

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - IFCH

Fernanda Paloschi Zat

A PROXIMIDADE NA INTERAÇÃO
PROFESSOR-ALUNO(S): UM OLHAR PARA AS
ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS

Passo Fundo

2019

Fernanda Paloschi Zat

**A PROXIMIDADE NA INTERAÇÃO PROFESSOR-
ALUNO(S): UM OLHAR PARA AS
ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS**

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

Passo Fundo

2019

Fernanda Paloschi Zat

**A PROXIMIDADE NA INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO(S): UM OLHAR PARA
AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS**

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

Aprovada em ____ de _____ de _____.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Marlete Sandra Diedrich - UPF

Prof^a. Dr^a.

Prof^a. Dr^a.

AGRADECIMENTOS

O meu primeiro agradecimento dirige-se a Deus.

Agradeço aos meus pais, que me deram apoio, abrigo, atenção nos momentos de dificuldade em minha vida e ao longo dos dois anos de Mestrado.

Dedico meu agradecimento, também, ao meu noivo, parceiro e amigo, que sempre compreendeu minhas ausências.

Agradeço, especialmente, à minha orientadora, Marlete Sandra Diedrich, não apenas pela orientação, mas, também, pelo aprendizado, pela dedicação e pelas palavras que me motivaram ao longo destes dois anos.

Por fim, agradeço pela permissão que a escola me concedeu e, especialmente, pela disponibilidade do professor e dos alunos da Primeira Série do Ensino Médio/2018. Obrigada pela paciência, por permitirem a minha presença e as gravações durante as inserções.

“As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.

Bakhtin/Volochínov

RESUMO

Esta dissertação tem como tema as estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aulas expositivas dialogadas no Ensino Médio. A partir do exame da interação em um cenário singular e naturalístico, à luz dos preceitos da Análise da Conversação e da teoria do Círculo de Bakhtin, a pesquisa se volta para a interação entre professor e aluno(s) em uma turma de 1ª Série do Ensino Médio. Tais teorias ancoram a observação da conversação e do entorno interacional, no qual ocorre a relação de troca discursiva, o que exige do pesquisador a inserção em campo e o trabalho com dados do ambiente escolar. O objetivo central desta pesquisa é analisar as estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aulas expositivas dialogadas no Ensino Médio. Como objetivos específicos, o trabalho propõe-se a: observar e descrever a interação professor-aluno(s) no contexto de sala de aula; analisar o comportamento discursivo dos envolvidos, partindo dos efeitos de proximidade na interação professor-aluno(s); analisar até que ponto a elocução formal do professor consegue chamar a atenção do(s) aluno(s); perceber como se dão os efeitos de proximidade gerados pelas estratégias discursivas do professor na interação com o(s) aluno(s). Para isso, a investigação se desenvolve como descritiva e qualitativa. A análise permite estabelecer algumas considerações: na interação o professor mantém o tópico formal, sendo que no decorrer desse tópico existem transições conversacionais referentes à troca de turnos, que é concedida pelo professor, porque promove o espaço no seu discurso para que o(s) aluno(s) colaborem discursivamente com a aula. Essa troca de turnos desenvolve na interação momentos de proximidade professor-aluno(s). O tópico formal é mantido pelo professor por longos períodos, concomitantemente, há tentativas ou mobilização de tópicos paralelos. Com isso, mesmo que haja discrepância nos objetivos do professor com relação ao do(s) aluno(s), ele desenvolve estratégias discursivas para fazê-los voltar ao tópico central, utilizando o par pergunta - resposta, como, também, recorrendo a movimentos paralinguísticos, chamamentos, polidez, assim chamando a atenção do(s) aluno(s) e, conseqüentemente, aproximando-se discursivamente dele(s), direcionando-os ao tópico central. Isso leva a compreender que a situação discursiva em sala de aula é motivada pelo professor e parte dele manter o(s) aluno(s) envolvido(s) e motivado(s) a participar da interação, construção de conceitos e para que isso ocorra, são necessárias estratégias discursivas que garantam a proximidade na interação.

Palavras-chave: Estratégias discursivas. Interação verbal em sala de aula. Proximidade. Tópico discursivo.

ABSTRACT

This paper has as theme the discourse strategies used by the teacher in search for closeness with the students in expository High School classes. Based on the analysis of interactions in a singular and natural setting, on Conversational Analysis and Bakhtin's Circle, this research focuses on the interactions between teachers and students from the first year of High School. These theories support the observation of the conversation and the interaction surroundings in which the discourse exchange relations take place, which demands the researcher's presence in the field and work with data from the school environment. This research's main objective is to analyze the discourse strategies used by the teacher in search for closeness with the students in the interaction during expository classes in High School. As specific objectives, this paper tries to: observe and describe the teacher-student interaction in the classroom's context; analyze the discourse behavior of the people involved from the closeness effects on the teacher-student interaction; analyze to what extent the teacher's formal utterance can bring the student's attention; see how the effects of the built closeness by the teacher's discourse strategies during the interactions with the students happen. In order to do so, the investigation is descriptive and qualitative. The analysis allows some considerations to be made: during the interaction the teacher maintains the formal topic and as this topic continues there are some conversation transactions that refer to the turn shift given by the teacher to the students, because it gives the space in the teacher's discourse so they can collaborate with their own discourse with the class. This turn shift develops moments of closeness between teacher and students. The formal topic is maintained by the teacher for long periods of time and concurrently there are attempts or mobilizations of parallel topics. With that, even if there are discrepancies in the teacher's goals regarding the students, the teacher develops discourse strategies to make them return to the main topic, using question-answer and also using paralinguistic tools, calling, politeness, to draw the students' attention and, therefore, being closer to their discourse, directing them to the main objective. This leads to the comprehension that classroom's discourse situation is motivated by the teacher and he/she uses the main goal to keep the students involved and motivated to participate in the interaction, developing concepts and, so that can happen, discourse strategies that guarantee the closeness on the interaction are necessary.

Key-words: Verbal interaction in the classroom. Discourse strategies. Closeness. Discourse topic.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Máximas de Polidez.	46
Quadro 2 – Normas de transcrição.	56

LISTA DE SEGMENTOS

Segmento 1 – Quem vai fazer no quadro pra ganhá um pontinho?.....	63
Segmento 2 – Então só um textinho embaixo	66
Segmento 3 – Quem vem fazê no quadro?	67
Segmento 4 – Então, entreguem com o nomezinho bonitinho.....	68
Segmento 5 – Mas por que os átomos se ligam?.....	71
Segmento 6 – Só pra que eu lembre, eu sô meio esquecido... Por que que os átomos se unem?	72
Segmento 7 – Eu vô retomá esses exemplos e falta eu terminá o texto. Isto?	75
Segmento 8 – Conduz ou não conduz corrente elétrica?.....	77
Segmento 9 – Quais são os principais gases que compõem o ar?	82
Segmento 10 – Então a água conduz corrente elétrica?	85
Segmento 11 – Tem a vê com ponto de fusão!.....	86

LISTA DE SIGLAS

CEP – Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo

CPM – Círculo de Pais e Mestre

EJA – Educação para Jovens e Adultos

NURC – Norma Urbana Oral Culta

PPP – Projeto Político Pedagógico

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 INTERAÇÃO VERBAL	16
2.1 Percurso teórico da interação verbal	16
2.2 Elementos de pesquisa constitutivos da interação verbal	25
3 ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO	29
3.1 Etnometodologia e Análise da Conversação	29
3.1.1 Interação e conversação	32
4 GÊNERO AULA EXPOSITIVA DIALOGADA NUMA PERSPECTIVA CONVERSACIONAL	37
4.1 Caracterizando a aula expositiva dialogada	37
4.1.1 O uso de digressões na conversação	44
4.1.2 Estratégias de polidez e proteção da face em sala de aula	46
5 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE CONTEXTUAL	50
5.1 Caracterização geral da pesquisa	50
5.1.1 O contexto de pesquisa	52
5.1.2 Pareceres metodológicos da transcrição de textos orais	55
5.2 Princípios que norteiam a pesquisa e análise	58
6 A RECONSTITUIÇÃO DO EVENTO E UMA LEITURA DA PROXIMIDADE NA INTERAÇÃO.....	61
6.1 Considerações para análise	61
6.1.1 Análise dos segmentos: um olhar para a proximidade no discurso	63
6.2 Uma visão analítica das estratégias de proximidade no cenário autêntico da conversação	92
6.2.1 Espaço, tempo e participantes da interação	92
6.2.2 O propósito da troca e a proximidade no gênero aula expositiva dialogada	94
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	103

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que configura esta dissertação, volta-se ao estudo das estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade na interação com o(s) aluno(s) no discurso de sala de aula de uma turma de Ensino Médio. Por essa razão, o trabalho dedica-se à investigação das projeções face a face como indicadores dos efeitos que caracterizam a interação professor-aluno(s) instituída no espaço escolar. Desta forma, a partir do exame interacional em cenário singular e naturalístico¹, o olhar se volta ao discurso projetado pelo professor na interação com o(s) aluno(s).

Sendo assim, a pesquisa se mune dos estudos teóricos iluminados pelo Círculo de Bakhtin² e questões teórico-metodológicas da Análise da Conversação. Solicito aqui, a licença para assumir a primeira pessoa com o intuito de motivar as razões que me levaram a buscar por mais conhecimento em minha área, como, também, o método e tema de pesquisa que escolhi para construir esta dissertação.

Durante a minha formação acadêmica, fui descobrindo algumas questões a respeito da linguagem e manifestações linguísticas que me levaram a refletir sobre o preconceito linguístico. Realizei uma pesquisa bibliográfica³, a qual trouxe uma reflexão sobre a relação dialógica entre professor e aluno(s), levantando questões acerca do preconceito linguístico e como o professor poderia tratar deste assunto presente no discurso diário dos alunos. Sendo assim, é possível afirmar que a relação professor-aluno(s) sempre me inquietou como profissional, pois para que a sala de aula seja realmente um ambiente propício para a troca de conhecimentos, os envolvidos precisam estar motivados para isso.

Estar em boa companhia é agradável, é prazeroso e é o momento em que as pessoas dividem emoções e, por que não, conhecimento. Por este motivo, entendo que a sala de aula não precisa ser conflituosa e desmotivadora tanto para alunos como para o professor, ela necessita ser um espaço de partilha, de motivação, de busca do conhecimento por meio da participação ativa dos alunos instigados pelo professor que possui o papel de conduzi-los para os estudos.

Dessa forma, entendo que a boa relação entre professor e aluno(s), como, também, entre colegas, é capaz de constituir um ambiente mais propício para o ensino, em que todos

¹ Naturalístico porque pretende-se não interferir na interação por parte do pesquisador. Este tópico da presença do pesquisador no cenário investigativo será abordado no capítulo reservado aos aspectos metodológicos.

² Trata-se de um estudo em conjunto e não somente de Bakhtin, conforme o *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006, p. 10).

³ Trabalho de Conclusão do Curso de licenciatura em Letras, apresentado em 2010.

podem compreender o motivo pelo qual estão ocupando aquele espaço naquele momento. E isso ocorre sempre por meio de relações interacionais marcadas por um dizer colaborativo.

Porém nem todos os alunos do Ensino Médio entendem a necessidade de irem para a escola, como, também, não veem motivo pela obrigatoriedade que os faz estarem nos bancos escolares. Muitos estudantes não percebem que o acesso à escola é uma condição mínima para a mudança no cenário educacional e social em nosso país, e não conseguem associar ascensão profissional e intelectual a níveis de escolaridade.

Sabe-se que essa desmotivação é resultado de falhas no sistema de ensino como um todo. Entretanto, a sala de aula é responsabilidade do professor que precisa estar a cada dia se aperfeiçoando, como também, se adaptando aos perfis dos alunos, dessa forma, é de suma relevância que o professor não deixe de ser um estudante.

É preciso levar os alunos a compreenderem a pertinência da aprendizagem e a responsabilidade que isso representa para a sua constituição como sujeito em sociedade, sem alimentar o pensamento da obrigatoriedade, mas mobilizando as condições necessárias para obter êxito. Se o aluno estiver ciente do compromisso com seu futuro e o professor, capacitado, haverá meios para que a dinâmica de sala de aula se desenvolva naturalmente e seja bem-sucedida. E, no centro dessa questão, encontra-se a dinâmica interacional que une ou afasta os interactantes envolvidos.

Com este pensamento, o tema de pesquisa sobre as estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade com os alunos, nas interações em aulas expositivas dialogadas, contribuirá com os estudos relacionados à educação. Acredita-se nisso, porque é por meio da interação que ocorrem as dinâmicas de ensino, e, assim, a formação de sujeitos críticos e dotados de conhecimentos partilhados e constitutivos do contexto em que estão inseridos.

Então, em razão da pertinência do tema, tornou-se importante desenvolver uma busca e investigação teórica, com inserção no espaço escolar em que se produz a interação. Tudo isso, com a finalidade de melhor conhecer a realidade e poder analisar a interação professor-aluno(s), assim contribuindo com a comunidade acadêmica, como, também, com a linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, no desenvolvimento das pesquisas em torno da Análise da Conversação e efeitos da interação verbal, em contextos relacionados à educação, como em uma sala de aula específica.

Neste sentido, foi necessária uma pesquisa que descrevesse o lugar que o professor ocupa com relação ao aluno(s), em sala de aula. Propôs-se assim, uma pesquisa de campo no

espaço escolar onde professores e aluno(s), por meio de manifestação linguística e apropriação da palavra, estabelecessem suas relações de sentido.

Por este motivo, a essência do trabalho caracteriza-se pela observação imersiva da situação real e os alinhavos do discurso em uma sala de aula. Este local é propício para compreender como se constituem os sujeitos, perante a interação entre eles, em uma situação concreta de troca.

Ao dirigir o olhar para a interação em sala de aula, estabelece-se o principal questionamento que orienta a pesquisa: quais são as estratégias discursivas utilizadas pelo professor que busca a proximidade com o aluno nas interações em aulas expositivas dialogadas no Ensino Médio?

Com relação à questão, se produz a seguinte hipótese: o professor, na busca de produzir um efeito de proximidade na interação com o(s) aluno(s), faz uso de determinadas estratégias discursivas, as quais revelam formas linguísticas específicas e modos de dizer particulares.

O objetivo central que norteia a resposta à pergunta de pesquisa consiste em analisar as estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aulas expositivas dialogadas no Ensino Médio. Esse objetivo-geral delinea quatro objetivos específicos:

- Observar e descrever a interação professor-aluno(s) no contexto de sala de aula;
- Analisar o comportamento discursivo dos envolvidos, partindo dos efeitos de proximidade na interação professor-aluno(s);
- Analisar até que ponto a elocução formal do professor consegue chamar a atenção do(s) aluno(s);
- Perceber como se dão os efeitos de proximidade gerados pelas estratégias discursivas do professor na interação com o(s) aluno(s).

As indagações e os objetivos da pesquisa antecipam categorias importantes que delinham fatores teórico-metodológicos responsáveis pelos dois eixos trabalhados em defesa do esclarecimento de tais inquietações levantadas.

Os eixos que fundamentam esta investigação apresentam pensamentos do Círculo de Bakhtin (2006), que tratam da interação verbal e que estabelecem diálogo com o segundo eixo, os estudos do exame do texto conversacional na vertente linguística da Análise da Conversação, representada por pesquisadores como Marcuschi (1991), Jubran (1993). Os dois possibilitam trabalhar com a língua como atividade e como prática social, o que permite

examinar dada experiência da linguagem específica em sua situação de comunicação concreta.

A conversação no espaço de sala de aula acarreta a interação entre seus autores, influenciados por suas relações dialógicas. Essas teorias, apesar de distintas, dão suporte a uma unidade de observação sistemática do viés da conversação e do contexto interacional, as quais possibilitam a presença do pesquisador em campo. Por fim, ao estudo foram priorizadas teorias que alavancam as condições para a construção do trabalho em uma sala de aula específica.

O *corpus* é construído por meio de material gravado formalizado 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 turma de 1º Série do Ensino Médio, em Marau/RS. As observações tiveram início em 10/07/2018 e se estendeu até 28/08/2018. Durante este período foram realizadas doze inserções: uma de ambientação e observação sem filmagem; uma observação para teste de gravação; e outras dez formalizadas.

Este trabalho detém-se em identificar as estratégias discursivas do professor, que garantem a proximidade no evento interacional de sala de aula, observando-o e descrevendo-o. Por este motivo, evidencia-se seu caráter descritivo. Além disso, por haver a imersão em sala de aula, caracteriza-se como uma pesquisa de campo, delimitada a um estudo de caso imbricado a um dos pilares da Análise da Conversação: a Etnometodologia⁵. A pesquisa se configura como descritiva e qualitativa.

A fundamentação teórica que ilumina e interroga o objetivo de investigação está delineada no Capítulo 2, por conceitos voltados à interação verbal, inspirados por Bakhtin/Volochínov (2006), como, também, conceitos constitutivos dos ambientes interacionais: diálogo e dialogismo, responsividade e alteridade.

No Capítulo 3 são apresentados conceitos referentes aos preceitos etnometodológicos que influenciaram a vertente linguística da Análise da Conversação. Trata-se das questões teóricas desenvolvidas para os estudos de campo acerca da conversação e interações sociais.

Na sequência, no Capítulo 4, estão as disposições acerca da aula expositiva dialogada, numa perspectiva da conversação, motivada pelos estudos sobre a interação em sala de aula,

⁴ A 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 87318618.1.0000.5342. As imagens das pessoas envolvidas estão autorizadas para uso desta pesquisa.

⁵ Divisão da Sociologia desenvolvido na década de 1960, caracterizado pela observação das interações social e cotidianas. Esse conceito será abordado com mais detalhes no terceiro capítulo.

embasados por Silva (2002, 2006), Marcuschi (2004, 2005), Santos (2014), Barros (2011) e Andrade (2002). No capítulo subsequente, Capítulo 5, são traçados os procedimentos teórico-metodológicos que envolvem questões relativas à construção da pesquisa e métodos de análise, além do papel do investigador inserido na escola, como também é feita a caracterização e ambientação da instituição de ensino, bem como a metodologia de transcrição.

O Capítulo 6 apresenta a análise dos segmentos produzidos na gravação das aulas. Este capítulo leva em conta a confluência de conceitos e dos caminhos metodológicos de análise, a qual apresenta a descrição do quadro geral de domínio autêntico da interação, priorizando a análise das estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade com o aluno nas interações em aula expositiva dialogada.

Por fim, no Capítulo 7 estão apresentadas as considerações que finalizam a pesquisa, a qual necessita de um ponto final em razão dos limites que a cercam. As conclusões decorrem da busca pela resposta desta pesquisa e não têm a pretensão de esgotar uma área tão ampla como a interação em sala de aula.

Portanto, este trabalho dissertativo apresenta a resposta para a pesquisa realizada no decorrer do Curso de Mestrado em Letras. Tais reflexões cominam com a análise das interações ocorridas no contexto sala de aula, acerca das aulas expositivas dialogadas em uma turma da 1ª Série do Ensino Médio.

2 INTERAÇÃO VERBAL

Os estudos que envolvem a interação verbal configuram a dinâmica das relações de linguagem exercidas pelos sujeitos e a influência do outro em seus usos. De modo que, é pela interação e a enunciação que se constituem as relações sociais e se manifestam as mais variadas possibilidades culturais, artísticas, linguísticas, ideológicas, constitutivas dos sujeitos e seus âmbitos sociais.

A pesquisa tem por base observar e analisar a interação verbal, em um contexto escolar de uma sala de aula específica, ou seja, numa situação real, em que há interação entre o professor e o(s) aluno(s), como também entre o(s) aluno(s), constituída por uma dinâmica dialógica da linguagem. Dessa maneira, a pesquisa apresenta questões da interação verbal professor-aluno(s), com o objetivo de analisar e descrever as estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aulas expositivas dialogadas.

Por essa razão, o primeiro capítulo teórico desta dissertação apresenta reflexões pautadas pela premissa interacionista do Círculo de Bakhtin, pois é no processo de relações dialógicas que se manifestam elementos que constituem a proximidade no discurso em sala de aula. Para isso, a pesquisa se volta para uma realidade da linguagem, a qual está ligada a um determinado tempo, espaço e posição social que os sujeitos envolvidos ocupam.

Com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, a partir da crítica Bakhtiniana acerca das perspectivas do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato, são explorados os conceitos de palavra como suporte da interação verbal, constituição de sentido e enunciado no meio social. Ainda, há referências da concepção do horizonte social que determina o diálogo e o dialogismo e a ideologia. Por fim, discutem-se os conceitos de alteridade e responsividade como elementos constitutivos da interação verbal. No próximo capítulo tem-se a Análise da Conversação, que embasa a pesquisa numa perspectiva analítica da interação professor-aluno(s).

2.1 Percorso teórico da interação verbal

O percurso teórico sobre a interação verbal se constitui a partir dos conceitos filosóficos Bakhtinianos, os quais manifestam uma crítica referente a dois pensamentos linguísticos característicos do século XX: o subjetivismo individualista e o objetivismo

abstrato, os quais têm como seus principais representantes, Humboldt e Vossler e Ferdinand de Saussure, respectivamente.

É a partir da crítica dos pressupostos teóricos anteriores a Bakhtin que se delinea, contextualiza e teoriza a filosofia que concebe a interação verbal. Ademais, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin/Volochínov⁶, além de apresentar uma crítica, manifesta que a realidade fundamental da língua é a interação verbal, realizada por meio da enunciação.

O subjetivismo individualista é criticado por Bakhtin/Volochínov, porque propõe uma visão da linguagem como a representação fiel daquilo que existe na mente humana. Essa tendência, também, não valida a interação verbal como elemento fundamental para a constituição da língua e linguagem, por isso, leva a compreender que a consciência e o ato dos sujeitos são puramente individuais.

Nesta concepção, demarcada pelo subjetivismo individualista, não se leva em consideração que a enunciação é consequência do fator social, sendo que a maneira como o sujeito se expressa está ligada à sua capacidade de pensar. Ou seja, dizer que a fala é reflexo somente da consciência do indivíduo, pressupõe-se que falar bem está ligado ao pensar bem. Pelo viés que parte do subjetivismo individualista, Bakhtin/Volochínov questiona:

Como se apresenta a enunciação monológica do ponto de vista do subjetivismo individualista? Vimos que ela se apresenta como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc. A categoria da expressão é aquela categoria geral, de nível superior, que engloba o ato de fala, a enunciação.

Mas o que é afinal a expressão? Sua mais simples e mais grosseira definição é: tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores (2006, p. 112).

Desta forma, a linguagem é concebida como restrita a uma ação individual, a qual não concerne com o outro, e nem se modifica pela dada circunstância e situação social. Em realidade, a visão de Bakhtin trata-se de uma maneira equivocada de abordagem sobre a linguagem, posto que fatores sociais e, também, os interlocutores são partes da enunciação.

O subjetivismo individualista refere-se à língua como um fenômeno de origem interior, portanto, a enunciação partiria do interior para o exterior do sujeito. Esta afirmação não é considerada uma forma de pensamento coerente com o que se tem sobre a expressão da

⁶ Os estudos Bakhtinianos sobre a língua e sua natureza social são de suma importância para compreender fenômenos como a interação verbal. Mesmo que a notoriedade desse trabalho seja atribuída a Bakhtin, sabe-se que ocorreu intensa participação de outros componentes do círculo de pensadores do qual Bakhtin fazia parte em suas produções, o que originou uma polêmica sobre a autoria de alguns de seus escritos. Atualmente, há um consenso que Volochínov, por exemplo, tem participação ativa em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2006 [1929]) e, por esse motivo, utilizaremos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006) quando nos referirmos a esta obra.

linguagem para Bakhtin/ Volochínov (2006, p. 113) “Por isso o idealismo, que deu origem a todas as teorias da expressão, engendrou igualmente teorias que rejeitam completamente a expressão, considerada como deformação da pureza do pensamento interior”.

Com essa discordância, o autor defende o fato de que quando o conteúdo interior for exteriorizado, será, conseqüentemente, modificado em razão da existência de fatores ligados à comunicação, ao ambiente, aos indivíduos e aos elementos sociais envolvidos, por isso, na expressão não podem apenas ser levados em conta princípios interiores e individuais como o subjetivismo individualista sugere. Isso porque, a enunciação influencia no conteúdo interior, quando sua formulação é exteriorizada.

Bakhtin/Volochínov (2006) ainda enfatiza sua crítica ao defender que:

A teoria da expressão supõe inevitavelmente um certo dualismo entre o que é interior e o que é exterior, com primazia explícita do conteúdo interior, já que todo ato de objetivação (expressão) procede do interior para o exterior. Suas fontes são interiores. Não é por acaso que a teoria do subjetivismo individualista, como todas as teorias da expressão, só se pôde desenvolver sobre um terreno idealista e espiritualista. Tudo que é essencial é interior, o que é exterior só se torna essencial a título de receptáculo do conteúdo interior, de meio de expressão do espírito (p. 113).

Portanto, para Bakhtin (2006) o subjetivismo individualista não contempla o processo de interação verbal, pois ao não propor fatores fundamentais como os sociais e os interacionais constitutivos da enunciação, deixa de estudar a comunicação, a qual envolve o meio de inserção do eu e do tu, porque, o ser é dialógico e não individual. Bakhtin/Volochínov (2006, p. 114) afirma que “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”. Com esta avaliação, pode-se compreender que não são mecanismos individuais e pré-estabelecidos que motivam a composição da linguagem e suas manifestações, trata-se de uma interação diária da realidade.

Do mesmo modo, o autor critica o objetivismo abstrato, em que se pressupõem as dicotomias Saussurianas. Nesta visão, entende-se que a língua é um sistema psíquico e arbitrário e o indivíduo recebe passivamente um sistema linguístico pré-estabelecido que não se pode modificar.

Esse caráter imutável e pré-estabelecido não se aplica à interação verbal, pois segundo os ideais do Círculo de Bakhtin, o sujeito, durante a enunciação, não se dá conta das possíveis variações que a língua sofre, porque essas mudanças linguísticas já estão imbricadas nos discursos dos sujeitos antes mesmo de serem notadas. Esta concepção abstrata é incapaz de compreender a natureza social e fica reduzida ao psiquismo individualista e interior.

Por isso, entende-se que não há como existir a linguagem sem a interação, e as manifestações da língua não são nem individuais e nem imutáveis, como é expresso pelos pensamentos acerca do subjetivismo individualista e objetivismo abstrato. Na perspectiva de Bakhtin:

A enunciação individual (a “parole”), contrariamente à teoria do objetivismo abstrato, não é de maneira alguma um fato individual que, pela sua individualidade, não se presta à análise sociológica. Com efeito, se assim fosse, nem a soma desses atos individuais, nem as características abstratas comuns a todos esses atos individuais (as “formas normativamente idênticas”) poderiam gerar um produto social (2006, p. 124).

