Só retomando...”
 9' – possível recorte: tensão entre o humor dos alunos e o da professora. Mencionam que dão risada pela nota.

VÍDEO 2

- Basicamente, falam sobre o socalco – algo que até então não conheciam e estava em um dos exemplos da professora. Pesquisaram juntos, interagiram bastante. Pode ser um recorte para co-construção do texto falado.

VÍDEO 3

Início até 4'15'' – diferenças entre descrição subjetiva e objetiva.
 4'15'' – professora sugere que os alunos copiem as definições que estão bem resumidas na projeção. Os alunos copiam conversando – não se envolvem com aquilo, não assumem a autoria em relação ao novo conhecimento.
 (a partir daí, entram os tópicos paralelos)
 9'20'' – P. “Vamos lá, então!”
 9'38'' – P. “Então olhem aqui pra mim, oh!”
 (proposta de tarefa de produção de texto descritivo subjetivo e objetivo)
 11'20'' – Aluna: “É pra entregar, prô?!”
 P. “É pra entregar. Produção textual. Peso 100”.

<p>(mais uma vez, dependência da nota) (passam dois minutos, dúvidas surgem...) 14'40" – P. "GENTE! Eu vou explicar de novo! Parem tudo e olhem pra mim aqui, por favor! (iniciam a atividade em clima descontraído, mas cumprindo a tarefa) VÍDEO 4 (alunos realizando a tarefa proposta – quando é produção textual, eles fazem) 3'13" – demonstração de engajamento. Querem mostrar o que fizeram à professora (até mesmo aqueles que não participam muito).</p> <p>VÍDEO 5 (continuam fazendo o exercício) 4'05" A10: "Ôô, prô! Vai batê!!" P. "Essas descrições pela metade aí... eu vou fazer uma nota pela metade também! Sério! Ó a preguiça!"</p>				
18.05.2017	6ª gravação	1) 25min 13s; 2) 23min 8s; 3) 23min 52s; 4) 15min 31s.	Revisão em dois períodos	1h 27min 44s
<p>Primeiros apontamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A turma já está em outra revisão, ou seja, as atividades escolares giram em torno da prova, basicamente; - Professora passa um tempo explicando como serão as avaliações por áreas (neste tópico, alunos prestam a atenção, respondem); - Professora pergunta se gostariam de continuar com a parte teórica ou se gostariam de exercícios – escolhem exercícios; - Tópico da gincana sempre presente – e quando o assunto faz parte da vida social deles, eles, em geral, ficam mais atentos; <p>Apontamentos depois da revisão com seleção de segmentos:</p> <p>VÍDEO 1 1'25" até 2'19" – recorte sobre avaliação P. "Então seguinte oh: alguém não me entregou os textos?... (uma aluna comenta que não gostava de fazer tal tipo de exercício) P. "A vida não é só o que a gente gosta, né A4?!" 2'20" – P. "Então HOJE nós vamos começar a nossa revisão..." 4' – P. "Não venham fazer prova sem estudar!" 9'24" – P. "Então vamos lá!" 9'32" – P. "Vamos primeiro conceituar aqui o que é frase, o que é oração..." (reações de tédio, alunos voltam a perguntar sobre as notas); 10'15" – P. Então vamos lá... não anotem! Vamos pensar primeiro! (falta total de espaço para autoria) 15'23" até 16'22" – Recorte sobre mais uma questão de nota P. "Aliás, assim oh, vamos fazer um combinado: quarta tragam o caderno de aula que vou atribuir uma nota". 16'23" até 19'10" – A2 responde sozinha a todos os questionamentos da professora. (bagunça começa quando a professora escreve no quadro) 19'47" até 20'34" – Admoestações sobre a recuperação P. "PESSOAL! ESTÁ MUITA CONVERSA!..." (...) "Tiro da sala quem atrapalha"</p> <p>VÍDEO 2</p> <ul style="list-style-type: none"> - Este recorte tem segmentos interessantes. A tensão fica explícita: os alunos sugerem os tópicos informais mais de uma vez. Eles sabem que a professora não aceita qualquer tópico, portanto, encontram um assunto de domínio de interesse comum entre os interactantes e negociam o turno por meio dessas inserções. Quando a professora percebe que o tempo está passando, ela tenta assumir o controle e voltar ao tópico formal da revisão. 1'42" até 4'51" – A4 puxa o assunto da gincana e a professora conversa com eles por um tempo. 6'09" – P. "Gente, vamos voltar aqui se não não vai dar..." (aluno volta ao tópico alternativo) (tensão da professora para voltar ao tópico formal) 8'04" – P. "PESSOAL! PESSOAL! FOCO! Agora voltou aqui, oh! Vamos lá! Exercícios! (copiam por algum tempo e dispersam novamente) 				

10'54'' – P. “OH! Vamos agilizar aqui... Eu não tenho pressa: copiem a “A” que eu vou ditar a “B”!
 P. “Parece que a revisão é pra mim!”
 11'16'' até 13'51 – Tensão entre a professora e o A9 – “piadinha” – suspende a voz de professora, então recupera:

13'52'' – P. “C! LETRA C!” (recomeça a ditar)

VÍDEO 3

(alunos “fazendo” os exercícios – a maioria não faz e espera a correção)

11'' – vira bagunça, falam mais alto, continuam não fazendo o proposto; precisam do controle da professora para serem alunos;

12'35'' – P. “VAMOS LÁ ENTÃO OH! O QUE ERA PRA FAZER.. PSHH! AGORA EU QUERO SILÊNCIO! A7, faz favor!”

(na correção, os alunos participam, a alguns aproveitam para copiar as respostas)

20'20'' – P. “Pessoal! Aquilo que eu falei sobre o interesse na revisão tá valendo...”

(neste trecho, a professora fala quando a conversa é permitida e quando não é)

23'15'' - “PESSOAL! PSCH!! Prestem atenção! Pra fazer o exercício de conjunção...”

(professora volta a ditar)

VÍDEO 4

1'23'' – professora pensando... depois diz que vai trazer um vídeo de um papagaio dando risada do desespero dos alunos na hora da prova.

(ditou exercícios de “a” a “i”)

19.05.2017	7ª gravação formalizada	1) 23min 58s; 2) 10min 22s.	Correção dos exercícios de revisão	34min 20s
------------	-------------------------	--------------------------------	------------------------------------	-----------

Primeiros apontamentos:

- Somente um período de continuação dos exercícios de revisão.

Apontamentos depois da revisão com seleção de segmentos:

VÍDEO 1

13'18'' – P. “A3! Tá demais! Vocês têm que saber dosar, brincadeira é uma coisa, ser xarope é outra, vocês são bem espertos pra saber diferenciar!”

17'10'' – enquanto fazem os exercícios, os alunos começam a indicar filmes à professora – tópico novo.

VÍDEO 2

3'40'' até 6'51'' – professora volta ao tópico formal da gramática.