Esta configuração teórica abstrata não abrange a realidade fundamental da língua expressa por Bakhtin/Volochínov (2006), a qual é resultado da interação verbal entre os sujeitos e seus contextos de usos da linguagem. Ela, também, não admite que a essência da linguagem esteja em concepções estruturais e individuais, pois o estudo da língua se volta à sua natureza comunicativa é a enunciação não como algo individual, mas um fenômeno social e dialógico.

Por este motivo, Bakhtin/Volochínov (2006), mostra que a linguagem é uma prática social que evolui de maneira ininterrupta, constituída pelo fenômeno social da interação verbal, desenvolvida pela enunciação. O autor defende que os indivíduos usam a língua conforme seu contexto sócio-histórico, pois ela penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, instaurando confrontos ideológicos.

Desta forma, a contestação das duas orientações origina a teoria da interação verbal, a qual possui mecanismos que constituem a linguagem a partir da palavra, que funciona como elo entre os sujeitos para desenvolver a comunicação em si. Assim, Bakhtin/Volochínov afirma que:

Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor (2006, p. 114).

A linguagem humana é um sistema complexo para desenvolver o exercício da fala. Desse modo, todos os âmbitos da atividade humana estão relacionados com a utilização da linguagem e é a partir dessa prática que surgem os enunciados e os sentidos das palavras pertencentes a cada contexto.

Os enunciados sempre possuirão conteúdos, organização e estilos os quais estarão ligados às condições daquela realidade e finalidade, pois todo o enunciado concerne com o contexto em que os sujeitos estão envolvidos. Para Bakhtin/Volochínov (2006, p. 114) “Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais de enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela *situação social mais imediata*”.

Assim, o enunciado representa um tempo e um lugar para um determinado locutor e interlocutor, e isso significa que as circunstâncias daquele momento são exclusivas para aquela produção do sentido. Desse modo, entende-se que a mesma palavra pode ser repetida inúmeras vezes, mas não possuirá o mesmo significado, pois as mudanças de tempo, espaço e sujeitos, alteram as condições de sua enunciação. Assim:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social *da interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 125).

Cabe salientar, que cada enunciado possui um ato histórico diferente e irreversível, pois, como enfatiza Bakhtin/Volochínov (2006, p. 127) “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*”. Por este motivo, entende-se que a influência dos demais sujeitos interfere nas manifestações da linguagem e a assimilação de sentidos expressos pelas palavras são determinados pelos contextos já convencionados pela sociedade.

A palavra apresenta-se como o produto da interação verbal, porque a ação dela trata da interação de um locutor para um interlocutor, numa seleção de critérios durante a elaboração do discurso, assim, possibilitando a enunciação. Portanto, todo o enunciador precisa do outro para acontecer uma efetiva comunicação, isto é, não se cria um enunciado para não ser respondido.

A atuação da palavra apresenta possibilidades discursivas, passando a construir efeitos de sentido, como numa ação responsiva da língua, o interlocutor é suscitado a uma reação e assume uma posição naquele contexto. A interação verbal envolve dois ou mais sujeitos, que interagem por perguntas e respostas, ancoradas pela palavra. Segundo Bakhtin/Volochínov (2006):

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 ao 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 apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (p. 115).

É a partir da palavra que o homem é capaz de se comunicar e manter a comunicação de forma coerente. Essa interação ocorre através de grupos socialmente envolvidos, os quais produzem seus atos de enunciação conforme suas ideologias, interagindo num processo comunicativo ininterrupto, em meio ao qual as palavras dos outros transpõem outras palavras. Neste sentido, a linguagem vai além da comunicação, porque os sujeitos constroem as interações na coletividade.

A linguagem é considerada uma produção constituída no espaço da prática social. É a oportunidade de se tornar sujeito, capaz de ser e pronunciar-se como parte da coletividade. Neste sentido, a linguagem vai além de sua dimensão comunicativa, porque os falantes se organizam em conformidade com as interações sociais.

Diante deste pressuposto, a estreita ligação entre a palavra e comunicação é reflexo da participação social, pois é apoiado nela que o homem manifesta a informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Para Bakhtin/Volochínov (2006), a palavra possui uma dinâmica da coletividade, partindo da relação do locutor e ouvinte, numa ação coletiva e de colaboração recíproca.

Cada indivíduo possui suas características próprias e únicas, mas ao mesmo tempo, elas são desenvolvidas em razão do horizonte social. Assim, a interação verbal é inerente a esse contexto, e é com ela que ocorre a comunicação e a formação ideológica dos grupos sociais. Sendo assim:

[...] um certo *horizonte social* definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito. [...] O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc. Quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica [...] (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 115).

As pessoas projetam um “horizonte social” que determina sua ideologia no grupo em que estão inseridas. Trata-se de questões que envolvem perspectivas comuns em cada comunidade linguística, formulando conceitos dos meios de convívio e, conseqüentemente,

caracterizando os sujeitos que a compõem. Por outro lado, ao mesmo tempo que esse sujeito carrega características ideológicas desse horizonte social, também possui um auditório próprio, ao qual vai formulando seus próprios conceitos e deduções e, por meio delas, constitui um auditório médio da criação ideológica, geradas por intermédio de seu nível de cultura, de ideologias próprias e de convívio social.

Por esse motivo, Bakhtin/Volochínov (2006, p. 116) leva em conta que “a enunciação no estágio inicial de seu desenvolvimento, “na alma”, não se mudará essência das coisas, já que a estrutura da atividade mental é tão social como a da sua objetivação exterior”. Assim, entende-se que, do mesmo modo que o sujeito se constitui com base em sua natureza, constrói conceitos por meio dos estímulos, da inteligência, da compreensão de mundo, aumentando proporcionalmente o nível da orientação social.

Para Bakhtin/Volochínov (2006), a palavra é capaz de acompanhar os fenômenos ideológicos, pois é por meio dela que ocorre a comunicação na vida cotidiana. Também, é na palavra que se manifesta a expressão interior, a qual se adapta às possibilidades da expressão exterior, construindo mecanismos que traduzem a atividade mental sobre a vida cotidiana. Deste modo:

Chamaremos a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga, *ideologia do cotidiano*, para distingui-la dos sistemas ideológicos constituídos, tais como a arte, a moral, o direito, etc. A ideologia do cotidiano constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência. Considerando a natureza sociológica da estrutura da expressão e da atividade mental, podemos dizer que a ideologia do cotidiano corresponde, no essencial, àquilo que se designa, na literatura marxista, sob o nome de “psicologia social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 121).

Neste sentido, a psicologia social se encarrega do conteúdo ideológico que cada indivíduo possui, sendo definido por fatores biológicos, fisiológicos e sociológicos. Porém, esse fator individual-orgânico não dá conta das forças criadoras e vivas da consciência, porque elementos dos sistemas ideológicos constituídos da moral, da ciência, da arte e da religião se solidificam por meio da ideologia do cotidiano.

Para Bakhtin (2006, p. 122) “Na ideologia do cotidiano, é preciso distinguir vários níveis, determinados pela escala social que serve para medir a atividade mental e a expressão, e pelas forças sociais em relação às quais eles devem diretamente orientar-se”. Há dois níveis que pautam a ideologia do cotidiano: os inferiores e os superiores e essa escala social é marcada pela influência que suas manifestações exercem sobre a massa social, tornando

possível entender que a orientação social se consolida de acordo com a contribuição social que determinado grupo estabelece.

Bakhtin/Volochínov (2006) considera que o nível inferior da ideologia do cotidiano corresponde a uma atividade mental fortuita, ou seja, isolada, mais instável e sem marcação ideológica; já o nível superior, corresponde à atividade mental que possui maior organização, maiores transformações e contato direto com os sistemas ideológicos, possuindo um caráter de responsabilidade e de criatividade e sendo capazes de definir mudanças da infraestrutura socioeconômica de maneira mais eficiente e rápida.

A relação existente entre a ideologia oficial, considerada a dominante e estável, e a ideologia do cotidiano, instável, do domínio da palavra exterior e interior, se dá em determinada época, contexto histórico e social. Isso ocorre, porque cada campo da criatividade ideológica tem o seu modo de orientação para retratar a realidade, ou seja, cada comunidade humana tem sua particularidade para representar o mundo. Para melhor compreensão Bakhtin/Volochínov (2006) expressa que:

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 (p.124).

Quer dizer, justificam-se de cada meio e convívio comum as circunstâncias de enunciação e como se dará o processo de evolução da língua. A língua em sua ação evolutiva é constitutiva daqueles que se servem dela e as interferências linguísticas são produto dos hábitos, costumes e classes sociais envolvidas, mas, independentemente da natureza, superior ou não. A língua atravessa as comunidades e se manifesta em momentos concretos e reais, promovendo a comunicação numa ação enunciativa, ideológica e dialógica. Bakhtin/Volochínov, (2006, p. 125) afirma que “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”.

Compreende-se, que a interação verbal é a parte constituinte da linguagem e é a partir de sua concepção que esta pesquisa se delinea, investigando suas formas de manifestação, decorrentes dos ambientes que se instauram as enunciações por meio do diálogo. Por isso, torna-se pertinente expor questões inerentes às interações, principalmente ao que se refere ao uso do diálogo na composição escolar e elementos ingredientes da interação professor-aluno(s).

Com o olhar voltado ao diálogo e dialogismo, Bakhtin (2003), em *Estética da Criação Verbal*, afirma que:

Sobre a relação dialógica. É uma relação marcada por uma profunda originalidade e que não pode ser resumida a uma relação de ordem lógica, lingüística, psicológica ou mecânica, ou ainda a uma relação de ordem natural. Estamos perante uma relação específica de *sentido* cujos elementos constitutivos só podem ser *enunciados completos* (ou considerados completos, ou ainda potencialmente completos) por trás dos quais está (e pelos quais *se expressa*) um sujeito real ou potencial, o autor do determinado enunciado. O diálogo real (conversa comum, discussão científica, controvérsia política, etc.). A relação existente entre as réplicas de tal diálogo oferece o aspecto externo mais evidente e mais simples da relação dialógica. Não obstante, a relação dialógica não coincide de modo algum com a relação existente entre as réplicas de um diálogo real, por ser mais extensa, mais variada e mais complexa. Dois enunciados, separados um do outro no espaço e no tempo e que nada sabem um do outro, revelam-se em relação dialógica mediante uma confrontação do sentido, desde que haja alguma convergência do sentido (ainda que seja algo insignificante em comum no tema, no ponto de vista, etc.) (p. 353-354).

O autor delibera que o dialogismo não pode ser confundido com diálogo, pois este se refere às réplicas da interação face a face, ou ainda, à representação de discursos estéticos. De acordo com Sobral (2009, p. 34) “O diálogo é um fenômeno textual e um procedimento discursivo englobado pelo dialogismo, sendo apenas um de seus níveis mais evidentes no nível da materialidade discursiva”. Neste sentido, tem-se apenas a troca de discursos, os quais podem ou não estarem em comum acordo com os envolvidos.

O dialogismo, segundo Bakhtin/Volochínov (2006), trata-se de um conceito amplo que se volta ao funcionamento real da linguagem, em que todos os enunciados são constitutivos dos outros. Esta é a condição fundamental do ser humano, e o sujeito age conforme os atos dos outros, abstraindo a essência do ser e o agir dos demais indivíduos.

Além disso, a condição da linguagem em contato com os usos é representada pelas situações às quais os sujeitos são expostos. Entende-se que os diálogos se formam a partir dos enunciados que já foram produzidos e que podem vir a ser produzidos. Assim, quando o enunciator formula um discurso, ele leva em conta os discursos e enunciados passados, bem como discursos e enunciados futuros. Isto é, são menções já materializadas na expressão e naturalmente definidas no plano do discurso.

Outra concepção dialógica implica o fato de que o sujeito possui elementos ideológicos interiorizados, os quais fazem parte das vozes sociais de acordo com sua realidade e tempo. Essas vozes também se fundem aos seus conceitos interiores, por isso, são a expressão da consciência coletiva e singular ao mesmo tempo. Sobral afirma que:

[...] o fato de cada voz ser única e de que, ao falar, cada sujeito trazer de certo modo “sua” versão do mundo percebe-se com clareza que todo o discurso (e mesmo toda a palavra) é arena, lugar de enfrentamento, de presença do outro [...] (2006, p. 39).

Deste modo, é possível afirmar que as manifestações filosóficas do Círculo de Bakhtin mantêm uma relação estreita com as perspectivas dialógicas, porque o dialogismo é um elemento ligado aos sujeitos e suas interações. Um enunciado é formulado por meio da relação com os enunciados, além de possuir fatores ideológicos imbricados tanto nas pessoas como na comunidade.

Com isso, o indivíduo se estabelece discursivamente a partir das vozes sociais que estão na realidade, bem como nas suas inter-relações. Sobral (2009, p. 35) diz que “Pode-se, portanto, afirmar que o dialogismo é um conceito que busca dar conta do elemento constitutivo não apenas dos discursos como da própria linguagem e mesmo do ser e do agir humanos”.

Desta forma, o dialogismo está diretamente ligado ao percurso que envolve a interação verbal. Isso ocorre, pois é por intervenção dessa manifestação que acontecem os efeitos desse discurso, manuseios da linguagem e estratégias do locutor para atingir o interlocutor, minados por características individuais e sociais e ao mesmo tempo movidos pela interação e aceitação daquele que ouve e progride a enunciação através da ação responsiva.⁷

2.2 Elementos de pesquisa constitutivos da interação verbal

Como já foi mencionado, esta pesquisa envolve a compreensão da interação verbal, pois o que a move consiste nas estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade com o(s) alunos(s) nas interações em aulas expositivas dialogadas. Por isso, faz-se necessário abordar elementos que estão envolvidos na dinâmica da interação verbal, como a ação responsiva e o processo de alteridade dos envolvidos nesse contexto.

A partir dos fundamentos teóricos de Bakhtin/Volochínov (2006), entende-se que o processo de interação é a atividade da linguagem exterior e interior, a qual ocorre em um percurso ininterrupto, em que não há começo e nem final. Ou melhor, a enunciação se reverbera de maneira ilimitada a partir do interior do locutor de acordo com a situação determinada pelo seu auditório.

⁷ Segundo Bakhtin (2003), a responsividade é responder a alguém ou a alguma coisa.

A situação e os interlocutores são capazes de definir o discurso exterior do locutor, levando-o a modelar sua expressão, a qual está pré-estabelecida pelo contexto não verbalizado da vida corrente. Desse modo, a partir da situação que se configura a enunciação, manifestando-se a ação, o gesto e a resposta verbal dos demais integrantes da enunciação. Assim sendo:

[...] a forma da ordem é determinada pelos obstáculos que ela pode encontrar, o grau de submissão do receptor, etc. A modelagem das enunciações responde aqui a particularidades fortuitas e não reiteráveis das situações da vida corrente. Só se pode falar de fórmulas específicas, de estereótipos no discurso da vida cotidiana quando existem formas de vida em comum relativamente regularizadas, reforçadas pelo uso e pelas circunstâncias (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 127).

Em função disso, o locutor irá procurar adaptar-se conforme o seu interlocutor. A maneira de expressão na enunciação depende de como o interlocutor reagirá, além de figurar o modo como este recebe a fala e qual será sua ação responsiva nesse processo. Bakhtin afirma que:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa* (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. A compreensão passiva das significações do discurso ouvido é apenas o elemento abstrato de um fato real que é o todo constituído pela *compreensão responsiva ativa* e que se materializa no ato real da resposta fônica subsequente. (2003, p. 291).

Deste modo, leva-se em conta que a interação ocorre plenamente se houver uma reação que relacione dialogicamente os sujeitos envolvidos, desde o início do diálogo até a ação de resposta, que se constitui motivada por parte daquele que ouve e replica - que pode, também, ser motivada em silêncio - o que foi dito, produzindo uma valoração acerca do assunto que se evidencia naquele dado tempo e espaço. Então, dependendo da circunstância e para quem esse locutor se dirige, a enunciação se propiciará, pois, quando um locutor se dirige perante seus ouvintes ele já administra sua fala interior para ser exteriorizada, a partir de sua intenção com aquela enunciação, naquele tempo e naquele contexto.

“Para a palavra (e, por conseguinte, para o homem), nada é mais terrível do que a *irresponsividade* (a falta de resposta)” (BAKHTIN, 2003, p. 357). Em suma, o locutor altera

sua fala e comportamento de acordo com os interlocutores, buscando respostas para seus questionamentos.

Estes sujeitos são diferentes por definição, mas nem por isso são opostos entre si, pois se fossem assim, não haveria relação entre eles. Porém, vivem em tensão constitutiva, porque um sujeito só se vê como tal por reflexo da visão dos outros, sendo assim, precisam uns dos outros para se constituírem. Portanto, a relação entre eles, mesmo que seja negativa, os determina.

Mesmo que haja embates ideológicos presentes nos contextos da enunciação, essa manifestação faz parte da linguagem, dos processos de transformações das comunidades linguísticas, porque essa evolução está conectada à alteridade, a qual se consolida socialmente nas interações dialógicas. A alteridade posiciona-se como uma relação de interação e ao mesmo tempo de dependência com o outro, por isso, o “eu” individual só pode existir se estiver em contato com o “outro”, e mesmo que essa proximidade ocorra de maneira negativa, ela altera o comportamento dos sujeitos.

E por isso que a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de *assimilação*, mais ou menos criativo, das *palavras do outro* (e não *das palavras da língua*). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (BAKHTIN, 2003, p. 313-315).

Os sujeitos se concebem por intermédio do outro e as noções de alteridade são relacionadas à pluralidade, à ideologia, às muitas vozes, pelo fato das pessoas posicionarem-se em conformidade com os demais posicionamentos, num processo de construção da identidade, em que o sujeito se constitui e se transforma através das relações sociais. Nesse sentido, os enunciados passam a fazer parte da identidade, da historicidade, dos valores, a partir da ação da alteridade.

Desse modo, as manifestações dos falantes em suas comunidades irão formá-los, suscitando mudanças na linguagem decorrentes dos hábitos e dos costumes por eles desenvolvidos nas mais variadas situações cotidianas. Bakhtin (2003) afirma que:

Há acontecimentos que, por princípio, não podem desenvolver-se no plano de uma única e mesma consciência e pressupõem duas consciências estanques; pois o componente essencial do acontecimento é essa relação de uma consciência com outra consciência, caracterizada justamente por sua alteridade - é isso que sucede com todo acontecimento criativamente positivo, que veicula o novo, que é único e irreversível (p. 102).

A alteridade retrata a linguagem e a comunidade escolar repleta de variedades que dividem conhecimentos, valores, culturas, bem como as associações que refletem na aprendizagem e, principalmente, nos vínculos de indivíduo para indivíduo e seu papel social na escola e comunidade como um todo. Com isso, tem-se como efeito conclusivo o fato de que o sujeito se altera conforme suas vivências, modificando a linguagem, o comportamento, as escolhas, as potencialidades, assim podendo evoluir e sofrer mudanças mutuamente com a língua.

Segundo Bakhtin/Volochínov (2006, p. 127) “A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta* [...] a comunicação e a interação verbais evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, nas mudanças das formas da língua”. Partindo deste olhar, percebe-se a influência do convívio e ações escolares no processo de alteridade, evolução da língua e comunicação.

Diante disso, o estudo da interação verbal norteia a pesquisa e elenca elementos como a responsividade e alteridade, pois são princípios teóricos que se fazem presentes nas questões enunciativas durante a interação professor-aluno(s). O professor, por sua vez, difunde seu discurso e o(s) aluno(s) possuem uma composição ideológica sobre o que se diz. Assim, relações interacionais vivenciadas nos espaços escolares, alteram e modificam o comportamento dos envolvidos, que são sujeitos daquele contexto e capazes de trocar conhecimentos.

Então, faz-se necessário vincular o que foi dito sobre a interação verbal à luz de Bakhtin, com a concretude da língua originária dos estudos da Análise da Conversação. No próximo capítulo, traçam-se questões que perpassam a origem sociológica da Análise da Conversação, como, também, a dinâmica conversacional que define elementos constitutivos das comunidades linguísticas por meio dos usos reais da linguagem.

3 ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO

A Análise da Conversação é um dos estudos linguísticos voltados à língua e fenômenos envolvidos na interação conversacional presentes no cotidiano, levando em conta o tempo, o espaço e o meio de convívio social. Em razão do tema de pesquisa, acerca das estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aula expositivas dialogadas, bem como do objetivo de analisar e descrever como se dão esses efeitos em determinado contexto de sala de aula, a pesquisa constrói um embasamento teórico que fundamenta questões a respeito do texto conversacional, o qual se compõe, colaborativamente, em situações de interação entre professor e aluno(s).

Por este motivo, apresentamos neste capítulo um percurso teórico que permite situar o estudo nas pesquisas de cunho Etnometodológicas, voltadas à vertente da Análise da Conversação.

3.1 Etnometodologia e Análise da Conversação

Desde os primórdios da existência do homem, tem-se a certeza de que ele desenvolveu formas de comunicação por gestos, posturas variadas, desenhos, até atingir uma capacidade linguística mais evoluída e padronizada em cada contexto. Desta forma, ele foi construindo um sistema de significados que foram se desenvolvendo em cada região, formando as mais variadas manifestações linguísticas em comunidades dotadas de saberes e em constante evolução.

Todo indivíduo tem potencialidades para desenvolver habilidades e essas vão se configurando a partir da coletividade numa construção interativa. Em função das questões interacionais e manifestações da linguagem constitutivas dos meios sociais, entende-se, que a Análise da Conversação possui um caráter primordial para os estudos linguísticos. Sobre isso, Marcuschi (1991), delibera que:

Moda ou não, creio que há boas razões para o estudo da conversação. Em primeiro lugar, ela é a prática social mais comum no dia-a-dia do ser humano; em segundo, desenvolve um espaço privilegiado para a construção de identidades sociais no contexto real, sendo uma das formas mais eficientes de controle social imediato; por fim exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade linguística dos falantes (p. 5).

Compreende-se, que as pesquisas relativas à Análise da Conversação têm como objeto o texto falado em suas manifestações comuns e corriqueiras, em outras palavras, em sua forma natural. O estudo foi desenvolvido, primeiramente, pela Etnometodologia, uma corrente inovadora da Sociologia, compreensiva e não explicativa, ou seja, compreende que a realidade socialmente construída se manifesta nas construções sociais presentes nas conversas, nos gestos e nos usos naturalmente desenvolvidos.

Coulon (1995, p. 7) explica que “A importância teórica e epistemológica da etnometodologia se deve ao fato de efetuar uma ruptura radical com modos de pensamento da sociologia tradicional. Mais que a teoria constituída, ela é uma perspectiva de pesquisa, uma nova postura intelectual”. Assim, a Etnometodologia inicia um estudo voltado à linguagem e se interessa pelas experiências dos sujeitos como seres sociais, porque compreende que as pessoas são dirigentes da organização social e que a constituição das instituições sociais é determinada pelas relações de interações decorrentes de determinada organização.

Igualmente, compreende-se que a Análise da Conversação provém de vertentes sociológicas, desenvolvida por estudos voltados à linguagem diária. Na perspectiva de Coulon:

Este mundo social é um mundo intersubjetivo, mundo de rotinas, em que a maioria dos atos da vida cotidiana são em geral realizados maquinalmente. A realidade parece natural e sem problemas. [...] A experiência subjetiva de um indivíduo é inacessível a outro indivíduo (1995, p. 12).

Diante deste contexto, o que torna as pessoas constituintes de uma língua ocorre naturalmente, pois ela vai se revelando ao longo dos anos do desenvolvimento de uma criança, por exemplo (COULON, 1995). Como consequência, tem-se a prática social, a qual consiste na caracterização deste, em razão de suas vivências e meio de inserção.

Desta forma, o sujeito se manifesta de acordo com o meio social, e isso é reflexo da constituição da linguagem, do comportamento, da cultura, das escolhas, das potencialidades. Do mesmo modo, pode evoluir e sofrer mudanças mutuamente com a língua e os demais integrantes daquele contexto.

Nesta reflexão inicial, entende-se que apesar das particularidades dos estudos sociológicos e linguísticos, há uma relação restrita entre eles, que envolve a interação verbal, convívio social e constituição do sujeito. Tudo isso, se relaciona diretamente com o caráter teórico das premissas do Círculo de Bakhtin acerca da interação.

Segundo Marcuschi (1991), os estudos da conversação tiveram início na década de 60, na Califórnia, a partir de pesquisas desenvolvidas por Harold Garfinkel, resultantes de

correntes voltadas à Etnometodologia e à Antropologia Cognitiva, preocupadas com as ações diárias e as variadas culturas. Trata-se de uma pesquisa que investiga a ação social (*etno*), desenvolvida de modo sistemático para entender como se manifestam os saberes socioculturais (*metodologia*). Desse modo, a Análise da Conversação estabeleceu-se com um vínculo situacional e de caráter pragmático nas atividades linguísticas diárias. Assim:

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 (MARCUSCHI, 1991, p. 8).

Neste sentido, a dinâmica de pesquisa teve como principal elemento de investigação a prática da conversação em meio a sua naturalidade, engajada à complexidade dos ambientes. Por isso, a necessidade de desenvolver esta investigação em um contexto real, que proporcione o processo interacional em sua ocorrência genuína.

Até a década de 70, apontaram-se análises a respeito das estruturas da conversação e seus mecanismos organizadores, levando em conta os aspectos da ação e interação social, criteriosamente descritos e examinados de modo padronizado e certificado. Além disso, numa perspectiva mais moderna, Gumperz (1982) especifica que a Análise da Conversação precisa considerar aspectos mais pontuais como manifestações paralinguísticas⁸, e socioculturais, que são regularmente presentes na partilha de uma interação bem-sucedida.

Essas manifestações ultrapassam a análise de estruturas, pois deixa de ser apenas uma avaliação da situação conversacional, trata-se, também, de uma análise de critérios interpretativos daquele contexto real da conversação, da ação dos envolvidos, bem como aspectos subjetivos e gestuais entre locutor e interlocutor. Por este viés, os estudos da Análise da Conversação revelam que a interação verbal não é um sistema que representa a precariedade da língua e linguagem.

Quanto a isso, Marcuschi (1991) corrobora a mudança desse pensamento:

[...] ela não é um fenômeno anárquico e aleatório, mas altamente organizado e por isso mesmo passível de ser estudado com rigor científico. Por outro, mostra-se como essa organização também é reflexo de um processo subjacente, desenvolvido, percebido e utilizado pelos participantes da atividade comunicativa, ou seja, as decisões interpretativas dos interlocutores decorrem de informações contextuais e semânticas mutuamente construídas ou inferidas de pressupostos cognitivos étnicos e culturais, entre outros (p. 6).

⁸ Gestos corporais e tons de voz durante a interação entre duas ou mais pessoas.

A Análise da Conversação é uma linha que discorre sobre as interações passíveis de análise e, principalmente, é capaz de comprovar que os sujeitos, durante a conversação, manifestam uma ação cooperativamente linguística, coordenada e mútua. Além de compreender como se dão e são resolvidos os conflitos interacionais cotidianos empíricos, não levam em conta modelos de construções que reproduzem situações reais da fala, como por exemplo, uma peça teatral. A partir desse ponto, atender-se-á fatores que explicitam o uso da linguagem, por meio de estudos voltados à interação verbal e à conversação.

3.1.1 Interação e conversação

As situações de conversação cotidianas são carregadas de significados e constituídas de uma natureza fundamentalmente dialógica. O uso da linguagem entre locutores e interlocutores, quer dizer, a conversação, é o que institui a interação humana em sua essência.

O ato básico da interação se dá por pelo menos dois indivíduos, os quais podem aparentar os mesmos interesses e noções da língua e sua significação, isto é, a conversação cotidiana precisa não apenas de uma cooperação, mas também de condições cognitivas, sociais, contextuais, linguísticas, temporais, imprescindíveis para que haja uma efetiva interação. Assim, Marcuschi (1991, p. 14) diz que “quando conversamos, normalmente o fazemos com perguntas e respostas, ou, então, com asserções e réplicas”.

Por consequência, essa interação formula um contexto coerente num processo de produção de sentido entre pelo menos dois falantes, a partir de um tópico que vai deslocando-se para outros tópicos, acrescentando a interação concebida pela troca de turnos e mudanças tópicas. Marcuschi (1991), explicita que:

Iniciar uma interação significativa, num primeiro momento, abrir-se para um evento cuja expectativas mútuas serão montadas. Em certos casos há alguém que inicia com um objetivo definido em questão de tema a tratar e com o objetivo e então supõe que o outro esteja de acordo para tratamento daquele tema, o que indica que além do tema em mente ele tem também uma pressuposição básica, que é a aceitação do tema pelo outro. Iniciada a interação, os participantes devem agir com atenção tanto para o fato linguístico como para a os paralinguísticos, como os gestos, os olhares, os movimentos do corpo, e outros (p. 15).

Essa interação somente obtém coerência se os participantes forem aptos para construir o sentido determinado pela língua em uso, levando em conta o envolvimento cultural e situacional. Como, também, precisam estar em sintonia com relação aos elementos

paralinguísticos, que representam fatores que não estão presentes na fala e sim, no gestual, ou seja, a partilha da interação ultrapassa o domínio da língua em si.

Sabe-se, também, que existem ressalvas acerca da interação numa dimensão social, para Marcuschi (1991, p. 16), isso ocorre devido “[...] a diferença de condições socioeconômicas e culturais ou de poder entre os indivíduos deixa-os em diferentes condições de participação do diálogo”. Por outro lado, uma vez definidas as características da conversação em dada situação e contexto, existe um tema motivador representante do objetivo que é o que chamamos de tópico. Iniciado o percurso interacional, vai se motivando a construção do sentido para o interlocutor, que também inicia a interação e busca apresentar a continuidade da conversa, numa relação dialógica.

Esse tópico discursivo se desenvolve havendo uma convergência de fatores textuais e interacionais instituídos nos processos de constituição dos textos orais, desenvolvendo o ato interativo durante a troca de turnos, os quais motivam a mudança de tópicos e subtópicos. Por esta razão, leva-se em consideração que a conversação se organiza em tópicos, os quais são desenvolvidos colaborativamente pelos participantes de modo interacional e hierárquico. Jubran aborda a organicidade dos tópicos e os níveis em planos simultâneos da interação:

O tópico é definido segundo uma perspectiva discursiva, a partir de dois traços básicos: centração e organicidade. A centração é a propriedade de concentração em um determinado assunto, revelada pelo fato de que um conjunto de referentes explícitos ou inferíveis, concernentes entre si, torna-se relevante em um dado ponto da mensagem. A organicidade é a propriedade pela qual a topicalidade manifesta-se por relações de interdependência que se estabelecem simultaneamente em dois planos: no plano hierárquico, conforme as dependências de superordenação e subordenação entre tópicos que se implicam pelo grau de abrangência do assunto; no plano seqüencial, de acordo com as articulações intertópicas em termos de adjacências ou interposições na linha discursiva (1993, p. 61).

Em uma situação de interação é definida e norteada a questão tópica no decurso da constatação do assunto, constituído pela hierarquização tópica. Desta forma, compõe o texto e garante uma relação de interdependência, ou seja, uma combinação entre o tema e demais elementos que garantem e constituem o discurso numa totalidade.

Diante disso, entende-se que há uma evolução intrínseca da prática da linguagem, o que torna os falantes capazes de desenvolverem de maneiras variadas a interacionalidade em sua totalidade, ou melhor, na criação de tópicos⁹, desenvolvimento de tópicos, troca de

⁹ Segundo Van Dijk (1980, p. 178): “TÓPICO DE CONVERSACIÓN y TÓPICO DE DISCURSO para definir la conectividad de las frases y la coherencia del discurso”. (Tópico de conversação e tópico discursivo definem a conectividade das sentenças e a coerência do discurso. Ou seja, o tópico é o que organiza a informação no texto.) Tradução livre.

tópicos, hierarquização tópica, sequências interacionais e demais fatores que constituem uma conversação, como, também, a troca ou conclusão de turnos.

Neste sentido, Marcuschi (1991, p. 18) diz que: “A conclusão do turno pode dar-se a qualquer momento em que ocorra um *lugar relevante para a transição*”. Esta questão possui particularidades, as quais são reveladas pelo contexto, por meio de gestos, marcadores discursivos ou até mesmo, o silêncio.

Teoricamente, a regra geral da conversação é que “fala um de cada vez”, aguardando a troca de turnos, em que um locutor fala e aguarda a resposta do interlocutor, numa sequência organizada e pausada. A partir de pares conversacionais que caracterizam a conversação dependendo de sua situação, como por exemplo, a interação de perguntas seguidas de respostas, ordem e execução, compondo uma série de turnos alternados, coordenados e cooperativos.

Tendo em vista que a organicidade mediada por turnos se dá de maneira universalizada, mesmo que haja peculiaridades em cada sistema linguístico, ainda é ressalva importante a constatação de que não basta apenas o desenvolvimento da conversação em trocas de turnos, pois se houver a presença de mais de dois sujeitos, pode ocasionar o que se chama “cisma”, instalado por meio de conversas paralelas. Na perspectiva de Marcuschi (1995), é importante estabelecer no “cisma” um lugar relevante para a tomada de turno, ou troca de tópico discursivo. Isso pode ser notado diante de marcadores utilizados pelo locutor, como a entonação, a pausa, a hesitação.

As falas simultâneas e sobreposições de vozes são momentos fundamentais para a organização conversacional, porque devido ao uso de marcadores metalinguísticos, como “espera aí”, compõem-se a tomada de turno e organização do diálogo, mesmo que seja composta por um grupo de pessoas. Desta forma:

[...] uma distinção entre a fala simultânea (dois turnos superpostos) e sobreposição de vozes (a fala durante o turno do outro). A sobreposição de vozes tem várias formas de se dar. Uma delas, a mais comum, é a que ocorre nos casos em que o ouvinte concorda, discorda, endossa, etc. com pequenas produções “sim”, “tá bom”, “é”, “ahã”, “claro” etc. (MARCUSCHI, 1991, p. 15).

O meio em que se insere a pesquisa é composto por aluno(s) e professor e são comuns a sobreposição de vozes e falas simultâneas durante a interação. Deste modo, o pesquisador precisa definir de maneira direta os elementos transcritos no *corpus* analisado, neste caso, voltados às estratégias discursivas utilizadas pelo professor, que buscam a proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aulas expositivas dialogadas.

Também, segundo o autor, são marcadores de tomada de turnos as pausas, os silêncios e as hesitações, as quais configuram lugares de relevância para a transição de turnos, em locais em que ocorrem sobreposição ou falas simultâneas. Uma hesitação pode motivar a tomada de turno ou, ainda, o ouvinte pode concluir o turno do falante, desempenhando um papel de coautor.

De modo geral, as pausas preenchidas, hesitações, consistem na organização, bem como o planejamento do turno, abrindo um espaço de tempo para que o falante possa se preparar para o que dirá. Estas hesitações, também, são representadas por sons lexicais, que podem parecer uma atitude de pedido de ajuda por parte do falante com relação ao ouvinte. Por exemplo, ao esquecer determinado termo para compor o sentido da interação, a hesitação, como as performances paralinguísticas, conseguem representar um pedido de auxílio para a formulação da frase.

As pausas se manifestam com diferentes finalidades, nota-se isso quando o silêncio se instaura após uma pergunta que represente um teor de despreferência com relação ao falante. O ouvinte toma a palavra e infere uma resposta negativa. Exemplo disso, é uma discussão em que os locutor e interlocutor discordam e cada um toma a palavra para si, na tentativa de manter a relevância de seu turno.

Marcuschi (1991, p. 28) comenta que “Ao lado de outras funções, a pausa também pode ter um efeito retórico, acompanhando perguntas que não exigem resposta”. Isso se constitui num contexto em que o falante aborda um questionamento para os ouvintes, com a intenção de motivar uma reflexão. As pausas pautam um sentido de desconhecimento da palavra, isto é, no contexto de sala de aula, o professor faz uma indagação ao(s) aluno(s) e eles não inferem nenhuma resposta. Deste modo, o falante entende que o silêncio representa a omissão de conhecimento por parte de seus ouvintes.

Outros fenômenos que sucedem na conversação são as reparações e correções, ou seja, conforme Marcuschi (1991), ao escrever um texto tem-se mais tempo que na conversação. Assim, é possível voltar para corrigir equívocos ou excertos supérfluos, desta forma, polindo o texto para uma versão final direcionada ao leitor. Por outro lado, a conversação acontece em tempo real e tudo o que se diz é definitivo.

Nesse processo, são muito usados os recursos da correção. Corrigimos a nós mesmos ou aos parceiros, fazendo reparos sintáticos, lexicais, fonéticos, semânticos e pragmáticos. A esse processo convencionou-se chamar de *mecanismo de correção*; ele funciona também como *processo de edição* ou *auto-edição* conversacional e contribui para organizar a conversação localmente (MARCUSCHI, 1991, p. 28).

Com isso, percebe-se que o papel da correção ou reparação é fundamental para a construção do conjunto da conversação, pois é com esses mecanismos que elementos já ditos e indesejados são descartados naturalmente durante a elocução, não permitindo a ausência de sentido, e sim, constituindo o sentido da conversação em sua integralidade. Os papéis exercidos pelas correções não só agem de maneira positiva em textos escritos, mas, também, em textos falados.

Depois deste percurso teórico, em que são expostos alguns pressupostos teóricos voltados à Análise da Conversação, questões primordiais na construção da pesquisa podem ser consideradas, as quais definem a aula expositiva dialogada e as estratégias discursivas utilizadas pelo professor que buscam a proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aulas expositivas dialogadas.

4 GÊNERO AULA EXPOSITIVA DIALOGADA NUMA PERSPECTIVA CONVERSACIONAL

A elaboração deste capítulo deu-se com vistas a melhor compreender o processo de interação professor-aluno(s) em sala de aula. Nesta etapa, são estabelecidos apontamentos predecessores à metodologia de análise, visando, principalmente, compatibilizar o texto falado nas aulas especificadas ao objetivo de pesquisa, o qual se volta às estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aulas expositivas dialogadas.

Dentro deste escopo, são mobilizadas algumas referências pontuais relacionadas à instância discursiva de sala de aula. Tais referências culminam, no capítulo subsequente, na abordagem da situação concreta do espaço escolar por meio da metodologia de análise que dá conta dos objetivos de pesquisa.

4.1 Caracterizando a aula expositiva dialogada

As comunidades linguísticas são capazes de caracterizar ideologicamente os sujeitos, por meio das manifestações da linguagem que contribuem na construção do conhecimento por intermédio da interação verbal ancorada pela palavra. Isso se deve ao fato de os usuários da língua estarem naturalmente aptos para promover essa relação e progressão da linguagem.

Nos contextos de sala de aula, especificamente, o discurso do professor trata-se de uma sequência cuidadosa e articulada de tópicos e subtópicos, pois ele possui um objetivo fundamentado a partir dos conceitos da disciplina. Esse tipo de manifestação discursiva vincula-se à elocução formal e para Brait (2006):

(...) tanto do ponto de vista da exposição do tema principal por meio da articulação cuidadosa de tópicos e subtópicos quanto da maneira como cada sequência e cada tópico e subtópico estão interligados, a característica marcante dessa *elocução formal*, da perspectiva da construção composicional, é, como se verá, a evidente proximidade da estruturação de um texto escrito. Entretanto, há também um conjunto de marcas “conversacionais” indicativas da contingência interacional, das condições *sine qua non* para a construção do texto oral, que vão se apresentando pela existência explícita de um locutor em presença de seus ouvintes, pelas evidências textuais de que esses ouvintes estão instaurados como interlocutores e que atuam no decorrer da exposição como explícitos co-enunciadores. Se esse texto falado apresenta uma estrutura organizacional bastante rígida, aproximando-se das características de um texto escrito, as fortes marcas da oralidade, da interação face a face, distanciam o conjunto de um texto escrito para a leitura (p. 90).

Ou seja, na elocução formal, um sujeito apropria-se do dizer e manifesta no discurso a materialidade do texto escrito e planejado. Deste modo, as falas preparadas mantêm uma linguagem padronizada, apontando recursos relacionados ao texto escrito, portanto elevada ao nível da escrita.

Por outro lado, a elocução formal que se configura em sala de aula obedece a um caráter didático. Isso quer dizer que a fala do professor, mesmo obedecendo a esse princípio, discorre a partir do tópico dirigido pelo locutor que, juntamente com as atribuições e manifestações discursivas dos alunos, origina a troca de turnos e, conseqüentemente, o diálogo entre os sujeitos.

Assim, essa configuração discursiva de sala de aula manifesta interações específicas para aquele ambiente e os papéis sociais e interacionais do professor e do(s) aluno(s) materializam especificidades na conversação. É em razão dessas características que se pode reconhecer determinados contornos interacionais originários do escopo escolar.

Professor e aluno(s) não desempenham o mesmo papel social, pois “não ocupam o mesmo espaço na simbólica do ensino no meio escolar” (SILVA, 2002, p. 183). Nos estudos de Ehlich apontados por Silva (2002), apresenta-se uma diferença entre o discurso do ensino/aprendizagem e discurso de sala de aula. Entende-se que no primeiro existe uma voluntariedade, reconhecimento entre as partes, como, também, uma envoltura no discurso; já no segundo, há o fim da voluntariedade, perda do reconhecimento recíproco entre quem ensina e quem aprende e instabilidade entre a presença e ausência no discurso.

Segundo Silva (2002), a interação em sala de aula sofre interferências institucionais, referentes ao número de participantes e o nível de conhecimento compartilhado. Isso se deve, ao fato das questões institucionais influenciarem na orientação temporal e espacial, e, também, nas medidas educacionais, como objetivos, programação anual escolar e avaliações. Portanto, para Silva (2002, p. 184-185), “a motivação e a finalidade dos interactantes são variáveis que interferem na interação”, e, por isso, os participantes da interação são movidos pela intenção individual, coletiva e institucional, o que caracteriza o evento da interação.

Marcuschi desenvolveu estudos relacionados às interações em sala de aula sob a perspectiva específica da discursividade no escopo escolar. Para tanto, Marcuschi (2004 apud SANTOS, 2014) elaborou quatro formatos das aulas expositivas: aula ortodoxa, aula socrática, aula caleidoscópica e aula desfocada. O autor observou e analisou cinquenta aulas atentando a três elementos: o desenvolvimento do tópico central, as estratégias de interação adotadas pelo professor e o comportamento dialógico entre professor e aluno(s). Então, foram formuladas quatro tipologias características das 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).

Santos (2014) analisa o estudo de Marcuschi e considera que a aula precisa ter um tema central e a participação do aluno, desde que o professor seja responsável pela condução do tópico central para que a interação atenda a proposta formal da conversação. Por este motivo, leva-se em conta que, em geral, a interação em sala de aula ocorre de maneira formal e isso diz respeito à assimetria.

Neste sentido, diante dos diversos contextos que se compõem a oralidade, há a constituição de um caráter formal e informal, que muitas vezes é caracterizado em razão do local, dos objetivos da interação e de quem são os participantes da elocução. De acordo com Castilho (2002, p. 14), na língua falada se formam o diálogo simétrico e assimétrico, ou seja, “No diálogo simétrico ou espontâneo, os falantes dispõem de condições semelhantes para negociar livremente o assunto e controlar os turnos. No diálogo assimétrico um interlocutor tem ascendência sobre o outro, introduz ou muda o assunto, distribui os turnos [...]”.

O professor é mediador do tópico discursivo, sendo responsável pela condução e produção da interação, afinal ele detém formalmente o controle não só do conteúdo a ser trabalhado, mas também orienta o tópico da conversação. Além disso, é responsável pela execução de aspectos institucionais que envolvem o ensino, como a elaboração e aplicação do plano de aula, o tempo de aula em cada período, critérios de avaliação, ou seja, o professor é quem indica o transcorrer da interação, por meio do domínio pedagogicamente institucionalizado.

Segundo Barros (2011), o domínio discursivo é uma categoria autoexplicativa sobre os contextos de alguns gêneros textuais¹⁰, como, por exemplo, os de domínio jurídico, religioso, jornalístico e pedagógico, os quais podem ser considerados os mais consolidados entre os domínios discursivos. Marcuschi (2005) defende que os textos se situam em domínios discursivos que operam como enquadres globais de superordenação comunicativa subordinando práticas sociodiscursivas orais e escritas, as quais resultam nos gêneros que circulam nestes domínios.

Marcuschi (2005) considera que o domínio discursivo é como uma esfera social ou institucional, na qual se dão práticas que organizam formas de comunicação e respectivas estratégias de compreensão. Na visão de Barros:

Se adotamos esta noção de domínios, como alavancadores de modelos de ação comunicativa que vão, por sua vez, contribuir para a estabilização dos gêneros, parece apropriado se pleitear a existência de um domínio pedagógico, pois nele podemos reconhecer gêneros bastante recorrentes e estabilizados (tais como aulas, seminários, exames), com propósitos bem definidos (2011, p. 297).

A construção discursiva presente no contexto de domínio pedagógico, conforme estudos revelados por analistas da conversação, apresenta um certo grau de rigidez no sistema de distribuição de turnos. Para Barros (2011), as pesquisas mostram a incidência de aulas mais centradas no professor, e menos centradas no professor, e isso é resultado de padrões formais diferenciados na distribuição de turnos. Por isso, é preciso cautela ao descrever aula como um bloco único, pois a interação nesse espaço é muito complexa e heterogênea.

Existem normas bastante precisas sobre como deve ocorrer a interação no discurso pedagógico. Essas normas podem ser apresentadas em momentos de inquietação por meio de chamadas por parte do professor, como marcadores discursivos e interrupções que ativam a atenção do(s) aluno(s). Estas chamadas do professor não são reconhecidas como admoestações, isso faz com que os participantes reconheçam o propósito pedagógico implícito na interação, o que justifica atitudes consideradas ofensivas em outras situações.

Ainda, conforme Barros (2011), no domínio pedagógico há normas definidas com relação à distribuição de turnos, mas que podem ser mais rígidas ou menos rígidas, em conformidade com o gênero que se delinea. Por exemplo, em exames orais apresenta-se uma estrutura de organização de turnos diferenciada, por serem reconhecidos pelos participantes como um propósito de teste e não de transmissão de conhecimento.

¹⁰ Os gêneros textuais são expressões de natureza sociocultural que materializam a língua em situações comunicativas diversas.

Outra razão que influencia o discurso em domínio pedagógico refere-se ao teor institucional. Esta característica vem do sistema de troca de turnos que restringe as oportunidades de participação, o que decorre por haver direitos diferenciados dos participantes, estereotípicas do discurso institucional. Assim:

Consideramos que esta linha de argumentação – a da assimetria – é complexa e de difícil comprovação. Aqui há alguns pontos problemáticos que devem ser observados: primeiro, parte-se de uma concepção de poder como algo estático e não como construído no processo da interação. Segundo, 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. 300-301).

Isto é, o professor não deve exercer seu poder sobre os interlocutores, mas deve ensinar - o que não se pode fazer sem a participação do aluno - porque o aluno também precisa fazer-se sujeito daquela situação. Ou seja, esse equilíbrio permite processos de negociação entre professor e aluno(s). O que se entende, é que em maior ou menor grau, o domínio pedagógico tende a apresentar identidades sociais marcadas por rotinas específicas, sujeitas a normas consolidadas e vulneráveis aos processos de interação.

Para Barros (2011), os fenômenos sequenciais como correções e reparos, interrupção, mudança de tópico, repetição, paráfrases, são estratégias utilizados pelos participantes para argumentar ou facilitar o processamento de informações. Porém, não se pode dizer que esses fenômenos caracterizam o domínio pedagógico, mas sua expressiva recorrência apresenta a preocupação com os propósitos comunicativos ligados à construção do conhecimento. Barros comenta que:

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 (2011, p. 301-302).

Com isso, se revela um elemento crucial para a construção desta pesquisa, pois o que a orienta parte da análise das estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade com o(s) aluno(s), nas interações em aulas expositivas dialogadas, as quais priorizam o bom engajamento discursivo e têm finalidade determinante sobre a construção de conceitos.

Ainda, conforme Barros (2011), o domínio pedagógico tem, por exemplo, a constituição da tríade pergunta – resposta – avaliação, isso não significa que a interação em sala de aula se desenvolve por meio de tríades, mas se questiona o porquê de seu uso, sendo

que pode ocorrer em outras situações de ensino-aprendizagem, como por exemplo, numa interação entre mãe e filho. Para Barros (2011, p. 302), “[..] na sala de aula, ela é apenas útil para a realização de certa tarefa [...]”. Nesta situação, uma das partes se posiciona como detentora do conhecimento, perguntando sobre o que já sabe, contextualizando uma situação de teste, sendo que, esse caráter avaliativo só é percebido em função do contexto ou do domínio em que ocorre.

Considerando os domínios, essas estruturas dependem da interpretação que os participantes fazem delas, já que certos domínios são vinculados a dadas expectativas. Essas estruturas se manifestam em aspectos formais referentes à organização global, escolhas estilísticas e lexicais, decorrentes de termos técnicos. Tais estruturas são reconhecidas pelos participantes da interação pelo fato de naturalmente possuírem conhecimentos prévios das estruturas institucionalizadas. Na visão de Barros (2011):

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 (p. 305).

A participação do aluno na construção da discursividade do domínio pedagógico é pertinente, pois o professor não precisa dominar a conversação, e sim, concretizar elementos que movam a interação com o(s) aluno(s). Dessa forma, para que se desenvolva a troca de turnos e que os participantes tenham a possibilidade de se manifestarem e mostrarem seus conhecimentos prévios inerentes aos contextos em que estão inseridos, assim considerando o que já sabem e, conseqüentemente, agregando elementos aos seus saberes.

Para tanto, de acordo com Silva (2002), na produção textual desenvolvida em sala de aula, se funda o gênero textual aula expositiva, sendo esta uma estratégia didática que tem por objetivo explicar conceitos com nitidez, como, também, dividir informações e motivar reflexões. Além disso, esse gênero é preparado com temas específicos, mantendo uma concentração tópica¹¹ maior, previamente planejada pensando no interlocutor. Dessa forma:

Numa aula expositiva, os alunos têm a função de ouvir, compreender e assimilar as intenções comunicativas. Não há dúvida de que o discurso é a ele dirigido e tudo está voltado para eles nesse tipo de conversa. É aos alunos que se tenta interessar, motivar, impulsionar (SILVA, 2002, p. 21).

¹¹ Relevância de um tema em uma dada porção textual.

Segundo Silva (2002), para efetivar uma determinada conversação é necessária a interação linguística, a participação de pelo menos dois interactantes, a recorrência de ao menos uma troca de falantes, como, também, a concomitância temporal.

Portanto, entende-se que a elocução formal é característica da língua falada, produzida em contexto de assimetria e caracterizada pelo controle hierárquico e condição de contexto social, capazes de produzir estratégias de construções discursivas. Mas, por outro lado, a configuração da conversação durante a aula formal precisa constituir o gênero aula expositiva dialogada, ou seja, o professor promove ações que são determinantes para a colaboração dos alunos, possibilitando a interação, troca de turnos, bem como o desenvolvimento de habilidades constitutivas dos participantes e que servem de suporte para o aprimoramento intelectual do(s) aluno(s) como, também, do professor.

Para que uma aula expositiva dialogada ocorra e alcance os objetivos iniciais da aula, é necessário o uso de manejos discursivos que chamem a atenção do(s) aluno(s). Além disso, que os motive a um efeito responsivo, suscitando a interação entre os participantes, como, também, uma postura crítica acerca dos saberes.

Conforme Silva (2006), o par pergunta-resposta não possui a função de somente coordenar os turnos, vai mais além quando se refere ao sentido de apresentar propósitos específicos. Isso porque o par pergunta e resposta na interação coordena a fala entre os interactantes por meio da obrigatoriedade que se estabelece entre eles, com a intenção de cooperar com os outros. Além disso, esse par “pode apresentar variados propósitos na conversação: servir como abertura de uma conversação; iniciar, manter ou mudar o tópico; fechar a conversação” (SILVA, 2006, p. 263), como, também, em sala de aula, o par pergunta-resposta “além de ser significativo para o desenvolvimento do tema trabalhado, representa uma estratégia eficaz na interação entre professor e alunos” (SILVA, 2006, p. 272), mesmo porque uma pergunta espera a resposta do aluno, porém nem sempre isso ocorre.

Desta forma, reconhece-se que a sequência pergunta-resposta é articuladora da construção da interação e contribui para a participação ativa e aproximada dos alunos na elaboração de conceitos disciplinares. Além disso, caracteriza a aulas expositivas dialogadas, em que o aluno se torna operante na construção do conhecimento, tendo por base o auxílio do professor como mediador e não como executor do seu poder em razão do espaço que ocupa em sociedade. Esse tipo de estratégia discursiva - par pergunta-resposta - pode ser coordenado pelo locutor a fim de ativar e reativar a atenção dos interlocutores. Com a intenção de corroborar com o processo metodológico de análise serão agregados na próxima seção os fenômenos de digressões.

4.1.1 O uso de digressões na conversação

As digressões são uma porção textual que não está diretamente ligada com o segmento precedente nem com o que lhe segue. Em textos orais ou escritos, o locutor emprega esse tipo de estratégia para atender uma reorganização no sentido da interação perceptível ao horizonte do locutor.

Com isso, pretende-se analisar como a digressão apresenta papéis determinantes na construção textual, focalizando para o texto oral com o intuito de analisar as estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aulas expositivas dialogadas no Ensino Médio. Para Andrade (2002), a situação contextual do texto oral se efetiva no próprio texto, através de um relacionamento entre o meio social de um lado e a funcionalidade da língua por outro. Em outras palavras, o texto e o contexto estão integrados e um serve para predizer o outro.

Portanto, o texto oral é um evento interativo, uma ação social em que significados são negociados e isso se torna mais perceptível no diálogo cotidiano por se tratar de uma modalidade textual, em que são explorados todos os recursos da língua, sendo neste tipo de situação possível inovar, improvisar e onde acontecem variações no sistema da língua. Em relação às digressões, Andrade explica que:

A estrutura de um texto está relacionada ao contexto de situação, segundo Halliday (1989), de tal forma que as variáveis *campo* (o que realmente ocorre), *teor* (quem participa) e *modo* (a função que a língua desempenha), juntas, estabelecem a configuração contextual, podem ser usadas para fazer certas previsões sobre a estrutura do texto, assim como a estrutura, que é desdobrada do próprio texto, pode ser usada como indicador para encontrar a natureza da configuração contextual (2002, p. 2).

A autora destaca que na visão de Hasan (1989), todo o texto está embutido em uma situação singular e específica, em razão da configuração contextual. Isso representa que certos aspectos de um texto são determinados pelo aqui-agora da interação em sua particularidade. Assim, o locutor ao expressar o texto oral ativa a sua percepção à situação comunicativa. Desta forma, o contexto situacional define as condições pragmáticas durante a interação verbal. Quer dizer, o contexto situacional é a construção cognitiva que o locutor faz das situações comunicativas. Andrade afirma que:

A percepção da situação ocupa um lugar especial nesse contexto. O locutor percebe somente aqueles elementos da realidade circundante que considera relevantes para o desenvolvimento da interação. Assim, pode-se afirmar que o contexto situacional é uma criação individual [...] (2002, p. 3).

Para que esta criação individual se desenvolva, é pertinente relacionar e ativar os demais contextos culturais, biográfico individual e conhecimento de mundo, com a finalidade de compreender questões situacionais da interação. Assim, conforme Andrade (2002), os tipos de situação linguística em que as digressões se estabelecem diferem entre si, devido às três variáveis: campo, teor e modo e, a partir dessas três categorias, pode-se determinar os três tipos de digressão identificados por Dascal e Katriel (1979). Nesta perspectiva, Andrade (2002) explica as digressões como:

- a- campo: **digressão lógico-experiencial** (aquela, anteriormente, denominada digressão baseada no enunciado) estabelece certo propósito de natureza pessoal entre o tópico central e o digressivo;
- b- teor: **digressão interpessoal** (anteriormente denominada digressão baseada na interação) relaciona-se a fatores de ordem contextual, revelando preocupações sociais entre os interlocutores, subdivide-se em:
 - b'- **digressão interpessoal incidental:** está vinculada a preocupações de ordem social, como a chegada de uma outra pessoa, por exemplo, e à necessidade de seguir-se as regras estabelecidas na comunidade;
 - b''- **digressão interpessoal imediata:** diz respeito à imediaticidade da situação enquanto relação entre o falante e a pertinência de algum objeto presente no entorno;
- c- modo: **digressão retórica** (anteriormente denominada digressão baseada em seqüência inserida) estabelece um vínculo de pertinência textual, ou seja, contribui para a textura da produção linguística e divide-se em:
 - c' - **digressão retórica didática:** caracteriza-se por ser uma seqüência que modifica uma outra seqüência par, do tipo pergunta-resposta. Esse tipo é bastante comum e demonstra um aspecto interacional importante, visto que parece servir a uma variedade de atos de fala: corretivo, informativo, clarificador, entre outros;
 - c''- **digressão retórica persuasiva:** revela uma certa manipulação da pergunta, orientando-a de alguma maneira. Um exemplo característico desse tipo de digressão se instaura quando o interlocutor cria uma paráfrase da pergunta com a finalidade de direcioná-la para certo objetivo, como se verifica em debates ou entrevistas (p. 3 - 4).

Nota-se, que a digressão na construção do texto oral possui um contexto próprio, isto é, consiste na influência de questões contextuais e da presença do outro que estabelecem as metas comunicativas relacionadas ao grau de relevância que se constituem na interação. Desta forma, a sala de aula manifesta algumas dessas digressões, pois o professor, ao iniciar o tópico formal, configura estratégias durante a conversação que buscam ativar a atenção dos participantes, mantendo uma atividade de manutenção desse tópico.

Estas estratégias constitutivas das digressões servem como sustentação da construção da efetiva interação professor-aluno(s). Assim, compreende-se que o objetivo de pesquisa está

voltado às estratégias discursivas utilizadas pelo professor, que busca a proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aulas expositivas dialogadas.

Na próxima seção serão apresentados mais elementos que constituem a proximidade na interação professor-aluno(s) na interação de sala de aula. Tais fatores dizem respeito às estratégias de polidez e proteção da face.

4.1.2 Estratégias de polidez e proteção da face em sala de aula

Elementos discursivos como estratégias de polidez e proteção da face desempenhem um papel primordial para a cooperação e participação do(s) aluno(s) durante a conversação em aula, como, também, exprimem a proximidade durante essa interação. Elas são importantes fatores para a boa atuação, tanto do locutor como do interlocutor, pois a sala de aula é propícia para a formação de confrontos de ideologias e conceitos, porque todos os envolvidos estão expostos e em constante troca de conhecimentos.

A polidez existe por causa da face, pois é responsável pela preservação da face, por isso elas estão relacionadas e possuem noções integradas. Goffman (1967) diz que os falantes em situação de interlocução buscam manter uma face que é construída inconscientemente e, naturalmente, assim, a face é como uma imagem social que a pessoa desempenha por meio do que os outros presumem que ela seja, dentro de um momento específico de interação.

Lakoff (1973) fez uma releitura das Máximas Conversacionais, propondo regras de polidez destinadas para limitar ao máximo o risco de conflito em qualquer interação verbal. Em tais regras, é possível se valer de artifícios linguísticos que permitem discutir determinado tema, mas de forma a não truncar a interação. Estas regras, que regem o comportamento do falante, podem resumir-se em três máximas e são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Máximas de Polidez.

Máximas	Regras
Não imponha! Mantenha distância!	O comportamento linguístico do locutor não deve transparecer nenhuma impressão autoritária sobre o interlocutor. Quando considerar necessário entrar em assunto que seja da alçada do interlocutor, deve pedir permissão, sem invadir o território alheio.
Ofereça alternativas! Use a deferência!	Neste caso, o locutor permite que o interlocutor tome suas próprias decisões acerca das possíveis interpretações da mensagem. Assim, o locutor não parecerá impositivo, pois permitirá que o interlocutor tenha liberdade de ação. O emprego de eufemismo tem o objetivo de dar ao interlocutor a opção de não entender e, assim, optar por outra interpretação da mensagem.
Seja amigável! Empregue a camaradagem!	O interlocutor deve sentir-se bem por meio de um comportamento amistoso. Esta Máxima busca dar ao interlocutor certo conforto na interação ou, mais ainda, visa a deixá-lo à vontade durante a interação, por meio da aproximação.

Fonte: BARZOTTO; RAMOS; SILVA, 2010.

Pelo viés da interação professor-aluno(s), as estratégias de polidez e a preservação da face são conceitos que estão em conformidade com a dinâmica do discurso, porque são capazes de desenvolver relações importantes no que se refere ao posicionamento, principalmente do locutor no ato da fala. Segundo Oliveira:

A atividade de preservação da face pode ser entendida, então, como parte da interação verbal, já que depende do equilíbrio das faces envolvidas o sucesso da interação. Isso implica afirmar que, mesmo não explicitamente, os participantes da interação estão o tempo todo monitorando as faces uns dos outros e, sempre que necessário, usam estratégias para afastar a possibilidade de conflito entre as faces. A função das estratégias de polidez é justamente evitar esse conflito, já que por meio dela o falante pode recuperar o equilíbrio das faces envolvidas na interação (2005, p. 125).

Por este motivo, são elementos que fazem parte da interação das pessoas, pois, quando o locutor se dirige ao seu interlocutor existe um conflito entre os envolvidos e isso exige o uso desses mecanismos fundamentais para uma evolução discursiva mútua e equilibrada. A elocução do professor e do(s) aluno(s) exige a utilização desses elementos discursivos. Segundo Barzotto (2010), no artigo *Interação na sala de aula: possibilidades de abordagens*, os estudos sobre a face são bastante úteis para a realização de análises das interações escolares, pois a relação professor-aluno(s) é permeada por constantes ameaças à face um do outro, o que caracteriza o conflito, apresentando manifestações na conversação, que podem ou não atenuar essas ameaças.

Os seres humanos vivem em um universo de relações sociais com outros indivíduos. Quando se entra em contato com outra pessoa, existe a preocupação de preservar a autoimagem pública. Com base em teorias de Brown & Levinson (1987), Oliveira (2005) afirma em seu artigo que:

A polidez é considerada por diversos estudiosos como o elemento básico da ordem social e, assim, uma pré-condição para a cooperação mútua entre os indivíduos em um intercâmbio social qualquer. Apesar de se tratar de um valor definido socioculturalmente, a polidez, tomada no sentido mais geral que o termo permite, transcende barreiras culturais, sendo considerada um valor universal, no sentido de que existe em qualquer sociedade e, assim, a estreita relação entre língua e polidez pode ser observada em qualquer sociedade (p. 124).

Com referência às estratégias de polidez e proteção da face, Brown & Levinson (1987) apresentam que os seres humanos possuem uma imagem pública que pressupõe dois fatores:

a) face negativa: contestação de territórios, reserva pessoal, direito a não distração, i.e., liberdade de ação e de não sofrer imposição; b) face positiva: autoimagem ou personalidade (incluindo o desejo de que essa autoimagem seja apreciada e aprovada) clamada pelos interactantes (p. 311).¹²

A face positiva refere-se ao desejo de ser percebido, notado, aprovado e compreendido pelos demais componentes do meio social, isto é, a necessidade de aceitação que os indivíduos têm nas relações; já a face negativa, é relativa ao desejo que o indivíduo tem de não ser interferido por imposições, nem coerções acerca de suas atitudes, liga-se à vontade de liberdade de ação, vincula-se às noções pessoais.

[...] Em geral, as pessoas cooperam (e pressupõem a cooperação mútua) na manutenção da face na interação, sendo essa cooperação baseada na vulnerabilidade mútua da face. Isto é, normalmente, a face de qualquer um depende da manutenção da face de todos os outros [...] (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 61).¹³

Portanto, a polidez e a proteção da face são conhecidas como uma maneira de harmonizar essas interações, mostrar interesse e preocupação com o outro, propiciando a cooperação interacional mútua entre os interagentes. Neste sentido, entende-se que as estratégias de polidez desenvolvem discursos harmoniosos, principalmente, em contextos como os escolares.

Na interação em sala de aula os professores coordenam o processo interativo e, por esse motivo, ensinar ultrapassa os conteúdos escolares, pois é, também, a utilização e manipulação das relações interpessoais, capazes de manter a continuidade harmoniosa do ato comunicativo.

Em suma, este capítulo se deu em razão dos segmentos registrados, que possuem características associadas às aulas expositivas estudadas e desenvolvidas por Marcuschi (2004). Assim, o estilo de aula expositiva socrática representa a construção de conceitos com o auxílio dos alunos, baseado no que eles já sabem, por meio de perguntas e respostas, o que se vincula à digressão retórica didática, que também consiste nessa dinâmica do par pergunta-resposta (ANDRADE, 2002).

¹² a) negative face: the basic claim to territories, personal preserves, rights to non-distraction, i.e. freedom of action and freedom from imposition; (b) positive face: the positive face consistent self-image or "personality"(crucially including the desire that this self-image be appreciated and approved of) claimed by interactants. (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 331).

¹³ “[...] In general, people cooperate (and assume each other’s cooperation) in maintaining face in interaction, such cooperation being based on the mutual vulnerability of face. That is, normally everyone else’s being maintained, and since people can be expected to defend their faces if threatened, and in defending their own to threaten others’ faces [...] (BROWN; LEVINSON, 1987, p. 61).

Por sua vez, as duas são estratégias discursivas que possibilitam a manutenção do tópico formal e ao mesmo tempo, mobilizam a atenção dos interlocutores, desenvolvendo um efeito de proximidade na interação, pois há troca de turnos e a mobilização do diálogo entre os envolvidos. Outros elementos embasados por Marcuschi (1991), a partir dos pareceres da Análise da Conversação, são as pausas, as correções, as repetições, as reparações, como, também, os chamamentos - característicos do domínio didático (mais atenção!, silêncio!, escutem!), Barros (2011); além das estratégias de polidez e proteção da face, que constituem a proximidade na interação do percurso da interação em sala de aula.

Com base nestas atribuições conceituais, acerca da interação professor-aluno(s) e suas manifestações discursivas no contexto de sala de aula, será dada atenção aos pareceres metodológicos referentes à conversação e à interação verbal.

5 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE CONTEXTUAL

A elaboração deste capítulo se justifica pela necessidade de se apresentarem apontamentos para a construção da pesquisa em seu teor metodológico e analítico. Inicialmente, fazem-se referências aos pareceres metodológicos da transcrição de textos orais embasados nas teorias de Análise da Conversação. Além disso, são indicados elementos sobre o contexto escolar para, por fim, culminar com a análise dos dados colhidos nas inserções da pesquisadora no contexto escolar relacionados à teoria da Interação Verbal e Análise da Conversação.

5.1 Caracterização geral da pesquisa

Quando se fala em desenvolver uma pesquisa, a metodologia é um aspecto determinante para construir o fazer científico. Dessa forma, deve-se levar em consideração que o pesquisador define seu ponto de partida investigativa a partir de um objetivo distinto do senso comum investigatório.

Assim, considerando-se as estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aulas expositivas dialogadas, o trabalho depende da abstração do pesquisador na situação concreta e discursiva dessa relação professor- aluno(s), como também, entre colega(s). Deste modo, entende-se que o fazer investigatório e metodológico do pesquisador é um passo importante para que se fundamente uma reflexão entre o objetivo da pesquisa e a construção das análises firmadas pela teoria.

A reflexão investigativa do autor-pesquisador se revela de forma singular, pois mesmo que suas reflexões estejam amparadas por teorias que possibilitam sua inserção no meio de pesquisa e registro da situação real, seus dizeres sempre estarão associados aos seus valores sociais e à sua historicidade. Por este motivo, a objetividade do fazer científico representa as escolhas e as interpretações do autor-pesquisador em sua singularidade e autoria.

Este trabalho elucidava o evento interacional de sala de aula, explorando-o e descrevendo-o. Assim, é evidente o caráter exploratório e descritivo da pesquisa, como, também, a concepção de pesquisa de campo apresenta um estudo de caso que está sobreposto na vertente sociológica da Análise da Conversação e Etnometodologia.

Sobre a abordagem qualitativa e pesquisa de campo, o pesquisador se volta a uma situação real de troca discursiva. Com isso, o trabalho se desenvolve com a documentação

direta de uma pesquisa de campo, delimitada a um estudo de caso, caracterizado por uma sala de aula nos períodos da disciplina de Química, na 1^o Série do Ensino Médio.

A observação caracterizou-se por ser direta intensiva sistemática e de observação não participante. Diz-se direta intensiva sistemática, porque o investigador esteve presente no local do evento observado; sistemática, pois a observação foi previamente planejada para ser desenvolvida numa mesma turma periodicamente. Além disso, não houve a participação e influência do pesquisador, pois não ocorreu integração e interação do mesmo com o grupo.

Porém, sabe-se que existe a influência do pesquisador, mas de modo indireto, mantendo-se alheio ao espaço que apenas observa. Para o pesquisador, é impossível torna-se invisível na escola, porque mesmo que este esteja apenas observando, o espaço escolar o coloca numa situação de confronto com seu objetivo de pesquisa, pois os procedimentos de análise são desenvolvidos por meio de filmagens em vídeo e esses registros testificam o conceito Bakhtiniano de exotopia, que é ver o que está fora.

Segundo Amarin (2006), a pesquisa implica tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para expor seu próprio olhar e sua posição singular como pesquisador. O contexto de pesquisa é determinante para o desenvolvimento da atividade de observação, pois possui elementos imbricados em seus comportamentos, costumes, variações linguísticas, ou seja, características determinadas por relações dialógicas, as quais corroboram para a comprovação do objetivo da pesquisa a partir das análises.

Além disso, o fato do pesquisador estar inserido em sala de aula e estabelecer um papel “invasivo” naquele espaço, se constitui uma apreensão na relação pesquisador e pesquisado(s). Bragagnolo (2016), quando desenvolveu sua tese sobre a interação entre professor e crianças na Educação Infantil, refletiu acerca de alguns obstáculos referentes à presença não participante do pesquisador inserido no local do evento comunicativo. Para ele:

Há uma tensão, no entanto, entre a perspectiva etnográfica assumida, que nos fez aproximarmos 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).

Deste modo, o pesquisador não participante ao desenvolver suas observações precisa manter-se distante dos integrantes da pesquisa. Assim, este estudo seguiu uma perspectiva

etnográfica,¹⁴ que se constitui de fato adotando uma postura crítica e discreta para que não haja influência de sua presença no evento comunicativo.

Por outro lado, segundo Rigo (2018, p. 76) “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”. Com isso, a presença do pesquisador no aqui e agora da enunciação, evidencia essa tensão entre os envolvidos, porque é inevitável o vínculo do observador e contexto observado, ao mesmo tempo que o investigador não deve interferir no contexto de pesquisa para garantir a genuinidade daquele momento e local da interação.

Desta forma, com o objetivo de elucidar o espaço e o tempo onde houve as inserções, serão descritas características sobre o espaço escolar e sujeitos que compõem o local.

5.1.1 O contexto de pesquisa

De acordo com os princípios teórico-metodológicos alinhavados nesta investigação, a pesquisa foi desenvolvida em sala de aula, onde ocorre o evento comunicativo factual da interação professor-aluno(s). Isso se deve ao fato da pesquisa constituir-se a partir da motivação do tema referente às estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade nas interações em aulas expositivas dialogadas.

Além disso, princípios pautados pela Análise da Conversação encaminham o pesquisador para a ocorrência real de práticas conversacionais próprias dos contextos dialógicos. Ainda, valoriza essas rotinas sociais para serem matérias de pesquisa científica.

Por esse viés sociológico, entende-se que é no tempo e no espaço das interações que se manifestam respostas sobre os questionamentos listados acerca da proximidade na interação professo-aluno(s). Por isso, fez-se necessário a presença do pesquisador inserido em sala de aula.

Desde o projeto de pesquisa se definiu utilizar o trabalho de campo para concretizar a análise, por esse motivo a pesquisadora buscou contato com uma escola localizada no município de Marau, norte do Estado do Rio Grande do Sul. Ela foi escolhida por motivos que favoreciam a pesquisa, em razão da afinidade da pesquisadora com a equipe escolar, como, também, o hábito e aceitação que a instituição possui ao receber alunos da

¹⁴ Uma pesquisa etnográfica procura conhecer os fatos com profundidade para compreendê-lo como unidade no contexto de suas inter-relações, com interesse em descrever determinado grupo social, buscando compreender o processo educativo pelo qual passa esse grupo.

Universidade de Passo Fundo, principalmente das áreas de Licenciaturas e Psicologia. Isso, também agregou ao fato de os alunos estarem habituados com a presença de pessoas externas à sua rotina. Desse modo, mesmo com a imersão da pesquisadora, não haveria prejuízos no desenvolvimento disciplinar e nem dialógico em sala de aula.

Conforme à direção escolar, a Instituição é mantida pelo Estado do Rio Grande do Sul e atende 930 alunos, de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, nos turnos manhã, tarde e noite. Também, atende alunos jovens e adultos por meio do programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Quanto à infraestrutura, possui dezesseis salas de aula, biblioteca, secretaria, pátio interno e externo, quadra aberta, ginásio de esportes, refeitório, cozinha, sanitários feminino e masculino, sanitários para professores e funcionários, bebedouros, biblioteca, sala de TV e vídeo, laboratórios de ciências e informática, um aparelho de DVD, *datashow* em todas as salas de aula, três *notebooks* para o uso em aula, cinco aparelhos de som, microfones, climatizadores em todas as salas e acesso à internet em toda a escola.

O quadro de profissionais da escola é composto por quarenta e nove professores em sala de aula, quinze funcionários, oito professores na equipe diretiva e administrativa. As funcionárias para serviços gerais são encarregadas da limpeza e da cozinha. Há, também, duas monitoras que são responsáveis pela organização dos alunos.

A equipe diretiva atua para representar a escola e é responsável pelo bom funcionamento da instituição como um todo. Além disso, opera junto ao Conselho Escolar para a elaboração, a execução e a avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP), garantindo o cumprimento do currículo e calendário escolar.

A direção, também, organiza questões financeiras e administrativas, analisadas e aprovadas pelo Conselho Escolar e Secretaria da Educação do Estado, divulgadas à comunidade escolar, organiza o quadro de recursos humanos, mantendo os cadastros funcionais atualizados, bem como registros funcionais dos servidores lotados na escola. Além destas atividades, a direção avalia os resultados dos métodos de ensino e aprendizagem, visando sua melhoria e qualidade com a preocupação de alcançar as metas estabelecidas e oferece cursos de capacitação e formação continuada para professores, com profissionais qualificados para esse tipo de trabalho.

A equipe diretiva também desempenha a função de orientação, supervisão e coordenação. Na escola há pelo menos duas secretárias administrativas em cada turno, responsáveis pela organização das informações dos alunos perante as obrigações escolares de fornecimento de dados para o sistema estadual de ensino, como fornecimento de boletins,

matrículas, rematrículas, transferências entre outros documentos. Por fim, a escola ressalta que sempre desenvolve suas ações administrativas e educacionais de acordo com a legislação vigente.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP, 2017) da escola, há uma associação de pais e mestres, o chamado Círculo de Pais e Mestre (CPM), instituída pelo Decreto Estadual 42.411/2003, pessoa jurídica de direito privado com caráter educativo e sem fins lucrativos, com o objetivo de integrar a comunidade, o poder público, a escola e a família.

O Conselho Escolar é o órgão máximo de decisão da escola, o qual possui competência consultiva, deliberativa, fiscalizadora e executora nas questões pedagógicas, administrativas e financeiras. Cabe aos seus membros, participarem da elaboração e aprovação do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Escolar. Composto por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar: alunos, pais/responsáveis, professores, funcionários e direção escolar.

A escola possui uma estrutura bem preservada e equipamentos de qualidade que garantem a comodidade dos alunos. Demonstra a preocupação de agregar fundos para garantir o bom funcionamento da instituição, e para que isso ocorra, além de verbas governamentais, promoções como festa junina e escolha da rainha escolar são realizadas, contando sempre com a participação do Grêmio Estudantil, composto por alunos de todos os turnos de aula.

Depois de uma conversa com o professor que concordou com a inserção e gravação de suas aulas, no dia 07.08.2017, recebeu-se da escola a autorização formal para o início das visitas de campo. A partir desta autorização, a documentação e os modelos de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a serem entregues para o professor e aos seus alunos foram encaminhados ao Comitê de Ética (CEP) da Universidade de Passo Fundo.

Em julho de 2018, foi recebida a aprovação do projeto pelo CEP. No dia 10.07.2018, deu-se uma conversa para a entrega dos TCLE's e explicação das linhas gerais da pesquisa com a turma da 1ª Série do Ensino Médio. No período em que as autorizações ainda estavam sendo entregues, houve duas inserções na turma: uma para ambientação, sem o equipamento de gravação, e uma outra para teste de filmagem.

O encontro entre pesquisador e sujeitos da pesquisa motiva a produção do material para a análise, sendo esta uma etapa marcante para o ato de pesquisar e construir elementos primordiais para a constituição da pesquisa. A seguir, serão apresentados aspectos referentes aos pareceres metodológicos para as transcrições orais, como também, especialmente, de acordo com o contexto em que o autor-pesquisador esteve inserido. Após isso, são apresentadas impressões do pesquisador sobre as inserções em sala de aula.

5.1.2 Pareceres metodológicos da transcrição de textos orais

Para desenvolver uma análise sobre elementos constitutivos da fala das pessoas em suas situações concretas de conversação, o pesquisador necessita estabelecer e determinar critérios de transcrição. É necessário, que os critérios sejam capazes de estabelecer sentidos realmente significativos entre a realidade e o material reproduzido em determinada situação de conversação.

A respeito das transcrições, Marcuschi (1995) considera que a Análise da Conversação atua em consequência de um material que reproduz a realidade das conversações, considerando elementos como entonações e manifestações paralinguísticas. Ou seja, todas as informações que forem consideradas relevantes ao tema de pesquisa devem aparecer nas transcrições. Para Marcuschi (1995, p. 9) “Trata-se de uma questão complexa definir com clareza o que e quando assinalar na superfície de uma conversação”.

Em razão da complexidade que envolve a metodologia da transcrição de textos falados, não existe uma melhor maneira de representar a fala em sua naturalidade. É necessário que o analista saiba definir seus objetivos e aponte sua relevância dentro do texto falado em questão. Também, é importante que a transcrição seja “[...] limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados” (MARCUSCHI, 1995, p. 9).

Ainda mais exigente na transcrição, é a necessidade de elencar elementos acerca da posição corporal e fisionomia, pois são necessários elementos que tornem esses fatores claros, e que de certa forma representem a subjetividade dos envolvidos. Por esse motivo, a importância do uso de gravações acompanhando o pesquisador no local da interação.

Para Marcuschi (1995, p. 9) “O sistema sugerido é eminentemente ortográfico, seguindo a escrita-padrão, mas considerando a produção real”. Assim, cabe ao pesquisador definir, de modo mais intuitivo, como irá proceder no momento da transcrição de determinadas palavras distintas da língua padrão, ou ainda em falas simultâneas, sobreposições, pausas, dúvidas, truncamentos bruscos, ênfases, hesitações, entre outros elementos que poderão estar construindo o sentido naquele contexto e não devem ser substituídos ou eliminados. A transcrição do pesquisador que observa a situação da enunciação é descrita por Diedrich (2017) da seguinte forma:

Entendemos, portanto, que o tratamento dado pelo transcritor aos registros dos arranjos vocais merece reflexão, uma vez que ele envolve, entre outras complexidades, a passagem do oral para o escrito, movimento que exige do transcritor a tomada de decisões acerca de como lidar com esse registro (p. 714).

Com essa mesma postura, Teixeira (2012), salienta que uma experiência na linguagem não poderá ser registrada por completo, porque ultrapassa o registro do pesquisador e se constitui a partir do aqui e agora de cada enunciação. Diedrich (2017) afirma que a atividade da transcrição é influenciada pelo olhar interpretativo do transcritor sobre o que foi transcrito, porque a investigação leva o pesquisador a tomar decisões diante dos fatos, influenciadas por suas vivências e subjetividade.

Além disso, Diedrich (2017) defende que o pesquisador transcritor precisa desenvolver normas de transcrição próprias pelo fato de da reconstituição da enunciação, delineados de acordo com o objetivo de pesquisa. Desta forma “o ato se renova a cada fato enunciado, levando o pesquisador transcritor, em seu gesto de interpretação do dizer do outro, a renovar suas escolhas realizadas na transcrição” (DIEDRICH, 2017, p. 720).

Diante dos aspectos levantados para esta dissertação, é oportuno basear-se no quadro de normas de transcrição estabelecido por Diedrich (2015) - inspirado nos modelos de transcrição da Norma Urbana Oral Culta (NURC) - pois demarca a essência da transcrição dos fatos reconstituídos no aqui e agora da enunciação. Neste caso, as enunciações ocorridas numa sala de aula da 1ª Série do Ensino Médio, composta por vinte e cinco alunos e um professor.

Para este trabalho foram necessários alguns ajustes em decorrência do contexto e registros originais desta pesquisa. Por este motivo, a pesquisadora, apoiada no quadro de Diedrich (2015) desenvolveu o Quadro 2, conforme suas necessidades de transcrição.

Quadro 2 – Normas de transcrição.

Procedimentos	Recursos de registro
Tons ascendentes	Letras maiúsculas
Tons descendentes	Sublinhado
Entonação de interrogação	Ponto de interrogação?
Tons 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 do professor e dos alunos	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 do professor e/ou alunos realizados na sequência em que aparecem na transcrição, não concomitantes ao enunciado.
Concomitância entre gesticulação, movimentos faciais e corporais e o enunciado verbalizado	:::::
Interrupção bruscas do enunciado	/
Sobreposições 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 contextualizados	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 do professor e/ou alunos.

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2018.

A transcrição possibilita a reconstituição das cenas enunciativas. Esse aspecto é fundamental para a construção das percepções investigativas do pesquisador, bem como a representação da realidade, imprimindo os fundamentos motivadores para o desenvolvimento da análise de pesquisa. Dessa forma, as transcrições e comentários do observador, acerca da realidade investigada, são elementos imbricados nos objetivos de pesquisas, que influenciam nas decisões e relatos sobre o que foi visto e gravado. Segundo Diedrich:

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 (2017, p. 730).

Além da observação e transcrição de elementos enunciativos verbais vivenciados pelo pesquisador, há a importante dinâmica de transcrição dos movimentos gestuais dos envolvidos, os quais fazem parte do diálogo entre os envolvidos e podem motivar aspectos de proximidade durante a interação professor-aluno(s). Por este motivo, as adequações motivadas no Quadro 2 acerca da descrição de elementos paralinguísticos, ou seja, de gesticulação, são pertinentes para a transcrição e investigação.

Com tais colocações, entende-se que para compreender os objetivos centrais desta pesquisa, é preciso analisar a interação professor-aluno(s) verbalmente e não verbalmente, pois essa reconstituição da interação demonstra os efeitos de proximidade e como se dão essas situações da enunciação. Por meio destas reflexões, mobilizadas pelo ato de transcrever em uma pesquisa relacionada à linguagem da criança. Diedrich comenta que:

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 (2017, p. 735).

Por fim, com esta passagem, compreende-se a importância da minúcia relacionada à proposta de exame por parte do investigador, sempre se mantendo atento às etapas que compõem sua investigação, como também, estar centrado à resposta da pergunta central que motiva essa pesquisa projetada num contexto específico da enunciação. Com vistas a isso, alguns princípios norteiam o trabalho e permitem traçar um percurso inicial da análise do contexto de pesquisa.

5.2 Princípios que norteiam a pesquisa e análise

Nesta seção do capítulo, a qual norteia questões metodológicas acerca dos procedimentos de análise de pesquisa, faz-se necessária uma descrição mais pormenorizada das linhas de análise a serem seguidas no prosseguimento deste trabalho. Assim sendo, cabe a retomada do objetivo-geral que orientara este empreendimento: analisar as estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aulas expositivas dialogadas no Ensino Médio, relacionando aos princípios teórico-metodológicos deste trabalho. Esse objetivo-geral delinea quatro objetivos específicos:

- Observar e descrever a interação professor-aluno(s) no contexto de sala de aula;
- Analisar o comportamento discursivo dos envolvidos, partindo dos efeitos de proximidade na interação professor-aluno(s);
- Analisar até que ponto a elocução formal do professor consegue chamar a atenção do(s) aluno(s);
- Perceber como se dão os efeitos de proximidade gerados pelas estratégias discursivas do professor na interação com o(s) aluno(s).

Para relacionar a análise do contexto observado, são traçados como elementos definidores das escolhas metodológicas que constituem a análise e descrição do *corpus* observado: a transcrição da conversação do contexto de sala de aula específica, obedecendo aos critérios da Análise da Conversação; a observação e análise criteriosa daquele tempo e espaço de acordo com as circunstâncias do contexto investigado, a partir do discurso mobilizado pelo professor com relação ao(s) aluno(s); por fim, a análise apontando os elementos fundamentais da pesquisa, voltados às estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aulas expositivas dialogadas. Entre esses, destacam-se:

- “*A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua*”: Essa afirmação de Bakhtin/Volochínov (2006) nos autoriza a pensar que a realidade fundamental da língua se configura por meio do fenômeno social da interação verbal, decorrente da enunciação, sendo este o retrato da linguagem de acordo com o contexto que se desenvolve. Por meio da transcrição de aula formal se constitui esse aspecto da língua, porque trata-se de um contexto real de interação passível de análise, dessa forma, cumprindo com o objetivo de pesquisa. Assim, entende-se que a conversação é o que constitui a interação humana em sua essência, ou seja, para Marcuschi (1991, p. 14) “quando conversamos, normalmente o fazemos com perguntas e respostas, ou então com asserções e réplicas”. Essa natureza dialógica consiste no papel fundamental do outro na composição do significado, intrinsecamente relacionados ao lugar em que ocorrem as manifestações da linguagem. Para tanto, a pesquisa pretende levantar tais aspectos, reconstituindo e analisando o ambiente formal de sala de aula;
- *Os enunciados sempre possuirão conteúdos, organização e estilos, os quais estarão ligados às condições daquela realidade e finalidade*: a dinâmica das interações são mobilizadas em circunstâncias únicas decorrentes de um contexto específico, durante um tempo e um espaço, por isso, a palavra não possui o mesmo sentido em diferentes circunstâncias. Dessa forma, a análise se constitui por esse pensamento, porque os efeitos da interação professor-aluno(s) se dão em diferentes momentos e as abordagens metodológicas do professor se desenvolvem de acordo com aquela realidade e finalidade, mas atingem o(s) aluno(s) de maneira distinta a cada encontro.
- De acordo com Silva (2002), *na produção textual desenvolvida em sala de aula se funda o gênero textual aula expositiva*: quando o professor mobiliza o tópico formal a fim de fundamentar a aula, existe a pertinência da participação ativa do aluno na construção da discursividade no domínio pedagógico, pois é relevante considerar as competências dos alunos para que assim, sejam capazes de agregar saberes aos seus conhecimentos. A aula precisa ter um tema e a participação do aluno, desde que o professor seja responsável pela condução do tópico central para que a interação atenda a proposta formal da conversação;
- “[...] *o professor, ao iniciar o tópico formal, configura estratégias durante a conversação que buscam ativar a atenção dos participantes, mantendo uma*

atividade de manutenção desse tópico”. Tais estratégias dizem respeito aos usos da linguagem configurados na conversação, os quais englobam a totalidade da interação em sala de aula. Ao desenvolver o discurso, o professor mobiliza o tópico central com a intenção de dar seguimento e manifestar o interesse dos alunos. Para isso, motiva estratégias discursivas durante a conversação com a finalidade de manter a organicidade tópica. Estas estratégias são caracterizadas por marcadores discursivos ou chamamentos (atenção!, silêncio!, olhem pra mim agora!), marcadores paralinguísticos, truncamentos, hesitações, reelaborações, pausas, estratégias de polidez e proteção da face, como também, a dinâmica do par pergunta-resposta, buscando atingir o(s) aluno(s) discursivamente, aproximando-o(s) do tópico central e, conseqüentemente, constituindo uma aula expositiva dialogada, caracterizada pela dinâmica da interação professor-aluno(s) durante a construção de conceitos.

Estes princípios teórico-metodológicos são responsáveis por definir as análises acerca do objetivo de pesquisa, assim definidos devido à imersão em sala de aula, na 1ª Série do Ensino Médio, como, também, a percepção do desenrolar da interação no evento comunicativo concreto. Com esse olhar, são apresentadas na seqüência as análises realizadas.

6 A RECONSTITUIÇÃO DO EVENTO E UMA LEITURA DA PROXIMIDADE NA INTERAÇÃO

Neste capítulo, apresenta-se o resultado de uma etapa primordial da pesquisa: a transcrição e a análise da situação concreta da conversação. Sabe-se que a situação concreta não pode ser plenamente recuperada por meio da transcrição, mas há um esforço constante em busca da reconstituição para fins de análise.

O trabalho com os dados obtidos permite substancializar o cenário autêntico da interação professor-aluno(s). Nesta etapa, a atenção se volta aos segmentos que apresentam a dinâmica discursiva que compõe a sala de aula, levando em conta a interação promovida pelo professor com relação ao(s) aluno(s), estabelecendo critérios voltados ao objetivo de pesquisa acerca das estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aulas expositivas dialogadas.

Para tanto, se faz necessário considerar que a sala de aula é constantemente marcada por interrupções do tópico formal, ao mesmo tempo em que há uma tentativa de manutenção deste tópico por parte do professor. Deste modo, a troca discursiva é permeada de cisões e intercalações tópicas, ocorrendo o revezamento entre o tópico formal e os tópicos paralelos.

Neste escopo, se circunscrevem elementos que corroboram para a construção da análise por meio dos fragmentos apurados dentro deste grande arranjo tópico. Assim, na construção da análise foram produzidos onze segmentos, que destacam elementos os quais especificam como se dão as estratégias discursivas responsáveis pela proximidade na interação professor-aluno(s). Por este motivo, tais segmentos são apresentados com o intuito de reconstituir e analisar o contexto investigado, atentando ao objetivo pelo qual a pesquisa se concebe.

6.1 Considerações para análise

Na subseção do capítulo referente ao percurso de pesquisa e os procedimentos de análise, faz-se necessária uma descrição pormenorizada das linhas de análise a serem seguidas no processo deste trabalho. Percebe-se, que há a confluência de todos os elementos envolvidos na construção desta pesquisa, assim, este é o momento de coadunar os objetivos do trabalho aos princípios teórico-metodológicos. Desta forma, cabe a retomada dos objetivos que orientam esta pesquisa.

Em conformidade com o que foi apresentado nos aspectos introdutórios, o objetivo central que norteia a busca pela resposta à pergunta de pesquisa, consiste em analisar as estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aulas expositivas dialogadas no Ensino Médio. Como objetivos específicos, o trabalho propõe-se a: observar e descrever a interação professor-aluno no contexto de sala de aula; analisar o comportamento discursivo dos envolvidos, partindo dos efeitos de proximidade na interação professor-aluno(s); analisar até que ponto a elocução formal do professor consegue chamar a atenção dos aluno(s); perceber como se dão os efeitos de proximidade gerados pelas estratégias discursivas do professor na interação com o(s) aluno(s).

A imersão em uma sala de aula da 1ª Série do Ensino Médio, resultou em onze segmentos colhidos durante pelo menos sete horas de observação. Cada segmento possui manifestações da linguagem que fazem parte do domínio pedagógico, as quais serão analisadas por meio dos princípios teórico-metodológicos, que dizem respeito ao *fenômeno da interação verbal que configura a realidade fundamental da língua*, como também, em sala de aula, existem propósitos na construção dos enunciados, principalmente por parte do professor, *que desenvolve os enunciados com conteúdo, organização e estilos ligados à realidade e finalidade*, porque é a partir desse princípio que se apresentam elementos linguísticos oriundos das *aulas expositivas, pois os métodos das aulas se configuram por meio desse gênero textual*. Ou seja, as aulas observadas manifestaram esses elementos e os manejos utilizados por parte do professor configuraram, também, outros fatores que se caracterizam como *aulas expositivas dialogadas, pois durante a inserções de conteúdos houve a preocupação em manter os alunos envolvidos na construção dos conceitos*, além disso, ocorreu o engajamento discursivo entre professor e aluno(s).

Para tanto, os onze segmentos estarão distribuídos de acordo com a ordem de seus acontecimentos; as falas do professor que manifestarem os efeitos de proximidade estarão em destaque e, logo após cada segmento, haverá as observações das ocorrências das estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aulas expositivas dialogadas, em local específico de interação.

As análises vão explicitar os efeitos responsivos que as estratégias discursivas utilizadas pelo professor promoveram com referência ao comportamento dos alunos durante a dinâmica que se constitui naquele dado momento. Por este motivo, é pertinente analisar e descrever cada evento transcrito, porque é a partir destes onze segmentos que se presentificam as estratégias discursivas do professor, que garantem a proximidade, participação e atuação do(s) aluno(s) na construção de conceitos em aula.

6.1.1 Análise dos segmentos: um olhar para a proximidade no discurso

A partir daqui, tem-se a presença dos segmentos destacando as estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade com o(s) aluno(s), nas interações em aulas expositivas dialogadas. A polidez e proteção da face, como estratégias discursivas, promovem a proximidade na interação professor-aluno(s).

Segmento 1 – Quem vai fazer no quadro pra ganhá um pontinho?

<i>Participantes principais:</i> Professor, A1, A2, A3, A4.	
<i>Data do excerto:</i> 30/07/2018	
<i>Circunstância:</i> O professor (sentado na sua mesa, olhando para os alunos) inicia o tópico formal. Fala sobre a importância de as turmas participarem da gincana escolar e se não houvesse a participação expressiva dos alunos do turno, não seria realizada a ação. Esclarece, que as demais turmas estavam motivadas, promovendo, antecipadamente, as atividades propostas e desenvolvendo-as o quanto antes. Uma aluna faz um comentário acerca da reclamação do professor.	
	
A1	uma guríia me disse que não sabiiiii se a turma dela ia participa.
Corpo	O professor olha na direção da aluna e responde.
Professor	sim, eles vão participa, já falei com eles... vocês vão participá?
Alunos	<i>[siim!]</i>
Comentário	O professor levanta da cadeira e se posiciona na frente de sua mesa, sentando-se e se aproximando dos alunos.
Professor	então, vocês precisam se organiza pra gincana: paródia, mascote...
Corpo	O professor se movimenta para o canto esquerdo da sala.
Professor	vocês tinham tema, né? quem vai fazer no quadro pra ganha um pontinho?
Alunos	eeeeu, eeu...
A2	eu faço a a!
A3	eu faço a b!
A1	eu faço a d.
Comentário	O professor entrega pincéis atômicos para alguns alunos e se posiciona no

	canto da sala para visualizá-los melhor; inicia-se a movimentação deles com ruídos de classes, vozes e vários alunos indo até o quadro e se organizando para dividir os espaços para passarem suas respostas. o professor observa (posicionado na direção do quadro) e inicia chamada. os alunos que não estão fazendo a atividade conversam entre si. assim, passam alguns minutos.
Professor	quem fez a c?
Comentário	Nenhum aluno responde, mas A3 se aproxima e conversa com o professor e volta para o quadro. A3 fez a letra c.
Professor	quem faz a última?
Comentário	A2 mobiliza-se para fazer mais um exercício e o professor intervém.
Professor	pera pera pera...
Comentário	A2 olha na direção do professor e para, quando uma colega levanta e dispõe-se a fazer. Quando A2 se dirige a ela e interage enquanto está escrevendo. Depois de alguns minutos os alunos começam a sentar e a dispersão diminui, quando o professor inicia a correção.
Professor	::::: feito, vamos corrigir agora! para fazer distribuição eletrônica é preciso usar a tabela periódica ... então, vamos lá.
Comentários	O professor se movimenta na direção dos alunos e se volta ao quadro, ao mesmo tempo em que os questiona, estimulando-os a lhe retornarem uma resposta.
Corpo	O professor está posicionado em frente ao quadro com o pincel na mão, ao mesmo tempo, se movimenta na direção dos alunos.
Professor	então, letra a, era o flúor... quantos elétrons? dois, quatro, nove ... tá certinho ... letra b, iodo ... quantos elétrons?
A4	cinquenta e três...?
Alunos	[é, cinquenta e três.
Professor	dois, quatro, dez, doze, dezoito, vinte, trinta, trinta e oito, quarenta e oito, cinquenta e três... ..
Comentários	Os alunos e o professor percebem um erro.
Alunos e professor	[não, tá errado, tá errado...
Professor	::::: aqui é cinco p cinco. vou somar o cinco daqui com o dois daqui. quantos elétrons na última camada?
Alunos	[seete!
Comentários	O professor gesticula concordando com os alunos. Passados alguns minutos conclui a correção. Em que se repetiu o mesmo processo até o final do tópico formal. Não havendo interrupções com tópicos paralelos.

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2018.

Neste segmento o professor inicia a aula apresentando um tópico considerado paralelo à disciplina, a gincana escolar. Na sequência, percebeu-se o grau de engajamento por parte dos alunos com relação ao tópico inicial, dessa forma, ocorre uma produtiva troca de turnos e tem-se a constituição da interação.

Para Bakhtin/Volochínov (2006), as interações são estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem conforme a natureza da atmosfera social. No ato responsivo constituído por A1 “[...]uma guria me disse que não sabiiii se a turma dela ia participa”, tem-se um exemplo da evolução da conversação, pois existe a troca de turnos, iniciando o diálogo entre professor e aluno.

A partir disso, se insere uma dinâmica específica de sala de aula, porque é o professor quem conduz a conversação. Conforme Silva (2002), o responsável por essa construção é o professor, sobretudo, porque possui domínio do tópico formal, além disso, tem o papel de orientar o percurso do diálogo em sala de aula.

Esta dinâmica da conversação específica se revela de maneira mais consciente quando o professor interrompe o tópico inicial e motiva o tema de casa, assim manifesta uma série de estratégias que representam efeitos de proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em sala de aula. Por exemplo, uma expressão como: “[...] **vocês tinham tema, né?**”, é usada pelo professor com a intenção de chamar a atenção do(s) aluno(s), pois são marcas no discurso capazes de antecipar ou prepará-los para a etapa que precisarão cumprir na continuidade da aula.

Outra expressão significativa para a construção da proximidade está presente na estratégia de preservação da face e polidez, presente em: “[...] **quem vai fazer no quadro pra ganhá um pontinho?**”. Isso estimula o(s) aluno(s) a participar(em), como, também, ao mesmo tempo, o professor o(s) “convoca” para a atividade, mas estabelece uma proteção da face para uma possível negação por parte do(s) aluno(s). Conforme Oliveira (2005, p. 125): “A atividade de preservação da face pode ser entendida, então, como parte da interação verbal, já que depende do equilíbrio das faces envolvidas o sucesso da interação”. Com isso, o efeito responsivo foi instantâneo e contribuiu para o concordância e continuidade da aula.

Marcadores como perguntas “[...] **quem fez a c?**”, e “[...] **quem faz a última?**”, são expressões significativas que agem potencialmente para a continuidade da aula e manutenção da participação dos alunos. Porém, o que realmente faz com que os ouvintes se aproximem é a progressão no momento da correção, em que o professor se utiliza da estratégia marcada pelo par pergunta-resposta “[...] **então, letra a, era o flúor... quantos elétrons? dois, quatro, nove ... tá certinho ... letra b, iodo ... quantos elétrons?**”.

O par pergunta-resposta concretiza a interação porque promove a continuação do tópico central, manifestando a troca de turnos e a participação da coletividade e, por consequência, se configura a aula expositiva dialogada. Para Silva (2002), o par pergunta-resposta tem o objetivo que vai além da troca de turnos, ou seja, motiva e envolve os ouvintes. Isso é visto quando o professor fala “[...] **então, letra a, era o flúor... quantos elétrons? dois, quatro, nove ... tá certinho ... letra b, iodo ... quantos elétrons?**”, e o aluno A4 “[...] cinquenta e três...?”, e quando vários alunos respondem ao mesmo tempo “[é, cinquenta e três”[...]. No próximo segmento, se evidencia a polidez como estratégia discursiva de proximidade:

Segmento 2 – Então só um textinho embaixo

<i>Participantes principais:</i> professor, A9.	
<i>Data do excerto:</i> 07/08/18	
<i>Circunstâncias:</i> o professor complementa a explicação dada anteriormente, ditando para o registro formal no caderno.	
Professor	dúvidas até aí gente? ...
A9	não!
Professor	então só um textinho embaixo
Corpo	O professor começa andar pela sala.
Professor	embaixo dos exemplos, vocês coloquem o seguinte ... para realizar esse tipo de ligação, ligação iônica, para realizar esse tipo de ligação... .. devemos, inicialmente, indicar a quantidade de elétrons presentes na última camada de cada elemento ... de cada elemento (ponto)... indicar as cargas e inverter as mesmas sem o sinal, as mesmas sem o sinal (ponto, mesma linha). na fórmula sempre (sublinhem o sempre) ... o cátion precede o ânion (ponto, novo parágrafo). quando as cargas positivas e negativas possuem o mesmo valor ... possuem o mesmo valor ... devemos anulá-las. adivinhem agora?
Alunos	[exercícios!
Corpo	O professor vira-se para o quadro e começa a escrever.
Comentário	Os alunos conversam entre si enquanto o professor escreve no quadro.
Professor	aproveitem pra tentá fazê agora e tirá dúvidas!
Comentário	Os alunos começam o exercício, mas com o passar do tempo iniciam tópicos paralelos à aula com o professor e o diálogo é logo interrompido pelo sinal.

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2018.

No Segmento 2, há pelo menos três momentos que constituem a proximidade na interação professor-aluno(s), mobilizadas pelo locutor com a intenção de ativar a atenção dos alunos e caracterizadas pela polidez e proteção da face.

Primeiramente, com a finalidade de preservar a face de uma possível negação com relação à sua proposta, o professor utiliza a expressão “[...] **então só um textinho embaixo...**”.

O enunciado com efeito diminutivo na palavra “textinho” tem a finalidade de apresentar a nova atividade de maneira suavizada, provavelmente pelo fato dos alunos não gostarem de copiar a matéria no caderno. Desta forma, o professor constitui uma expectativa positiva, a qual se evidencia pelo fato do texto ser pequeno e que não exigirá muito esforço dos alunos. Assim, o professor evita possíveis reclamações ou deslocamentos do tópico central provocadas pela rejeição do(s) aluno(s).

Deste modo, o locutor alcançou seu objetivo utilizando esse aspecto discursivo, porque a polidez é um elemento básico para a ordem social e, trata-se de uma pré-condição para a cooperação mútua dos indivíduos em qualquer intercâmbio social. Esta estratégia discursiva também se destaca em outros momentos, quando o professor insere a importância dos alunos se manterem concentrados, e ao mesmo tempo se disponibiliza para que

questionem, fiquem atentos e principalmente, progridam a atividade, quando mobiliza questões de interesse mútuo “[...] **dúvidas até aí gente?**”.

Nesta construção, o professor constitui a tentativa de aproximação com os interlocutores, mostrando sua disponibilidade em ajudar sem apontar ou sugerir que alguém em específico não entendeu ou precisa de maiores explicações. Além disso, ao sugerir “[...] **proveitem pra tentá fazê agora e tirá dúvidas!**”, a polidez e proteção da face se insere por meio de duas ideias fundamentais: o professor motiva os alunos para fazer a atividade, sem exigências ou ordens que soem como admoestações e, também, se coloca à disposição dos interlocutores desempenhando sua função social naquele espaço.

No Segmento 3, o locutor insere mais uma estratégia de polidez e proteção da face, que apresenta um sentido diferente para garantir a aproximação na interação.

Segmento 3 – Quem vem fazê no quadro?

<i>Participantes principais:</i> professor, A1.	
<i>Data do excerto:</i> 13/08/18	
<i>Circunstâncias:</i> o professor inicia a aula fazendo a chamada e, em seguida, direciona os alunos para a correção dos exercícios da aula anterior.	
	
Professor	tínhamos um exercício para fazer? era dar nome para a substâncias ...
Corpo	O professor inicia o tópico formal em pé voltado para a turma.
A1	eu só não consegui fazê a dois, o resto eu consegui/
Professor	quem vem fazê no quadro?
A1	eu faço a primeira!
Comentário	O professor senta ao lado da sala e observa, enquanto os alunos vão para o quadro fazer os exercícios. A1 se dirige até o quadro e começa a escrever, enquanto isso se estabeleceu um tempo de silêncio.
Professor	quem vai fazê a dois? e a e, ninguém vem fazê?

Comentário	O professor aguarda e os alunos conversam discretamente entre si. Mais alunos se movimentam e vão até o quadro.
Professor	::: vamo corrigi essa aí
Corpo	Levanta-se e vai até o quadro iniciando a correção.
Professor	::: primeira, letra a ... qual que era fórmula? <i>li dois o</i> ... pra sabe as carcas, só invertê, dois menos mais um ... dois menos óxido um mais lítio, óxido de?
Alunos	[lítio!
Professor	tá certinho!

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2018.

Na circunstância que se desenha neste segmento, o professor faz uso de estratégias de proximidade que constituem a polidez e proteção da face. Tais estratégias se manifestam em “[...] **quem vem fazê no quadro?**”, assim como no segmento 1, o professor prepara os alunos para a participação, sem obrigações ou exigências, sugere que alguém se manifeste, participe e, com isso, tem uma resposta positiva. Ao mesmo tempo que protege sua face da negação dos alunos, não permite que se sintam desconfortáveis com imposições.

Essa mesma estratégia se configura na continuação da dinâmica da aula, quando o professor ainda busca aproximar-se dos alunos - que não foram fazer a atividade. Isso se configura com “[...] **quem vai fazê a dois? e a e, ninguém vem fazê?**”, ou seja, o locutor desenvolve estratégias discursivas, a fim de estimular os ouvintes a participarem da interação, porque esse é o papel dele na construção da aula. Ao passo que, não tem interesse em mudar o tópico central, pois precisa garantir a progressão dele sem haver interferência de tópicos paralelos. Diante deste contexto, tem-se que:

A totalidade acabada do enunciado que proporciona a possibilidade de responder (de compreender de modo responsivo) é determinada por três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado: 1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento (BAKHTIN, 2003, p. 300).

Tal construção resultou positivamente, porque antes da correção o efeito responsivo foi a mobilização de mais alunos até o quadro. No Segmento 4, estão apresentados os efeitos da polidez como uma estratégia para organizar os turnos e manter a interação centralizada.

Segmento 4 – Então, entreguem com o nomezinho bonitinho.

<i>Participantes principais:</i> professor, A3, A11, A16, A17.
<i>Data do excerto:</i> 20/08/18
<i>Circunstâncias:</i> o professor inicia a aula fazendo a chamada e, enquanto isso, os alunos interagem e conversam entre si.



Professor	façam duplas!
Corpo	O professor aguarda sentado, enquanto os alunos fazem as duplas.
Professor	::: duuuplas eu dissee!
Corpo	Levanta-se e bate palmas.
Professor	::: mas tá difícil hoje, tem cinco seis e não escutam! guardem o caderno!
Comentário	Os alunos se organizam rapidamente e ficam observando o professor surpresos.
A3	é prova?
Professor	é/
A16	ah, eu não acredito! que maravilha, dá pra segurá a tabela pelo menos?/
	[eeeee
Corpo	O professor sorri e levanta-se com as provas nas mãos.
Professor	::: seguinte, eu vô dá um trabalho valendo nota de prova. então o que vocês vão fazê, vocês vão fazê a prova que eu dei o ano passado... aaa... ...
Comentário	Aguarda o silêncio dos alunos, observando-os, calado.
A11	xiiii!
Professor	aaa a prova é pra vocês terem noção mais ou menos de como vai sê a atividade que eu vô marcá depois e assim, já faz mais uns exercícios... então, entreguem com o nomezinho bunitinho. ::: nada que vocês não saibam, eu só quero que vocês parem e pensem, seem ficá estudando antes...
A17	mas eu precisava estudá ...
Professor	dá pra ver como o a17 se preocupa em estudá...
	((risos))
Comentário	Iniciam-se tópicos paralelos entre os alunos e professor. Logo depois, o professor senta e se cala esperando e logo os alunos começam a fazer o trabalho. O restante da aula se realiza em torno da avaliação, enquanto os alunos fazem a atividade o professor aguarda e os observa, realizando breves atendimentos individuais.

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2018.

No Segmento 4, percebe-se a presença de uma tensão entre os interactantes. Inicialmente, porque os alunos estavam mais agitados do que de costume, e com isso, o

professor sentiu a necessidade de agir com maior autoridade. Isto é sinalizado nos trechos “[...] duuuplas eu dissee!” e em “[...] mas tá difícil hoje, tem cinco seis e não escutam! guardem o caderno!”. Nestes trechos a interação é característica do domínio pedagógico, pois o professor necessita orientar os alunos para manterem a organicidade tópica e estruturar a aula, como planejou, mesmo que se estabeleça uma discordância como resposta dos alunos.

Tal tensão se intensifica com a resposta de A16 “[...] ah, eu não acredito! que maravilha, dá pra segurá a tabela pelo menos?/”. Nesta situação é o locutor que não estabelece o diálogo com interlocutor - o professor não responde A16 -, pois ele não manifesta nenhuma reação com relação a esse enunciado, está focado em organizar os alunos para a avaliação. Para Silva (2002), a sala de aula se caracteriza pelo controle hierárquico e condição de contexto social, sendo o professor o responsável pela organização daquele contexto, por meio de estratégias discursivas.

Num dado momento, o professor muda a postura pelo fato de perceber que a interação não estava atingindo o sucesso esperado com as estratégias usadas até então. Com isso, a estratégia de aproximação parte de uma explicação mais linear, sem alteração na voz, aguarda o silêncio e, por fim, insere no discurso a polidez e preservação da face “[...]então, entreguem com o nomezinho bonitinho”, e progride passando segurança e confiança para o(s) aluno(s) “::: [...] nada que vocês não saibam, eu só quero que vocês parem e pensem, seem ficá estudando antes...”.

A estratégia utilizada pelo professor demonstrou o potencial que a polidez e preservação da face tem nas circunstâncias de tensão que se configuram na sala de aula. Ao usar o diminutivo em “nomezinho bonitinho” como também “nada que vocês não saibam”, com isso, o professor conseguiu direcionar os alunos, manter o tópico discursivo e a atividade evoluiu como ele esperava. Além disso, potencializou a cooperação mútua e reestabeleceu a ordem.

Nos Segmentos que foram analisados, percebeu-se que nas interações que o professor fez uso de estratégias discursivas decisivas para o bom engajamento da proximidade na interação entre os envolvidos. Segundo Bartozzo (2010, p. 185) “[...] essas regras sociais são importantes na organização dos processos comunicativos e nas escolhas de recursos da língua a serem utilizados”.

Com base nas Máximas de Polidez, se confirmou que a imposição perante os interlocutores não constituiu a proximidade, os alunos mantiveram-se ausentes às inserções do professor. Por outro lado, quando o professor fez uso de estratégias de polidez e proteção da

face - em qualquer um dos segmentos - sempre obteve êxito e uma resposta positiva por parte do(s) aluno(s).

Além disso, proteger a face de possíveis inferências negativas dos interlocutores é uma forma de evitar que eles se distanciem e que a aula expositiva seja desestruturada e não possa mais ser restituída. Conforme Brown & Levinson (1987), toda a sociedade possui duas faces: a face negativa que é o desejo de não ser impedido em suas ações; e a face positiva que é o desejo de aprovação e apreciação de que os interlocutores precisam. Ou seja, durante a conversação, há ações que ameaçam as faces por serem contrários aos anseios dos interactantes.

Nem sempre existe concordância entre os sujeitos da interação, mas a construção da conversação é determinada pelo contexto. A seguir, no Segmento 5 será mostrado o par pergunta-resposta como estratégia discursiva que promove a proximidade na interação professor-aluno(s).

Segmento 5 – Mas por que os átomos se ligam?

<i>Participantes principais:</i> Professor, A1, A2, A3, A4.	
<i>Data do excerto:</i> 30/07/2018	
<i>Circunstâncias:</i> O professor termina de corrigir os exercícios e inicia outro conteúdo.	
Professor	:::: peguem a tabela periódica!
Comentários	O professor estende o <i>banner</i> da tabela periódica na parede em frente ao quadro. Os alunos permanecem em silêncio, com breves conversas paralelas, aguardando-o.
Professor	quantos elementos têm na tabela de vocês? cento e vinte um...?
A4	na minha cento e vinte um...
A3	cento e vinte um também.
Professor	:::: a maioria vai tê cento e vinte um. a minha que é velha tem cento e dezesseis, mas a maioria são cento e vinte um. então o seguinte, quantas substâncias têm em um cigarro?
A3	no cigarro?
Professor	:::: sim... são mais de qua - tro mil... como é que tem cento e vinte um elementos, mas num cigarro pode ter mais de quatro mil substâncias?
A2	porqueee esses elementos vão se ligando formando mais substâncias...
Professor	::::: exato. são cento e vinte um elementos, mas esses elementos vão se ligar entre si, e essas ligações químicas é o que formam as substâncias...(mantém o tópico) nós vamos estuda quatro tipos de ligações: ligação iônica, ligação covalente, ligação metálica e ligação dativa... que negócio é esse? é quando um átomo fica com mais de oito elétrons na última camada. mas por que os átomos se ligam?
A2	porque eles são estáveis...
Professor	aham, (olha em volta e aponta para frente) vai lá dá aula...
	((risos))
Professor	é isso aí mesmo... ((risos))
Comentários	Professor e alunos riem e gesticulam para A2. A explicação prossegue estabelecendo-se uma relação entre perguntas e respostas espontâneas de A2.

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2018.

A partir do Segmento 5 a análise volta-se ao recurso interacional par pergunta-resposta. Em alguns momentos, percebe-se que as perguntas dirigidas pelo professor são praticamente retóricas, ou seja, nem sempre esperam a resposta do aluno na sequência.

Dessa forma, funcionam como um recurso para manter a atenção dos alunos no tópico da aula. Isso ocorre quando o professor pergunta “[...]quantas substâncias químicas têm em um cigarro?”, na verdade, ninguém responde ao que foi perguntado, mas a interação ocorre com a participação do aluno que se mantém atento ao que o professor afirma. Há, de forma geral, por meio do uso de tais perguntas, a manutenção da atenção do(s) aluno(s).

A proximidade na interação se evidencia com maior clareza, quando A2 responde aos questionamentos com precisão por algumas vezes na conversação. Com isso, o gênero aula expositiva dialogada sofre uma alteração quando o professor sugere que o A2 dê aula no lugar dele “[...] aham, (olha em volta e aponta para frente) vai lá dá aula”. Nessa situação houve uma inversão de papéis justificada pelo contexto, sendo esta uma estratégia de proximidade, a qual envolveu todos os alunos.

A inversão de papéis que se configurou, funcionou como uma estratégia de proximidade por agir positivamente sobre os interlocutores. Nesse caso, A2 é um representante dos colegas e estabeleceu diálogo com o professor, que por sua vez, valorizou as colocações do aluno ao ponto de convidá-lo para dar aula. Desta forma, idealizou a postura dele como interlocutor que se fez presente na interação e, ao mesmo tempo, concebeu espaço para os demais participantes a se tornarem sujeitos da situação, por desempenharem o mesmo papel social em sala de aula.

A circunstância conversacional que se desenhou é resultado da abertura que o locutor promoveu na interação, circunscrita pelo par pergunta-resposta. Assim, para Silva (2006), em sala de aula, o par pergunta-resposta é uma estratégia eficaz na interação entre professor e aluno(s), como, também, é significativo para o desenvolvimento do tema trabalhado.

No Segmento 6, também há essa estratégia de proximidade, mas é gerida de maneira distinta.

Segmento 6 – Só pra que eu lembre, eu sô meio esquecido... Por que que os átomos se unem?

<i>Participantes principais:</i> professor, A2, A3,A4.
<i>Data do excerto:</i> 31/07/2018
<i>Circunstâncias:</i> O professor inicia o tópico formal recapitulando a aula anterior.



Professor	falamos na aula passada sobre a introdução das ligações.
Corpo	O professor está em pé e movimenta-se na direção dos alunos e do quadro, a fim de permanecer com o diálogo e ao mesmo tempo escrever.
Professor	só pra que eu lembre, eu sô meio esquecido... por que que os átomos se unem?
A2	pra ficá estáveis...
Professor	e o que é ficar estáveis?
A2	é quando tem oito elétrons na última camada...
Corpo	O professor sinaliza com o corpo em sinal de confirmação.
Professor	é uma camada completa ((ruídos)) ::::: então, o seguinte. os elementos fazem ligação pra buscá estabilidade, estabilidade é? ter a última camada completa. antes de nós começá a ligação falta mais uma coisinha...chamada de eletronegatividade.
Comentário	O professor fala e escreve no quadro.
Professor	então agora, nós vamos estudar um pouquinho o que é esse nome feio. pra isso, tabela
Comentário	Os alunos se movimentam e pegam a tabela, enquanto o professor caminha e aguarda.
Professor	vamos lá na legenda, lá na legenda da tabela de vocês tem a eletronegatividade.
A4	achei.
Professor	o que que esse nome lembra vocês?... ..
A2	o quão negativo ele é? ou, ou ...
Professor	eletronegatividade tem a vê com os elétrons ... tão no caminho certo.
Alunos	[aahh
A3	elétron é negativo ((risos))
Professor	mas, o que significa pra vocês eletronegatividade?
A4	é os cátions e ânions?
Professor	tem a vê com cátions e ânions ::::: eletronegatividade é uma tendência que um átomo tem de atrair elétrons.
Corpo	O professor escreve no quadro enquanto fala e se volta para os alunos de maneira intercalada.
Professor	então, por exemplo, um átomo com eletronegatividade alta, vai atrair ou

	repelir elétrons?
A2	vai atrair.
Professor	vai atrair... então, quanto maior eletronegatividade, maior a atração dos ???
Professor e alunos	[elétrons
Professor	esse valor varia de zero até quatro ... e é esse valor que nós vamos usá pra fazer o primeiro tipo de ligação, que é a ligação iônica. procurem lá o sódio ... na, número atômico onze. qual a eletronegatividade dele?
Alunos	[0, 93
Professor	alta ou baixa?... ...
A2	baixa??
Professor	baixa. então a tendência dele é doar ou receber elétrons?
A2 e A4	[doa ...
Professor	doar, se o valor é baixo, ele doa. procurem lá o alumínio
A2	1,6
Professor	1,6 a eletronegatividade dele.
Corpo	O professor se movimenta entre os alunos realizando perguntas e respostas.
Professor	qual que é a tendência? doa ou recebê?
A2 e A4	[doa ... recebê... doa, doa
Comentário	A2 e A4 respondem às perguntas do professor de maneira cooperativa.
Professor	tá mais perto do zero ou do quatro?
A2 e A4	[do zero ...
Corpo	O professor olha na direção de a2 e a4 e o certifica da resposta. enquanto questiona os alunos escreve no quadro como também aguarda a resposta, voltando-se a eles.
Comentário	O professor segue e explicação utilizando a mesma dinâmica inicial, a partir de perguntas e respostas.

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2018.

No Segmento 6, inicialmente, a estratégia de aproximação constitui um efeito diferente daquele das perguntas retóricas, que não esperam uma resposta dos alunos. Observa-se em “[...] **Só pra que eu lembre, eu sô meio esquecido... por que que os átomos se unem?**”, o oposto. O professor se coloca numa postura diferente, de apenas orientar o aluno, ele se mune do que já ensinou para passar a responsabilidade do turno ao aluno, com a finalidade de ativar a atenção e participação na construção de um novo conceito da disciplina, partindo do que eles já aprenderam. Bakhtin (2003) acredita que:

O enunciado sempre tem um destinatário (com características variáveis, ele pode ser mais ou menos próximo, concreto, percebido com maior ou menor consciência) de quem o autor da produção verbal espera e presume uma compreensão responsiva (p. 356).

Diante disso, entende-se que o professor esperava uma resposta dos alunos, pois já haviam sido estudados alguns conceitos. Com a estratégia de perguntar e dizer que esqueceu, passou a responsabilidade para os interlocutores quando os questiona. Assim, conseguiu

aproximá-los na interação como, também perceber se, de fato, estavam atentos e conscientes das definições da disciplina.

Mesmo que os papéis interacionais do professor - questionador e avaliador - e do(s) aluno(s) sejam demonstrados por marcas de poder e ficam explícitos na interação, a circunstância contextual propiciou mais uma vez uma inversão de papéis, originada pela dinâmica discursiva dirigida pelo locutor para o interlocutor. Depois disso, na continuidade do segmento, pôde-se identificar que o ato responsivo sempre é motivado por meio do par pergunta-resposta, o que condicionou o aluno a permanecer atento até a finalização da aula.

No Segmento 7, há uma mescla entre o par pergunta-resposta e perguntas retóricas para ativar a atenção dos interlocutores.

Segmento 7 – Eu vô retomá esses exemplos e falta eu terminá o texto. Isto?

<i>Participantes principais:</i> professor, A2, A3, A4, A9.	
<i>Data do excerto:</i> 07/08/18	
<i>Circunstâncias:</i> o professor inicia a aula sentado em sua classe comentando sobre a mostra do conhecimento realizada na semana anterior.	
	
Corpo	O professor sentado em sua classe conduz o tópico inicial.
Professor	agora eu vou fazendo a chamada, enquanto vocês vão me entregando os trabalhinhos...
Comentário	Os alunos vão se mobilizando para a entrega dos trabalhos e o professor faz a chamada.
Corpo	O professor levanta e apaga o quadro.
Professor	;;; vão pegando o cadeerno! temos ligação iônica pra continuá.
A3	temos!
Comentário	Há conversas paralelas, ruídos e risos enquanto o professor fala.
Professor	nós tínhamos iniciado ligação iônica já ... aí eu tinha ...

	vocês já tinham copiado os exemplos, eu vô retomá esses exemplos e falta eu terminá o texto. isto? eu ensinei o passo a passo de como faz? os pontinhos...
Alunos	[não, não
Corpo	O professor olha o caderno de um aluno e se posiciona na frente do quadro.
Professor	tá, perfeito. eu vô retomá como faz, depois dito pra vocês pra fica tudo no caderno direitinho.
A9	<i>profe, eu vou ficar em exame?</i>
Professor	:::: não, não. bem tranquilo.
Comentário	O professor gesticula com sinal de negação.
A9	é que eu não tenho muita nota/
A2	<i>profe, tu ensina ligação iônica pra sabe como faz a covalente?</i>
Professor	:::: não, não.
A2	não?
Professor	:::: então vamo lá!
Corpo	O professor posiciona-se para escrever no quadro de modo que ao mesmo tempo possa interagir com os alunos.
Professor	vô começa pelo segundo exemplo ... é o ca com o?
A4	f!
Professor	flúor! :::: como eu faço ... pra fazer ligação iônica? primeira coisa, cuidá quantos elétrons têm na última camada? o do cálcio são?
Alunos	três! seis! dois!
Professor	:::: quantos elétrons o cálcio tem na última camada?
Alunos	[doois!
Professor	:::: tá na família dois. o flúor tá na família dezessete, então tem?
A4	sete
Comentário	O professor vai desenhando as ligações iônicas no quadro enquanto questiona os alunos.
Professor	quantos falta para o flúor ficá com oito?
Alunos	[um?
Professor	por que fica com oito?
Alunos	[pra fica estável!
Professor	então, vem prá cá ...
Corpo	O professor aponta para o componentes químicos enquanto fala.

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2018.

O professor inicia a aula com a chamada e pedindo para os alunos entregarem os trabalhos. Isso acabou gerando um certo tumulto, em razão da movimentação dos alunos. Inicia com um chamamento, típico do domínio pedagógico “:::: [...] **vão pegando o cadeerno! temos ligação iônica pra continuá**”, porém, boa parte da turma não deu a atenção pertinente para a continuação do turno.

Percebendo que tal inferência não ativou a atenção do(s) aluno(s), faz uso de outra estratégia discursiva de aproximação, marcada por “[...] **nós tínhamos iniciado ligação iônica já... aí eu tinha... vocês já tinham copiado os exemplos, eu vô retomá esses exemplos e falta eu terminá o texto. isto? eu ensinei o passo a passo de como faz? os**

pontinhos...”, neste período, o professor busca confirmação com o aluno, marcada por “[...] **isto?**”. Esta estratégia de procurar orientação e o auxílio dos alunos, conseguiu ativar a atenção deles como, também, centrar a aula para o tópico, porém, em seguida, a centralidade discursiva é rompida por perguntas paralelas ao tópico central, como se pode ver a seguir:

[...]A9: profe, eu vou ficar em exame?
 Professor: ::: **não, não. bem tranquilo.**
 A9: é que eu não tenho muita nota/
 A2: profe, tu ensina ligação iônica pra sabe como faz a covalente?
 Professor: ::: **não, não** (SEGMENTO 7, 2018).

Nesta configuração da interação, o professor rapidamente gesticula em sinal de negação tentando manter a centralidade do tópico sem dar abertura para outras colocações. Segundo Silva (2002), a interação é interferida por variáveis relacionadas à motivação e a finalidade dos interactantes. Isso está bem presente neste segmento, pois percebe-se a dificuldade que o professor tem para manter os alunos centralizados no tópico inicial.

Por outro lado, o marcador conversacional “::: [...] **então vamo lá!**”, foi decisivo para desfocar os tópicos paralelos. Conforme Marcuschi (1991, p. 61) “Fundamentalmente, eles podem operar como *iniciadores* (de turno ou unidade comunicativa) ou *finalizadores*”. A partir desta entrada decisiva no tópico formal, o professor manteve a centralidade tópica e mobilizou o par pergunta-resposta como estratégia para preservar a proximidade com o aluno.

No próximo Segmento, a aula acontece no Laboratório de Ciências da escola, isto é, um local diferente da sala de aula tradicional. Para esta aula, o professor organiza a interação a partir do par pergunta-resposta, o qual é apresentado como Segmento 8.

Segmento 8 – Conduz ou não conduz corrente elétrica?

<i>Participantes principais:</i> professor, A1, A2,A9.
<i>Data do excerto:</i> 21/08/18
<i>Circunstâncias:</i> o professor leva os alunos até o laboratório de ciências para uma aula prática. Os alunos se posicionam sentados no entorno das mesas, enquanto o professor organiza o material para a realização da atividade.



Corpo	O professor senta na ponta central de uma das mesas, onde os alunos podem visualizá-lo bem.
Professor	::: então, hoje nós vamos testá se as substâncias conduzem ou não a corrente elétrica. pra testá isso, eu peguei um pedaço de uma caneta, peguei um suporte pra lâmpada, uma lâmpada de quarenta watts e um fio duplo, tá. no fio duplo, eu desencapei o fio ... o que que tem aqui?
Alunos	[coobree!
Professor	::: é o cobre que tem dentro dos fios.
Corpo	Sentado à mesa, pega os materiais e mostra-os, enquanto fala.
Professor	::: coloquei uma caneta pra não tê problema de encostá no fio ... porque que o cobre tá meio preto?
A2	::: ele oxidô, oxidô/
Professor	como se fosse enferrujado ele oxidô. então a primeira coisa que eu vô fazê é limpá esse cobre ... pra limpá ele eu coloco o quê? eu coloco ácido ::: essa aqui é a cor do cobre sem tá enferrujado ... então olhem a diferença oh ... então a primeira coisa que vocês vão fazê, é desenhá isso aqui no caderno
Comentário	Iniciam comentários paralelos e risos enquanto desenham; o professor organiza o material.
Professor	que é um circuito elétrico?
A9	é quando a energia elétrica se movimenta/
Professor	::: é o caminho por onde os elétrons passam ... quando eu tenho aberto assim, eu tenho elétrons passando?
Alunos	[não, não/
Professor	::: e quando eu tenho assim?
Comentário	Movimenta os fios e mostra para os alunos.
Professor	::: se os elétrons passam, o que acontece com a lâmpada?
Alunos	[acênde!
Professor	então o que nós vamos fazê é testá várias substâncias e vê se os elétrons vão passá por elas ou não ... se os elétrons passam, o que que tem nessas substâncias?
A2	sais, metais/
A9	elétrons/

Professor	ou elétrons livres, oooo ...
A9	soltos?
	((risos))
Professor	ou íons ...
Professor	então se a lâmpada acendê, significa que eu tenho ou elétrons livres, ou íons ... primeira coisa, água ... água destilada ... conduz corrente elétrica? não.... aquela história que ahh ... não pode... hã, usá secador de cabelo no banheiro porque a água vai conduzi corrente elétrica e pode leva um choque ...
A9	é mentira, um mito/
Professor	lembram a novela que acabou, a novela que a mulher jogou um ventilador dentro da banheira o cara morreu, levou um choque ... e aí? pode isso?
Comentário	Os alunos esboçam possíveis respostas.
Professor	então, eu vô testá a destilada e ver o que acontece ...
Comentário	Faz o teste e os alunos anotam suas conclusões para o relatório.
Professor	o que vocês trouxeram? ... açúcar! ... açúcar vai conduzi?
Comentário	Mais uma vez os alunos manifestam opiniões divididas, enquanto o professor faz o teste.
Professor	açúcar sólido conduz?
Alunos	[não!]
A2	nada sólido conduz ...
Professor	huumm, será?
A1	açúcar é solido?/
Professor	::: e agora diluído?
Comentário	Opiniões divididas mais uma vez.
Alunos	[não!]
Professor	tem íons?
Alunos	[não!]
Professor	então açúcar em solução não conduz ... sal sólido, conduz ou não?
Comentário	Os alunos expressam opiniões divididas, enquanto o professor faz o teste.
Professor	sal sólido não ...
Comentário	Os alunos anotam no caderno enquanto o professor organiza o material.
Professor	::: conduz com água?
Alunos	[siiim!]
Professor	sal diluído conduz ... agora eu quero que vocês olhem pra intensidade da luz, quando eu coloco aqui em cima e vou descendo ...
Comentário	O professor vai cobrindo a ponta dos fios com o sal diluído e a luz vai ficando mais intensa.
Alunos	[aaahh]
Comentário	A aula continua com testes em outras substâncias e os alunos vão constatando os resultados junto com o professor.

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2018.

O Segmento 8 reconstitui uma aula prática no Laboratório de Ciências. Para esta atividade o professor propôs aos alunos que trouxessem os elementos que iriam ser usados em aula, ele apostou na participação e comprometimento deles. Esta estratégia envolve os alunos

na preparação da aula e o fato do professor depender deles para que seja desenvolvida, demonstrou o engajamento metodológico das partes.

O Laboratório de Ciências propiciou ao(s) aluno(s) um ambiente diferente para a constituição e assimilação dos conceitos das aulas teóricas. Durante a aula, o professor apoiou-se novamente no par pergunta-resposta, porque busca as conclusões do(s) aluno(s) para determinar os conceitos da aula. Segundo Bakhtin:

Logo, é com a condição de participar dos valores do mundo dos outros que uma objetivação biográfica pessoal poderá ter autoridade e ser produtiva, poderá fazer com que a posição do outro em mim — desse outro que é o possível autor da minha vida — se consolide e escape ao aleatório, poderá fazer com que a base da minha própria exotopia se consolide, que se apóie sobre o mundo dos outros de que não me separo, e sobre a força e o poder dos valores da alteridade em mim, da natureza *humana em mim* [...] (2003, p. 170).

Os conhecimentos que se moldaram durante as aulas embasadas pela teoria se confirmam através da aula prática, que dispõe de outros mecanismos para a assimilação dos conceitos. Inicialmente, o locutor lança perguntas simples, porque espera o retorno do(s) aluno(s) “[...] **o que que tem aqui?; [...] porque que o cobre tá meio preto?; [...] pra limpá ele eu coloco o quê?**”.

Pode-se dizer, que esse método tem a intenção de motivar o aluno a responder às questões, já que se tratam de perguntas fáceis e, ao mesmo tempo, o condicionam a participar da interação. Depois, o professor, já possuindo a atenção dos alunos, parte para questionamentos mais complexos relacionados à teoria, como por exemplo, “[...] **que é um circuito elétrico?**”; “**::: [...] se os elétrons passam, o que acontece com a lâmpada?**”; “[...] **se os elétrons passam, o que que tem nessas substâncias?**”.

As formas de interrogar o(s) aluno(s) são propícias para manter a atenção e motivá-los a participar da situação da conversação, aproximando-os da situação interativa que se cria na aula. Porém, ao fazer questionamentos mais fundamentados, sentiu-se dificuldade por parte do(s) aluno(s), por meio das respostas evasivas e incertas:

[...] A2: sais, metais/
A9: elétrons/
Professor: **ou elétrons livres, ooou ...**
A9: soltos?; ((risos))
Professor: **ou íons ...** (SEGMENTO 8, 2018).

Por esta razão, o professor mobiliza uma nova estratégia, utiliza como exemplo uma situação comum em filmes ou novelas:

[...] **então se a lâmpada acendê, significa que eu tenho ou elétrons livres, ou íons... primeira coisa, ... água destilada... conduz corrente elétrica? não... aquela história que ahh... não pode... há, usá secador de cabelo no banheiro porque a água vai conduzi corrente elétrica e pode leva um choque ...; “[...] e aí? pode isso?”** (SEGMENTO 8, 2018).

Desta forma, cria-se uma conjuntura em que se desenvolve um diálogo sobre os conceitos mais complexos e ao mesmo tempo próximos da realidade vivenciada pelos interlocutores. Assim, entende-se que, a partir do momento em que se concebe a linguagem como interação dos envolvidos, deve ser considerado tanto o momento da produção, quanto a forma como se dá a recepção do conteúdo. Ou seja:

[...] as condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) são constitutivas do sentido do enunciado: a enunciação vai determinar a que título aquilo que se diz é dito (KOCH, 1992, p.14).

O papel do locutor é eleger os fatores e as condições de produção da interação, a qual é direta ou indiretamente influenciada pelos interlocutores. Na situação concreta que se analisa, o locutor, conforme o efeito responsivo dos interlocutores, mobiliza mais conceitos por meio do par pergunta-reposta e, com isso, ainda os encoraja a responder aos questionamentos utilizando experiências vivenciadas naquele momento e espaço. Por exemplo:

[...] Professor: **açúcar sólido conduz?**
 Alunos: [não!;
 A2: nada sólido conduz ...
 Professor: **huumm, será?**
 A1: açúcar é solido?/
 Professor: **:::: e agora diluído?**
 Alunos: [não!
 Professor: **tem íons?**
 Alunos:[não!
 Professor: **então açúcar em solução não conduz sal sólido, conduz ou não?**
 Professor: **sal sólido não ...**
 Professor: **:::: conduz com água?**
 Alunos : [siiim! (SEGMENTO, 2018).

Aqui, se presentifica uma circunstância marcada pela interação, constituindo uma aula expositiva dialogada, em que há intenção de refletir sobre os conceitos, com a participação expressiva dos alunos. Tal situação da conversação, propicia fundamentos relacionados à alteridade e responsividade.

No Segmento 9, a aula é caracterizada pela utilização de longos turnos de professor, que são interrompidos por perguntas retóricas ou não, com a intenção de manter ou confirmar a proximidade na interação.

Segmento 9 – Quais são os principais gases que compõem o ar?

<i>Participantes principais:</i> professor, A2, A3 A4,A6, A11, A14.	
<i>Data do excerto:</i> 27/08/18	
<i>Circunstâncias:</i> o professor inicia a aula fazendo a chamada. Aguarda a organização dos alunos para iniciar a aula.	
	
Corpo	O professor levanta e caminha por entre os alunos.
Professor	...: seguinte ... estudamos ligação iônica onde um doa, o outro recebe elétrons. ensinei pra vocês como que faz a fórmula, como faz o nome, as características e aí vai ... até aí vai a prova ... a partir de agora nós vamos estudar ligação covalente ... que é um pouquinho diferente, um pouquinho mais trabalhosa, mas não não chega see ... não é mais difícil ... depois começa ácidos e bases, sais e óxidos e acabou o ano, tá ...seguinte, quais são os principais gases que compõem o ar?
Comentário	Os alunos vão apresentando possíveis respostas e o professor vai escrevendo no quadro.
Alunos	[oxigênio ... hidrogênio ... nitrogênio/
Professor	...: oxigênio, hidrogênio, nitrogênio...
Alunos	[gás carbônico ...
Professor	...: gás carbônico ...
A2	[hélio ...
Professor	...: hélio ... falta um...
Comentário	Os alunos refletem por alguns instantes e o professor aguarda-os.
Professor	...: oxigênio, hidrogênio, nitrogênio, gás carbônico, hélio e? ... hoje a quantidade desseee gás na atmosfera é bem alta ...
A14	h2o?
Professor	água ... a umidade relativa do ar é o quê?
A14	h2o/
Professor	quantidade de água no ar... então si, eu tenho aí, gás oxigênio, gás nitrogênio, gás hidrogênio, gás carbônico, gás hélio e vapor d'água. qual tem em maior quantidade? quase setenta por cento ...

A11	oxigênio?
Professor	<p>::: nitrogênio! tá ... tem em maior quantidade o nitrogênio, seguido do oxigênio do hidrogênio e dos demais ... se nós fosse colocar toodos, todos, todos, nós teria uma lista com mais de doze... mas têm uns com zero vírgula zero zero zero dois por cento, então coloquei os principais.</p> <p>vamo começa com hidrogênio, o gás hidrogênio ...</p>
Comentário	O professor desenha no quadro a fórmula.
Professor	:::: quantos hidrogênios estão se ligando?
A2 e A4	[dois!
Professor	<p>como é que vocês sabem? tá aqui! dois.</p> <p>:::: eu vô desenhá os dois ... quantos elétrons foi pra cada um?</p>
Alunos	[uum!
Professor	quem vai doá pra quem? tem diferença de eletronegatividade?
A14	não!
Professor	:::: então tem como alguém doá pra alguém?
Alunos	[nãoo!
	com quantos elétrons o hidrogênio fica estável?
A3 e A4	[dois!
Professor	:::: o resto concorda que é dois?
Alunos	[siim!
Professor	qual camada o hidrogênio tem? na k, na k cabem quantos?
Corpo	Escreve no quadro enquanto explica e se volta para os alunos na interação.
Professor	<p>::: então, no máximo dois. eles não vão doar um pro outro, eles vão compartilhar ... como se cada um de nós trouxesse um lanche e nós vamo compartilhá pra come/</p>
A6	quando?
Professor	:::: compartilho os elétrons ... com quantos esse fico? ... um ... do - is ... quantos esse fico? um, do - is ... eles estão estáveis?
Alunos	[siim!
Professor	tem como não fazer os desenhinhos? tem que fazer os desenhos na ligação covalente ... não vai tê como fugi ... não copiem nada, baixa esse lápis!
Comentário	Aponta para um dos alunos que estava copiando.
Professor	<p>::: como é que eu represento uma ligação covalente, através de traços ... então cada parzinho de elétron, um traço ... tem como dá nome? tem, mas são várias regras, dependendo se é um ácido, se é uma base, se é um sal ou se é um óxido. isso a gente vai aprender mais pra frente ... então, por enquanto, não usaremos nomes ... só o tracinho.</p> <p>::: isso aqui, quando tem um tracinho só, eu digo que é uma ligação simples. um tracinho só, uma ligação siimples ... dúvidas até aí?</p>
Alunos	[nãoo ...
Corpo	Continua escrevendo no quadro enquanto explica.
Comentário	O professor termina a aula realizando explicações acerca do conteúdo, utilizando o mesma dinâmica de perguntas e respostas até chegar no registro no caderno dos alunos.

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2018.

O Segmento 9 é marcado por uma interação em que os turnos do professor são longos e possuem uma linguagem determinada pelos conceitos da disciplina. Por este motivo, o locutor faz uso de estratégias discursivas que suscitam a presença do(s) aluno(s) no discurso,

ou seja, ao longo da elocução o professor faz perguntas como “[...] **quais são os principais gases que compõem o ar?**”.

Com o questionamento o professor pôde certificar-se de que haviam alunos que estavam envolvidos na interação e, também, os levou a refletir sobre os novos conceitos que estavam prestes a apreender. Ainda, estimula respostas com o propósito de mantê-los atentos ao discurso, valorizando o conhecimento e colocações deles. Por exemplo, em: “**...: [...] oxigênio, hidrogênio, nitrogênio, gás carbônico, hélio e?; [...] hoje a quantidade desseee gás na atmosfera é bem alta...**”.

Percebe-se aqui, que o locutor viabiliza a troca de turnos, a participação, construção dos novos conceitos, permitindo a presença do interlocutor na elaboração do discurso. Por exemplo:

[...] Professor: **...: quantos hidrogênios estão se ligando?**
 A2 e A4: [dois!
 Professor: **como é que vocês sabem? tá aqui! dois. ...: eu vô desenhá os dois ... quantos elétrons foi pra cada um?**
 Alunos: [uum!
 Professor: **quem vai doá pra quem?... ... tem diferença de eletronegatividade?**
 A14: não!
 Professor: **...: então tem como alguém doá pra alguém?**
 Alunos : [nãão!
 Professor: **com quantos elétrons o hidrogênio fica estável?**
 A3 e A4: [dois! (SEGMENTO 9, 2018).

Ao utilizar o marcador “**...: [...] o resto concorda que é dois?**”, percebe-se que o professor quer certificar-se de que todos estão atentos, não somente àquele(s) aluno(s) que respondeu, ou responderam, aos seus questionamentos. Assim, se houvesse algum deles disperso, o professor incitou-o(s) para a interação.

Mais uma vez, no Segmento 9 há a fala do professor desenvolvida por longos turnos, com a presença de perguntas retóricas ou não, com a finalidade de garantir a interação com o aluno, a qual é sinalizada por perguntas:

[...] **...: compartilho os elétrons ... com quantos esse fico? ... um ... do - is ... quantos esse fico? um, do - is ... eles estão estáveis?; [...] tem como não fazer os desenhinhos? tem que fazer os desenhos na ligação covalente ... não vai tê como fugi ... não copiem nada, baixa esse lápis!; [...] tem como dá nomes?; dúvidas até aí?** (SEGMENTO 9).

O chamamento utilizado pelo locutor “[...] **não copiem nada, baixa esse lápis!**”, produzido pelas circunstâncias do domínio pedagógico, demonstra a preocupação de manter o aluno ligado ao discurso, interagindo com o professor naquele momento. Nota-se, aqui, que o

professor deseja que o aluno participe, ajude a construir conceitos e copiar seria uma distração que não o envolveria na interação.

Os Segmentos 10 e 11 também são marcados pelo par pergunta-resposta para constituir a proximidade na interação. Porém, há uma dinâmica distinta por meio de perguntas e repostas, os conceitos para registro no caderno são formulados juntamente com os alunos.

Segmento 10 – Então a água conduz corrente elétrica?

<i>Participantes principais:</i> professor, A2, A3, A4, A11.	
<i>Data do excerto:</i> 13/08/18	
<i>Circunstâncias:</i> o professor inicia a aula fazendo a chamada e, em seguida, direciona os alunos para a correção dos exercícios da aula anterior.	
Corpo	Sentado em uma classe na direção dos alunos, aguarda para ditar.
Professor	antes disso, pensem no sal de cozinha... que característica ele tem?
A3	branco.
Professor	branco ...
A11	salgado.
Professor	salgado ...
Comentário	O professor gesticula em sinal de aprovação.
A3	dilui na água/
Professor	::: primeira coisa, todos os compostos iônicos, eles, se misturam com água, todos. uns mais outros menos, mas todos se misturam com água ... então se eu misturei alguma coisa com água, eu posso dizer: ah, é iônico, não, tem covalente que não vai se misturar com água, mas os iônicos são solúveis em água. então, primeira flechinha ali ... são solúveis em água ... que mais? continuem lá no sal de cozinha ...
A4	hã... em temperatura ambiente ele fica, tipo, com água, tipo molhado.
A2	ele pega umidade.
A4	é ...
Professor	mas isso não é característica gerada por íons, mas tá certo, ele suga água do ambiente, ele é hidrocópico.
A2	sal em água conduz melhor corrente elétrica?
Professor	a água conduz corrente elétrica? quem acha que a água conduz corrente elétrica ergue a mão!
A2	são os sais que tem nela.
Comentário	Os alunos falam entre si e não têm certeza.
Professor	tem, tipo, histórias... ah, não usa secador no banheiro, porque pode ser que leva um choque, porque a água conduz corrente elétrica.
Alunos	[siim!... não!]
A2	se vocês acham que não, enche uma banheira e coloca o secador ligado na água. ((risos))
Professor	então a água conduz corrente elétrica?
A11	sim?
Professor	não!
	((risos))
Professor	a água pura não conduz corrente elétrica, o que faz que a água dê choque, conduza corrente elétrica, é que dentro da água têm sais minerais ... se coloca cloro, se coloca flúor, daí tem cálcio, magnésio e aí vai. esses sais minerais é que fazem com que a água conduza corrente elétrica ... as substâncias iônicas são esses sais ... então quando eles estão dissolvidos em água conduzem corrente elétrica. outra flechinha ali ... quando dissolvidos em água conduzem corrente elétrica ... e se eles são sólidos? conduzem corrente elétrica? ... o que vocês

	acham? se eu pegar o sal de cozinha, sólido, passar a corrente elétrica nele, ele vai conduzi a corrente elétrica?
Alunos	[não, não...
Comentários	Os alunos comentam entre si.
Professor	quando sólidos não conduzem a corrente elétrica ... quando sólidos não conduzem corrente elétrica. pra aproveitá, sólido tem acento... ...
Comentário	A aula é finalizada com exemplo e interação de perguntas e respostas.

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2018.

Segmento 11 – Tem a vê com ponto de fusão!

<i>Participantes principais:</i> professor, A1, A2, A3, A4, A11, A15,	
<i>Data do excerto:</i> 14/08/18	
<i>Circunstâncias:</i> o professor inicia a aula pedindo para alguns alunos irem buscar os livros didáticos enquanto faz a chamada.	
	
Corpo	O professor levanta e se posiciona em frente aos alunos.
Professor	então vamo lá! nós estávamos... :::: tá, agora voltem!
Comentário	Bate palmas para chamar a atenção dos alunos e se movimenta.
Professor	::: nós estávamos aí falando das características dos compostos iônicos ... falta SÓ uma! A primeira foi?
A4	São solúveis em água/
Professor	::: a segunda?
A4	quando solúveis em água conduzem corrente elétrica/
Professor	::: e quando sólidos?
A4	NÃO CONDUZEM CORRENTE ELÉtrica!
Professor	perfeito ... tá, então até aí, falta SÓ uma! Pensem no sal de cozinha e pensem qual é ...
Comentário	Os alunos conversam entre si, apresentam possíveis respostas e o professor caminha em frente ao quadro, dá pistas e aguarda o momento que alguém fale algo coerente.
A2	sei lá ... tem a vê com a forma sólida?
Professor	::: opa! tem a vê com sólido! tem a vê.
A11	tem o quê? hã?
A2	sólido e queimado ... ponto de fusão ...
Professor	::: ponto de fusão ... humm ...

Corpo	Apaga o quadro enquanto dialoga com os alunos.
Professor	TEM A VÊ COM PONTO DE FUSÃO!
A2	tem a vê com sólido, queimado, ponto de fusão ...
A3	azeite ...
Comentário	Momento de risos, conversas paralelas e reflexão sobre o tópico.
A15	o sal e a água?
Professor	o ponto de fusão deles é alto ou baixo?
Alunos	[alto
Professor	que temperatura o sal de cozinha vira um líquido? ... se eu pegar ele sozinho e esquentá, que temperatura ele vira um líquido?
A2	não vira.
A11	viira líquido?
Professor	viira. só que precisa de quantos graus pra isso acontecer?
A11	mais de duzentos?
Professor	::: maaais de duzentos. quanto mais de duzentos?
A11	trezentos eee/
Professor	oitocentos e dez.
Comentário	Os alunos motivam expressões de surpresa, risos, enquanto o professor os observa e aguarda o silêncio.
Professor	isso mesmo, oitocentos e dez graus ... então as substâncias iônicas têm alto ponto de?
Alunos	[fusão/
Professor	e de?
Alunos	[ebulição
Professor	então, flechinha ... possuem alto ponto de fusão e ebulição ... possuem alto ponto de fusão e ebulição ...

Fonte: ELABORADO PELA AUTORA, 2018.

Os Segmentos 10 e 11 são determinados, também, pela dinâmica par pergunta-resposta. Porém, a proposta que se insere nesse contexto se destaca pelo fato de o professor estar ditando a matéria e, ao mesmo tempo, motivando os alunos para a construção dos conceitos antes de se fazer a anotação no caderno.

No Segmento 10, antes de ditar a matéria, lança a seguinte pergunta “[...] **antes disso, pensem no sal de cozinha[...] que característica ele tem?**”, a partir daqui, estimula o aluno a pensar, introduz a explicação, constrói o conceito por meio das indagações e do *feedback* dos alunos. O fato de valorizar o que o interlocutor propõe, principalmente, em sala de aula, estimula a proximidade na interação professor-aluno(s), mantendo uma relação de cumplicidade no decorrer da conversação, pois o professor é capaz de esperar pelo(s) aluno(s) para uma resposta simples ou até mesmo equivocada, mas utiliza-a para construir as orientações teóricas mais complexas.

Observa-se que o professor recorre ao discurso com base no que o aluno sugeriu para a preparação do conceito. Isso pode ser percebido no exemplo a seguir, o qual apresenta um trecho do Segmento 10:

[...] A4: hã... em temperatura ambiente ele fica, tipo, com água, tipo molhado.

A2: ele pega umidade.

A4: é ...

Professor: **mas isso não é característica gerada por íons, mas tá certo, ele suga água do ambiente, ele é hidrocópico** (SEGMENTO 10, 2018).

O professor também motiva o(s) aluno(s) a refletir(em) sobre questões mais simples e cotidianas, garantindo a proximidade. Observa-se tal situação no trecho a seguir:

[...] Professor: **a água conduz corrente elétrica? quem acha que a água conduz corrente elétrica ergue a mão!**

A2: são os sais que tem nela.

Professor: tem, tipo, histórias... ah, não usa secador no banheiro, porque pode sê que leva um choque, porque a água conduz corrente elétrica.

Alunos: [siim!... não!

Professor: **então a água conduz corrente elétrica?**

A11: sim?

Professor: não! a água pura não conduz corrente elétrica, o que faz que a água dê choque, conduza corrente elétrica, é que dentro da água têm sais minerais ... se coloca cloro, se coloca flúor, daí tem cálcio, magnésio e aí vai. esses sais minerais é que fazem com que a água conduza corrente elétrica ... as substâncias iônicas são esses sais ... então quando eles estão dissolvidos em água conduzem corrente elétrica. **outra flechinha ali ... quando dissolvidos em água conduzem corrente elétrica ... e se eles são sólidos? conduzem corrente elétrica? ... o que vocês acham? se eu pegar o sal de cozinha, sólido, passar a corrente elétrica nele, ele vai conduzi a corrente elétrica?**

Alunos: [não, não...

Professor: **quando sólidos não conduzem a corrente elétrica; [...] quando sólidos não conduzem corrente elétrica** (SEGMENTO 10, 2018).

O Segmento 11 é continuidade da aula do Segmento 10. Nesta etapa, o professor mobiliza o tópico inicial por meio de marcadores conversacionais ou chamamentos comuns do domínio pedagógico “[...] **então vamo lá! nós estávamos ... ; [...] :::: tá, agora voltem!**”. Há o uso de marcadores paralinguísticos que, também, compõem a construção da interação verbal, como, por exemplo, bater palmas. Esses estímulos são uma tentativa do locutor de garantir a presença do interlocutor na interação, chamando a sua atenção.

Nesse sentido, o tópico central só foi garantido, efetivamente, quando o professor incita o(s) aluno(s) por meio do par pergunta-resposta, com a intenção de recapitular a aula anterior. Assim, mais uma vez encarrega os alunos a exporem o que aprenderam e registraram, assegurando a proximidade na interação.

[...] Professor: **:::: nós estávamos aí falando das características dos compostos iônicos; ... falta SÓ uma! a primeira foi?**

A4: são solúveis em água/

Professor: **:::: a segunda?**

A4: quando solúveis em água conduzem corrente elétrica/

Professor: **:::: e quando sólidos?**

A4: **NÃO CONDUZEM CORRENTE ELÉTRICA!** (SEGMENTO 11, 2018).

Esta motivação requer a participação dos alunos para manter a dinâmica da aula expositiva dialogada. Para Negreiros:

Isso pode ser observado na posição do professor na condução de perguntas sobre o que foi discutido no encontro anterior. Esses questionamentos tem o intuito de, além de resgatar o que foi dito em aula anterior e ligar com o que será apresentado na aula em questão, avaliar o conhecimento e a precisão dos alunos sobre o conteúdo da última aula (2015, p. 192).

Por efeito, o professor responsabiliza o(s) aluno(s) por descobrir(em) o que seria o último item, abrindo para eles a possibilidade de expor o que pensam sobre o assunto. Observa-se tal estratégia de proximidade, marcada principalmente pela palavra “pensem”, a qual intima o interlocutor a participar “[...] **perfeito ... tá, então até aí, falta SÓ uma! Pensem no sal de cozinha e pensem qual é ...**”.

Assim, como no Segmento 10, o professor molda os conceitos de acordo com o que o(s) aluno(s) expõe(m), levando-o(s) a uma resposta coerente e, principalmente, sustentando as tentativas de respostas do(s) aluno(s) até chegar(em) a um consenso. Tal estratégia é capaz de aproximar os interactantes e é identificada nos trechos a seguir:

[...] A2 : sei lá ... tem a vê com a forma sólida?
 Professor: :::: **opa! tem a vê com sólido! tem a vê.**
 A11: tem o quê? hã?
 A2: sólido e queimado ... ponto de fusão ...
 Professor: :::: **ponto de fusão ... humm ...**
 Professor: **TEM A VÊ COM PONTO DE FUSÃO!** (SEGMENTO 11, 2018).

Deixar a critério do aluno chegar a uma conclusão, mesmo que seja em etapas induzidas pelo professor, é uma maneira de valorizar e priorizar a atitude responsiva do(s) aluno(s), não o deixando manter-se alheio às interações em sala de aula.

[...] Professor: o ponto de fusão deles é alto ou baixo?
 Alunos: [alto
Professor: que temperatura o sal de cozinha vira um líquido? [...] se eu pegar ele sozinho pegar e esquentá, que temperatura ele vira um líquido?
 A2: não vira.
 A11: viira líquido?
Professor: viira. só que precisa de quantos graus pra isso acontecê?
 A11: mais de duzentos?
 Professor: :::: **maais de duzentos. quanto mais de duzentos?**
 A11: trezentos eee/
 Professor: oitocentos e dez (SEGMENTO 11, 2018).

Fica evidente que nos Segmentos 10 e 11 há uma proposta dinâmica para a constituição dos conceitos e, partindo deste ponto, o professor fez uso de estratégias discursivas coerentes com os níveis de conhecimento do(s) aluno(s), induzindo-o(s) para as respostas. Para tanto, comprova-se que, não basta apenas ditar a matéria para registro, faz-se necessário um intenso trabalho de promoção da interação e engajamento no discurso, com base em estratégias discursivas, que conduzam o tópico central, priorizando a proximidade dos interactantes.

Para finalizar, cientes de que o assunto desta pesquisa é muito complexo, cabe a retomada dos formatos analíticos que perpassam a reconstituição do evento e uma leitura das estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca da proximidade com o(s) aluno(s), com interações em aulas expositivas dialogadas.

Esta leitura foi possível em razão da imersão no ambiente escolar, local onde professor e aluno(s), por meio de manifestação linguística, da apropriação da palavra e do espaço do dizer, engendram relações de sentido. Sendo assim, mostram elementos importantes em nível interacional de uma organização discursiva própria do contexto escolar.

A análise lógica deu-se da seguinte forma: a partir da apresentação do evento interacional, através do espaço, tempo e dos participantes. Quanto os seus propósitos, foram relatados 11 Segmentos transcritos, que ilustram o evento interacional, voltando-se, primeiramente, às estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade com o(s) alunos(s) nas interações em sala de aula. Portanto, nesta sistematização foram complementados os quatro objetivos da pesquisa:

- *Observar e descrever a interação professor-aluno(s) no contexto de sala de aula.* Esse objetivo foi pensado e desenvolvido em todo o percurso da pesquisa. No que diz respeito à interação professor-aluno(s), vale pensar que o processo se deu desde o capítulo inicial até o último momento da análise, pois foi refletindo as questões interacionais sociais, que se construiu o capítulo sobre interação verbal da Análise da Conversação, relacionados à sala de aula. Como, também, o capítulo sobre aula expositiva dialogada e, por fim, metodologia e análise. Para tanto, as inserções foram pertinentes para a construção dos segmentos e descrição do contexto naturalístico da conversação.
- *Analisar o comportamento discursivo dos envolvidos, partindo dos efeitos de proximidade professor-aluno(s).* Durante as inserções e análises realizadas nos materiais coletados, foi possível analisar como os envolvidos interagem na aula expositiva, possibilitando a conversação. O professor sempre é o orientador do tópico

formal, ele motiva o tema central e organiza o arranjo tópico, promovendo estratégias discursivas que ativam a atenção do(s) aluno(s), e eleva a aula expositiva a uma interação equilibrada, em que o(s) aluno(s) é/são suscitado(s) a participar, mas obedecendo à orientação do professor;

- *Analisar até que ponto a elocução formal do professor consegue chamar a atenção dos alunos.* Este objetivo é motivado com a finalidade de analisar como o professor, nas aulas expositivas, mantêm a atenção do(s) aluno(s), principalmente, quando utiliza turnos mais alongados e lineares. Nestes momentos, o locutor emprega no discurso perguntas retóricas ou o par pergunta-resposta para impulsionar o interlocutor a manter-se atento à interação;
- *Perceber como se dão os efeitos de proximidade gerados pelas estratégias discursivas do professor na interação com o(s) aluno(s).* Este objetivo constitui uma parte fundamental da pesquisa, por meio dele foram analisadas as estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca da proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aula expositiva dialogada. Durante a aula expositiva, o professor orienta o tópico central, e para que haja a proximidade durante a interação, procura ativar a atenção do(s) aluno(s) motivando, especialmente, as estratégias: polidez e proteção da face, quando deseja incitar o aluno a participar de alguma atividade, como também promover a cooperação dos envolvidos; e utiliza o par pergunta-resposta que viabiliza a troca e equilíbrio dos turnos. Além do par pergunta-resposta, suscita perguntas retóricas, as quais não esperam por respostas, mas têm a função despertar a atenção dos interlocutores. Outro método usado pelo professor para garantir a proximidade com o(s) aluno(s) é promover a inversão dos papéis, ou seja, valoriza as respostas dos interlocutores e, também, responsabiliza-o(s) pelo percurso da aula.

O contexto singular em que se inseriu a pesquisa desvelou aspectos da sala de aula, importantes para o bom engajamento entre professor e aluno(s). Sabe-se, que a interação em aula é primordial para a prática do ensino, sendo que o professor tem um papel fundamental para que haja essa troca entre os envolvidos. Portanto, diante desta perspectiva:

[...] para que se possa verdadeiramente falar de diálogo, é preciso não somente que, pelo menos, duas pessoas se encontrem presentes, que falem alternadamente e que testemunhem por seu comportamento não-verbal de “engajamento” na conversação, mas também que seus respectivos enunciados sejam mutuamente determinados (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 53).

Por este motivo, a pesquisa descreveu importantes estratégias discursivas utilizadas pelo professor que promoveram a proximidade durante a interação em aulas expositivas dialogadas. Tais estratégias remetem a uma “quebra de barreira” entre os interactantes, capazes de promover a proximidade durante a interação em sala de aula.

A produção da próxima seção traz um levantamento das principais estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aulas expositivas dialogadas, as quais funcionaram como elementos de participação e ativação do aluno no processo discursivo.

6.2 Uma visão analítica das estratégias de proximidade no cenário autêntico da conversação

O contexto de pesquisa composto por professor e vinte e cinco alunos corroborou para a construção deste trabalho, o qual é motivado, especialmente, pela relação professor-aluno(s). Para tanto, o resultado das inserções é a composição de onze segmentos que foram criteriosamente classificados para uma avaliação analítica com base no objetivo central de pesquisa: analisar as estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca da proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aulas expositivas dialogadas. Sendo assim, fez-se necessário um olhar voltado a esse tipo de dinâmica de ensino.

A partir daqui, segue uma análise da pesquisadora sobre o entorno dos acontecimentos na materialidade do texto falado, no espaço e no tempo do discurso, como, também, acerca dos envolvidos. Assim, se traçará as impressões da vivência da pesquisadora, de acordo com as teorias da interação verbal, Análise da Conversação, como, também, do perfil das aulas expositivas.

A situação concreta observada permite a apreensão de alguns elementos a serem analisados: o espaço e tempo, os participantes, o propósito da troca, o gênero aula expositiva e a interação que se constitui por força do contexto, com base nos efeitos de proximidade gerados durante esse discurso.

6.2.1 Espaço, tempo e participantes da interação

As informações referentes às características da escola foram apresentadas no capítulo anterior. Nesta subseção, cabe considerar as características institucionais, especificamente, da

turma observada. Isso quer dizer que serão informações decorrentes das nove horas de observação.

A sala de aula registrada, da 1ª Série do Ensino Médio, é composta por vinte e cinco alunos, pertencente à rede pública de ensino. Possui a mesma disposição tradicional da maioria das escolas brasileiras: fileiras lado a lado, quadro a frente das fileiras e a mesa do professor em frente ao quadro. Essa disposição de lugares no espaço da sala de aula influencia na interação dos envolvidos, por outro lado, os alunos poderiam escolher seus lugares para sentar-se, sem espelho de classe. A influência na interação está no fato dos alunos estarem voltados para a pessoa do professor que, por questões institucionais é quem coordena e determina o tópico da conversação.

As aulas de Química eram realizadas duas vezes por semana e possuíam um caráter didático variado: o professor desenvolveu aulas práticas no Laboratório de Ciências, provas, aulas com exercícios e correções, além de aulas teóricas. Quanto à tipologia das aulas, o professor era o motivador do tema central e procurava sempre manter a centralidade tópica para garantir que os alunos se tornassem agentes na interação.

Para que os alunos participassem, ele promovia estratégias discursivas que garantiam a proximidade na interação. Porém, deve-se levar em consideração, que nem todas as tentativas de proximidade progrediram de imediato para um bom engajamento tópico. Com isso, percebeu-se o uso contínuo de técnicas que propiciaram a interação mútua, como por exemplo, a polidez e proteção da face, o par pergunta-resposta, perguntas retóricas, como, também, o uso de marcadores conversacionais e chamamentos.

Quanto aos participantes, cabe, portanto, explicitar os papéis interacionais e as vozes em sala de aula, sendo que, para Silva (2002, p. 179) “[...] O aprendiz individual está apenas parcialmente ‘presente’ no discurso de sala de aula, só às vezes tomando parte ativamente”. Assim, entende-se, o importante papel do professor para manter esse(s) aluno(s) fazendo parte da interação, sempre buscando a sua efetiva aproximação na interação em sala de aula. Por esse motivo, oportunizar ao aluno formas de participação e envolvimento nas atividades é uma maneira de fazê-lo sujeito na situação e não apenas um mero ouvinte.

Portanto, as análises dos segmentos comprovaram questões introdutórias mencionadas pela pesquisadora referentes a boa relação do professor e do(s) aluno(s). Se houver o engajamento discursivo entre os envolvidos, a aula será reconhecida pelo(s) aluno(s) como uma forma de desenvolvimento pessoal e não apenas o cumprimento de leis estabelecidas pelo sistema.

6.2.2 O propósito da troca e a proximidade no gênero aula expositiva dialogada

Partindo da ideia de que o professor tem domínio sobre o tópico discursivo em razão do contexto que seu discurso se institui, bem como o espaço social que ocupa perante os alunos, compreende-se que, esse locutor trabalha para a centralidade tópica, previamente planejada para a construção da aula.

Ao planejar uma aula, tem-se um objetivo, e para que esse discurso institucionalizado se constitua, é necessário um esforço ou estratégias com o intuito da colaboração dos alunos, não somente para ouvir o que é dito, mas estarem dispostos a participar e atuar em aula. Dessa forma, Barros (2011) complementa que:

[...] a organização dos turnos é um aspecto central de qualquer interação, e, no discurso institucional, a organização do sistema de troca de turno, com regras de alocação mais rígidas que na casual, seria a prova mais evidente de que os interlocutores reconhecem o caráter “institucional” da interação (p. 299).

Para tanto, diante dos segmentos analisados, entendeu-se que o professor sempre precisou motivar o(s) aluno(s) para que permanecesse(em) atento(s) ao discurso que lhe(s) era dirigido. Esse empenho metodológico por parte do professor, serviu para instituir aulas expositivas dialogadas, pois ao utilizar estratégias discursivas, caracterizadas pela proximidade na interação, estimulou os ouvintes a participarem efetivamente do discurso. Isso se configura pelo fato de nem sempre a centralidade discursiva estar direcionada ao professor. Barros (2011) comenta que “No gênero aula, como em outros, os papéis bem marcados podem ser evocados, deixando marcas formais no texto [...]”.

A interação que se configurou nas aulas registradas, possibilitou uma criteriosa análise do comportamento discursivo de professor perante o(s) aluno(s). Assim, foi possível constatar que ao utilizar estratégias discursivas que buscam a proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aulas expositivas dialogadas, o locutor, depois de uma ou mais tentativas, obteve êxito, pois o efeito positivo da proximidade na interação, nesse caso, é a responsividade.

Percebe-se, que no Segmento 4 uma situação de tensão em razão de uma prova surpresa se desenha, e o professor dissolveu tal inquietação fazendo uso da estratégia de polidez e, conseqüentemente, alcançou a confiabilidade do(s) aluno(s) e o engajamento no discurso. Outras circunstâncias em que o professor precisou empregar a proteção da face e polidez são destacadas nos Segmentos 1, 2 e 3.

No primeiro, ele pergunta quem pode ir até o quadro, o mesmo ocorre no terceiro Segmento, não há imposição, ou admoestações para que a atividade ocorra. O professor disponibiliza o espaço para essa atividade e “convoca” o(s) aluno(s) a participar(em), de maneira espontânea, sem intimidação. Já no segundo Segmento, ele coloca a situação da aula como um momento propício para a realização dos exercícios, elevando a importância de aproveitar a situação para, também, tirar as dúvidas, ou seja, se disponibiliza para ajudar e enfatiza a importância da aula sem imposições, assim propiciando a proximidade do(s) aluno(s) na interação.

Nos quatro Segmentos iniciais, tem-se claramente a ação responsiva positiva do(s) aluno(s) mobilizadas pelas estratégias de proximidade. E, aqui, se comprova a importante ferramenta discursiva que a polidez e a proteção da face são nas interações em sala de aula, principalmente, para constituir a proximidade e o bom engajamento discursivo dos envolvidos.

Para Barros (2011), o professor precisa manter a “ordem” em sala de aula como uma negociação e não imposição de poder, revemos que:

O professor não está numa sala de aula para exercer seu poder sobre seus interlocutores, mas para ensinar, o que não pode fazer sem a colaboração do aluno, ou seja, o aluno também tem bastante poder. Este equilíbrio de forças dá margem a processos de negociação complexos (BARROS, 2011, p. 301).

No entanto, não é uma tarefa fácil manter a interação cooperativa, pois esse efeito é próprio das relações sociais e disputas de poder. Então, o professor possui o papel social de orientar a construção discursiva de sala e aula e parte dele essa organização, motivada pelo processo de ensino-aprendizagem, prevalecendo a relação amistosa e sem imposições, pois elas são capazes de distanciar o aluno e, conseqüentemente, perderá a oportunidade de aprendizagem.

Outras circunstâncias que merecem destaque, mobilizadas pelo professor na busca a proximidade com o(s) aluno(s) nas interações das aulas expositivas dialogadas, são as estratégias discursivas determinadas pelo par pergunta-resposta, perguntas retóricas, além dos chamamentos e dos marcadores conversacionais, desenhados na segunda parte da análise.

Nesta interação verbal, o professor poderia ter optado por dar todas as respostas prontas, num discurso linear e previamente preparado, mas em todos os segmentos ele preferiu contar com a participação dos alunos na construção do conhecimento. Dessa forma, o professor dá suporte para a expressão do(s) aluno(s), que vão elaborando enunciados com

base na garantia de interação que obtêm pelas perguntas retóricas, ou não, lançadas pelo professor. Segundo Lakoff (1998), é mais importante autorizar que o ouvinte tome decisões e fazer com que se sinta bem. Portanto, em sala de aula isso é significativo, porque os conceitos e sentidos serão obtidos pela colaboração do(s) aluno(s).

Todos os segmentos em que o professor formulou o discurso com o par pergunta-resposta e, também, o uso de perguntas retóricas como estratégia de proximidade, houve concordância na interação professor-aluno(s). Isso é comprovado, inicialmente, nos Segmento 5, 6 e 7, em que o professor usa o par pergunta-resposta para introduzir novos conceitos acerca da disciplina. É importante destacar que essa interação se constitui com a inversão de papéis devido à força do contexto, ou seja, ao ceder o lugar ao(s) aluno(s) ou ao pedir para que o orientem quanto à ordem dos conteúdos já estudados, fomentou a presença do(s) aluno(s) em sala de aula, pois ele dá espaço para àqueles sujeitos e, conseqüentemente, os aproxima da interação sem prejuízos.

Ainda no Segmento 7 é relevante salientar que o professor inicia o tópico com chamamentos, mandando os alunos pegarem o caderno, porém, essa atitude não concretizou o que ele realmente esperava. Então, quando muda a estratégia, se volta ao(s) aluno(s) com o intuito de saber o que estavam estudando na aula anterior, aproximando-o(s) do discurso, mobilizado pelo marcador “Isto?”.

No Segmento 8, o par pergunta-resposta se destaca pelo fato do professor reiterar os conhecimentos assimilados pelos alunos por meio de uma aula prática. Reiterar, porque certos conceitos já haviam sido motivados em aulas anteriores e, neste momento, haveria a confirmação prática dos estudos teóricos. Este segmento, trouxe uma forma distinta de manter o aluno próximo da interação, mesmo que seja, com o par pergunta-resposta.

Isto é, o professor, para aproximar o(s) aluno(s) inicia o discurso com perguntas básicas, retóricas e recebe um efeito responsivo positivo. Porém, quando realiza inferências mais complexas, não obtém o resultado desejado, com isso, muda a estratégia, fala sobre assuntos cotidianos, que parecem não exigir muito comprometimento, mas são fundamentados e têm relevância teórica. Tal motivação mobilizou os alunos a participarem, interagirem e estarem cientes da situação representada.

Barros (2011) destaca a tríade pergunta – resposta – avaliação, não como uma ação específica de sala de aula, porque esta parece uma estrutura estereotípica de situações convencionais, mas ela pode ocorrer em outros domínios que envolvem o ensino-aprendizagem, sem os moldes institucionalizados. Isso tem relação com a conjuntura

concreta, no que diz respeito a maneira como o professor dirigiu o discurso, sem se preocupar se o aluno acertou, ou errou, mas buscou mantê-lo na interação.

É nítida a preocupação do locutor por compreensão e não avaliação, por isso, se percebe o importante papel de manter o tópico, orientando o interlocutor, sem deixá-lo descontextualizado e deslocado da interação, por meio de correções pautadas pela avaliação.

No Segmento 9 é destacada a preocupação do professor em manter ou ativar a atenção do aluno perante longos turnos de explicações acerca das teorias da disciplina. Este modelo de aula expositiva, muitas vezes, coloca o(s) aluno(s) somente na posição de ouvinte, mas o professor, fez uso de perguntas retóricas, marcadores e o par pergunta-resposta para ativar a atenção dos ouvintes durante a explanação mais alongada, quer dizer, quando mantém o tópico formal, sem a troca de turnos.

Esta medida é fundamental para a constituição da proximidade na interação, porque deixa de ser apenas uma fala do professor, ele envolve o(s) aluno(s), aguarda o retorno, verbal ou não dos ouvintes e, essa situação, evoluiu para a construção mútua de novos conceitos.

Por fim, nos Segmentos 10 e 11, tem-se uma nova dinâmica dirigida pelo par pergunta-resposta. Destaca-se, porque, o professor ia ditar a matéria, inicialmente, preparou o(s) aluno(s) para isso, mas decidiu questioná-los. Assim, propiciou um evento bastante motivador para o aluno, porque o(s) tornou autor(es) dos registros no caderno, a partir das suas impressões acerca dos questionamentos que o professor mobilizou, o que o(s) levou a compreender.

Claro que tal estratégia demorou mais tempo do que se tivesse simplesmente ditado, mas a contribuição do(s) aluno(s) foi eficaz, pois em todo o momento eles eram incitados a responder e pensar, construindo os conceitos trabalhados sob suas impressões e, por fim, o registro. Sem dúvida, em duas aulas acerca do mesmo assunto, o professor foi capaz de manter os alunos presentes e operantes na elaboração conceitual e apurada da disciplina.

Diante disso, entende-se o quão é importante a intencionalidade pedagógica durante a anúncio em sala de aula, ou seja, o planejamento deve estar voltado ao ensino e não apenas a passagem do tempo.

Essas situações levantadas pela pesquisadora, mostram a eficácia de pequenas atitudes em sala de aula, as quais propiciam uma interação bem-sucedida. Não é necessário somente manter um discurso linear, pautado nos livros para o desenvolvimento concreto da aula. Faz-se pertinente estratégias discursivas que propiciem uma efetiva aula expositiva dialogada, em que todos saibam sua função social, mas, também, sejam parte desta construção.

Segundo a tipologia das aulas de Marcuschi (2004 apud SANTOS, 2014), abordadas anteriormente numa aula expositiva socrática, compreende-se que o aluno possui algum conhecimento, o qual poderá contribuir para a elaboração do conceito. Por isso, os períodos escolhidos são reconhecidos, principalmente, como uma aula socrática, pois, em linhas gerais, a turma observada é orientada pelo tópico e sempre motivada a participar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estar inserido no ambiente escolar, constituído pela conversação da turma em sala de aula, possibilitou à pesquisadora examinar e compreender que os mecanismos de comunicação inseridos neste contexto são capazes de mobilizar estudos fundamentais ao desenvolvimento da ciência na área da linguagem e da educação. Com efeito, a escolha por priorizar a situação concreta de comunicação foi fundamental para a investigação.

No início do trabalho, constatou-se que a estrutura teórica se deu em razão do olhar às estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade nas interações com o(s) aluno(s) em sala de aula. Cabe, neste momento final, retomar a trajetória da pesquisa que alia a fundamentação teórica aos procedimentos teórico-metodológicos, que dão suporte à interrogação e resposta ao objeto de pesquisa.

Neste trabalho, a teoria conversou com o método de investigação para estabelecer a orientação a respeito do principal questionamento que orientou a pesquisa: quais são as estratégias discursivas utilizadas pelo professor que busca a proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aulas expositivas dialogadas no Ensino Médio? O objetivo central que norteia a resposta à pergunta de pesquisa, consiste em analisar as estratégias discursivas utilizadas pelo professor na busca de proximidade com o(s) aluno(s) nas interações em aulas expositivas dialogadas no Ensino Médio. Este objetivo-geral delinea quatro objetivos específicos:

- Observar e descrever a interação professor-aluno no contexto de sala de aula;
- Analisar o comportamento discursivo dos envolvidos, partindo dos efeitos de proximidade na interação professor-aluno(s);
- Analisar até que ponto a elocução formal do professor consegue chamar a atenção do(s) aluno(s);
- Perceber como se dão os efeitos de proximidade gerados pelas estratégias discursivas do professor na interação com o(s) aluno(s).

O primeiro momento teórico apresentou a interação sob o viés social da língua, numa reflexão da linguagem cunhada por Bakhtin/Volochínov, elencando observações teóricas sobre diálogo e dialogismo, alteridade e responsividade. O segundo momento, valeu-se dos preceitos etnometodológicos, que influenciaram na vertente linguística da Análise da Conversação, seguindo para a apresentação das potencialidades analíticas, disponíveis nos estudos da Análise da Conversação acerca do texto falado e suas especificidades.

Mais adiante, há considerações teóricas referentes às aulas expositivas dialogadas numa perspectiva conversacional. Também, são pautadas as estratégias de polidez e proteção da face, pois são elementos inerentes a boa relação em sala de aula. Por fim, estão as considerações metodológicas que regem a pesquisa, relacionando os princípios teórico-metodológicos com vistas à análise presente no quinto capítulo.

Além disso, é importante considerar que existem muitas possibilidades investigativas com o que foi registrado. Porém, em favor da acessibilidade científica, somente os pontos apresentados como objeto de pesquisa foram eleitos para serem elucidados.

Durante a revisão do material registrado, percebeu-se a necessidade de pontuar a interação mobilizada pelo professor com relação ao aluno, no intuito de delimitar as análises ao objetivo, uma vez que, a interação em sala de aula trata-se de uma correlação comunicativa e isso, conforme Bakhtin, é dialógico. Dessa forma, a interação no contexto de sala de aula é altamente passível de contribuições, de troca de turnos, de silêncios, de interrupções. Então, para a análise, fez-se necessário eleger segmentos que contribuíssem com o objetivo traçado desde o início da pesquisa.

Neste caso, o professor tem domínio do tópico formal e é responsável pela continuidade ou descontinuidade dos turnos, pois a turma, também, reproduz esse suporte ao professor. Desta forma, mesmo que haja o desinteresse por parte dos alunos no tópico central, há um engajamento constitutivo da turma, a qual mantém-se vinculada aos excertos do professor, mobilizada pelo interesse ou pela nota.

Na condução da análise, levou-se em conta os princípios teórico-metodológicos relativos à transcrição da conversação do contexto de sala de aula específica, obedecendo aos critérios da Análise da Conversação. A observação e análise criteriosa daquele tempo e espaço são registradas de acordo com as circunstâncias do contexto investigado a partir do discurso mobilizado pelo professor com relação ao(s) aluno(s) e por fim, em que são apontados os elementos fundamentais da pesquisa, voltados aos efeitos de proximidade na interação professor-aluno(s) em situação de aula expositiva dialogada.

Para isso, com a finalidade de manter a organicidade tópica, essas estratégias são caracterizadas por marcadores discursivos ou chamamentos, marcadores extralinguísticos, truncamentos, hesitações, reelaborações, pausas, estratégias de polidez e proteção da face. Ainda, foram utilizados a dinâmica do par pergunta-resposta e perguntas retóricas, atingindo o(s) aluno(s) discursivamente, aproximando-o(s) do tópico central e constituindo uma aula expositiva dialogada, caracterizada pela dinâmica da interação professor-aluno(s) durante a construção de conceitos da disciplina.

Com base no exame apresentado no capítulo 6, comprovou-se que o ambiente de interação escolar é o local em que professor e aluno(s), por meio da apropriação da palavra, estabelecem as relações de sentido de acordo com o contexto que estão inseridos. Tais interações serviram de suporte para promover a análise.

Em razão da viabilidade científica da investigação, são apontados apenas aspectos pontuais, porém de tudo que foi registrado seriam possíveis inúmeras reflexões. No decurso de revisão e de interrogação do material coletado, percebeu-se, que não há linearidade na atenção do aluno, uma vez que em sala de aula, o processo interativo não obedece a padrões rígidos, porque a relação professor-aluno(s) não depende apenas do professor ou do(s) aluno(s), trata-se de um contexto dialógico.

A troca dialógica que se insere na sala de aula não é necessariamente equilibrada, mas a manutenção tópica e concordância acontece em decorrência do engajamento sugerido pelo professor no percurso do seu discurso. Ou seja, não se trata de uma construção linear ou pautada apenas por leituras ou por execução de exercícios, é uma construção em conformidade com as ocorrências em aula e o efeito responsivo com relação ao método de ensino.

A questão que se dissolve neste momento final é que não se trata de aulas gessadas. O espaço em que a pesquisa se coloca está além disso, porque percebeu-se que a dinâmica interativa proposta pelo professor observado partiu de sua experiência com a turma, em compreender qual seria a melhor estratégia para cativá-los a participar e conceber uma interação bem-sucedida. Quer dizer, ao fazer tentativas de aproximação na interação com o(s) aluno(s), conseqüentemente, o professor foi apresentando o seu papel em sala de aula e, o(s) aluno(s) reconhecendo a importância do bom engajamento nas aulas para compreensão as temáticas da disciplina.

Isso ocorre não porque o professor faz imposições, ou ameaças quanto à nota ou utiliza admoestações, mas porque utiliza estratégias discursivas que se configuram de maneira adequada para as situações que se desenham naquele espaço e tempo. Tais estratégias como proteção da face e polidez, par pergunta-resposta, perguntas retóricas, além dos chamamentos próprios do domínio pedagógico e marcadores conversacionais, que se instituíram no discurso do professor, garantiram a troca de saberes por meio da proximidade na interação.

É evidente, que nem todos os alunos que estavam presentes nas aulas foram atingidos em todos os momentos, mas tem-se clareza do efeito responsivo e alteritário se configurou pela participação ativa dos alunos na interação e construção de conceitos pautados pelas induções do professor que, durante as aulas expositivas, teve a preocupação de manter o aluno

atento e ativo, constituído por um diálogo assimétrico - pelos interlocutores não possuem mesmo estatuto ou as mesmas funções na escola nem na sociedade - mas buscando valorizar o que os alunos propuseram durante a construção de conceitos ou até mesmo correções de atividades.

Por fim, o dizer em sala de aula é a saída para a mudança de postura em relação a aprendizagem e, o professor, como o detentor do discurso, é o responsável no propósito do ensino-aprendizagem. Por isso, a importância do domínio intelectual e pedagógico, pois o trabalho do educador é uma constante de estímulos e motivações para o(s) aluno(s).

Portanto, é significativo afirmar que esta pesquisa foi capaz de demonstrar o objeto atribuído dentro de sua especificidade. Por meio das averiguações e análises, foi constatado que as estratégias discursivas utilizadas pelo professor nas interações com o(s) aluno(s) demonstraram que é possível constituir uma sala de aula participativa, caracterizada pela troca de saberes, e o responsável por essa proximidade na interação é o professor, pois ele tem o papel determinante para que isso, de fato, aconteça.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Marília. *Cronotopo e exotopia*. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.
- ANDRADE, Maria Lúcia C. V. O. *O uso de digressões como estratégias discursivas na fala e na escrita*. São Paulo: Universidade de São Paulo, p. 1-15, 2002. Disponível em: <<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/338585/>>. Acesso em: 2 jan. 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- 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: 21 dez. 2018.
- BARZOTTO, Valdir H.; RAMOS, Rosana R.; SILVA, Luiz A. Interação na sala de aula: possibilidades de abordagens. Londrina: *Entretextos*, v. 10, n. 1, p. 176-201, jan./jun. 2010.
- 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, B. Elocução formal: o dinamismo da oralidade e as formalidades da escrita. In: PRETI, D. (org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. 2 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006. p.87-108.
- BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 4. ed. – São Paulo: Contexto, 2002.
- COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DASCAL, Marcelo; KATRIEL, Tamar. Digression: a study in conversational coherence. In: Petofi JS, editor. *Text vs. Sentence*. Hambur: Buske; v. 29. p. 76-95, 1979.
- DIEDRICH, Marlete Sandra. *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: 14 maio 2018.
- _____. *Os registros da experiência da criança na linguagem: o ato enunciativo de transcrição*. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, 2017, p. 711-737. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/10587>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

- GOFFMAN, Erving. *Interaction Ritual*. New York: Pantheon, 1967.
- GUMPERZ, John Joseph. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- HASAN, Ruqaiya. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- JUBRAN, Clélia. Inserção: um fenômeno de descontinuidade na organização tópica. In CASTILHO, A.T. (org.) *Gramática do português falado*. Campinas: UNICAMP, FAPESP, v. 3, 1993.
- KERBRAT-ORECCHIONE, Catherine. *Análise da Conversação: Princípios e métodos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- KOCH, Ingedore G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- LAKOFF, Robin. *Politeness in Language: Studies in Its History, Theory and Practice*. 1973.
- _____. *La lógica de la cortesía, o acuérdate de dar las gracias*. In: JULIO, Maria Teresa e MUÑOZ, Ricardo (orgs). *Textos Clásicos de Pragmática*. Madrid: Arco/Libros, p. 259-278, 1998.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- _____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luís Antônio; Xavier, Antônio Carlos dos Santos. *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 13-27, 2004.
- _____. *Gêneros textuais: constituição e práticas sociodiscursivas*. Versão mimeo, 2005.
- NEGREIROS, Gil. *As sequências textuais no gênero oral: análise de uma aula expositiva universitária*. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/flp/article/download/108782/108692/>>. *Filol. Linguíst. Port.*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 179-203, jan./jun. 2015. ISSN 1517-4530 <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v17i1p179-203>. Acesso em: 8 dez. 2018.
- OLIVEIRA, Taísa Peres de. Condicionais, atenuação e polidez: um estudo das estratégias comunicativas das condicionais. *Alfa Revista de Linguística*. São Paulo, v.49, n.1,123-137,2005. Disponível em:< <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1377/1078>>. Acesso em: 13 out. 2018.
- RIGO, Karina de Almeida. *O movimento responsivo e o arranjo tópico em sala de aula*. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2018.
- 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: 22 dez. 2018.

SILVA, Luiz. Antônio da. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, D. (org.) *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, s/d. p. 179-203, 2002.

_____. Estruturas de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, Dino (Org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, Projetos Paralelos NURC/SP, v. 5, p. 179-203, 2002.

_____. Perguntas e respostas: oralidade e interação. In: PRETI, Dino (Org.). *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006.

_____. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In: PRETI, Dino (Org.). *Diálogos na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas, p. 19-43, 2005.

SOBRAL, Adail. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

TEIXEIRA, Marlene. O estudo dos pronomes em Benveniste e o projeto de uma ciência geral do homem. *Desenredo*. Passo Fundo, v. 8, n. 1, p. 71-83, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/2639/1801>. Acesso em: 13 out. 2018.

VAN DIJK, Teun Adrianus. *Tópico, comento, foco y sus funciones en el discurso*. In: VAN DIJK, Teun Adrianus *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra, p. 178 – 194, 1980.