



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – MESTRADO EM LETRAS

Campus I – Prédio B3, sala 106 – Bairro São José – Cep. 99001-970 - Passo Fundo/RS

Fone (54) 3316-8341 – Fax (54) 3316-8330 – E-mail: mestradoletras@upf.br

Sílvia Fernanda Souza

A metaformulação no discurso didático

Passo Fundo
Janeiro de 2007

Sílvia Fernanda Souza

A metaformulação no discurso didático

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo, como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, tendo como orientadora a Professora Doutora Ana Paula Ramos de Souza.

Passo Fundo

2007

Dedico este trabalho àqueles que alimentaram meus sonhos: meus pais. Guerreiros incansáveis em suas lutas diárias, sempre na busca de felicidade e futuro digno para os filhos, eles foram, e são, as pessoas que suportam e dividem comigo minhas angústias, sendo meu exemplo de vida e perseverança.

À Regina, minha avó, que sempre torceu por minha realização, mas que partiu durante esta caminhada e hoje me acompanha distante, apenas deixando sua lembrança e exemplo em meu coração.

- Agradeço a meus pais Fernando e Idione, que participaram ativamente desta caminhada, que foram meu conforto e meu porto seguro.
- A minha irmã Cinthia e a meu namorado Neuri, que suportaram meus desabafos, minha ansiedade, minha ausência e meu cansaço, abrindo mão de momentos de convívio em prol de meus propósitos.
- Aos meus amigos, pela cumplicidade e compreensão nos momentos de necessidade.
- Ao pequeno Gabriel Henrique, que desde seu nascimento mostra-se um exemplo de superação.
- Aos colegas do Curso de Mestrado em Letras, por todos os momentos de pesquisa, crescimento mútuo e companheirismo que desfrutamos.
- A meus companheiros de viagem e de estadia, pois juntos amenizamos nossas dificuldades e encurtamos as distâncias compartilhando momentos de amizade. Também à Irmã Ana Maria, que tão gentilmente recebeu-me em sua residência.
- Aos professores, coordenação e secretaria do Curso de Mestrado em Letras, da Universidade de Passo Fundo.
- À CAPES, por concessão de bolsa de estudos.
- Ao Professor Doutor José Gaston Hilgert, por ter iniciado minhas reflexões acerca da análise da conversação, por sua prestatividade e colaboração e por sua produção científica, fonte em minha pesquisa.
- A minha orientadora, a Professora Doutora Ana Paula Ramos de Souza, companheira incansável em minhas reflexões, sempre de forma prestativa e amigável, apontando equívocos, sugerindo leituras, não medindo esforços para a conclusão deste trabalho.

Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário.

(PAULO FREIRE)

RESUMO

Este trabalho situa-se no âmbito dos estudos da língua falada, tendo como objeto o texto falado em sala de aula, concebido como produto de interação entre os interlocutores em situação face a face. Associando-os aos trabalhos que buscam descrever e, conseqüentemente, compreender os procedimentos de constituição do texto falado, sejam eles de verbalização (construção), tratamento (reformulação) ou qualificação discursiva (metadiscursividade), focalizam-se os procedimentos metaformativos e suas contribuições para as situações didáticas. Tais situações, pelo seu caráter assimétrico, podem ser espaços nos quais se manifestam estratégias metaformativas na fala do professor para manter a atenção do ouvinte, assegurar sua compreensão, ou mesmo manifestar seu domínio da norma culta. Considerando tais pressupostos, o objetivo desta pesquisa é identificar e descrever como se manifestam os procedimentos de metaformulação presentes na construção do texto falado pelos professores, descrevendo os procedimentos metaformativos encontrados, destacando as estratégias e características formais e funcionais para o monitoramento do discurso, bem como os procedimentos encontrados em situações didáticas de exposição com simetrias diferenciadas. Foram analisadas duas situações didáticas: uma, em que a fala do professor domina o turno (Elocação Formal) e outra, na qual há intervenções verbais, com alternância de turnos entre professor e alunos (Aula Expositivo-dialogada). A análise das atividades metaformativas foi efetivada pela reunião em distintas categorias, cujas funções exercidas foram descritas. Percebeu-se que em ambas as exposições didáticas há a presença da dialogicidade, manifesta no endereçamento do texto veiculado pelo professor. Na Elocação Formal o professor se utiliza de estratégias de reformulação, em especial paráfrases e repetições, que procuram esclarecer termos e manter a atenção do interlocutor, sendo poucas as manifestações metadiscursivas. Também se evidenciaram várias estratégias enunciativas com a finalidade de criar envolvimento dos interlocutores. Já, na Aula Expositivo-dialogada,

por haver alternância de turnos, há várias situações em que os procedimentos de construção e reformulação são compartilhados entre professor e alunos, sendo que as estratégias assumem funções diferentes, pois o professor tem um *feedback* através das interações verbais realizadas pelos alunos.

Palavras - chave: metaformulação – texto didático falado – dialogicidade

ABSTRACT

This work is placed in the scope of the studies of the spoken language and has as object the text spoken in the classroom, conceived as an interaction product between the interlocutors in a face to face situation. We have joined to the works that try to describe and, consequently, understand the procedures of constitution of the spoken text, whether they are of verbalization (construction), treatment (reformulation) or discursive qualification (meta-discursive), so we intend to focus the meta-formulative procedures and its contributions for the didactic situations. Such didactic situations, for its asymmetrical character, may be spaces in which they show meta-formulative strategies in the teacher speech to keep the attention of the listener, to ensure his/her understanding or even to show his/her domain of the culture norm. Bearing in mind these assumptions, the objective of this research is to identify and to describe how the meta-formulation procedures - that exist in the construction of the spoken text by teachers – occur, describing the found meta-formulative procedures pointing out the formal and functional strategies and characteristics for the monitoring of the speech, as well as the procedures found in didactic situations of exposition with different symmetries. Two didactic situations have been analyzed: where the teacher speech dominates the turn (Formal Elocution) and where there are verbal interventions, with alternation of turns among the teacher and the students (expositive and dialogue lesson). The analysis of the meta-formulative activities was accomplished by the joining in distinct categories, whose functions have been described. It was realized that in both didactic expositions there is the presence of the dialogue, which is present in the addressing of the text of the teacher. In the Formal Elocution the teacher uses strategies of reformulation, specially paraphrases and repetitions that try to clarify terms and keep the attention of the interlocutor. In this situation there have been few meta-discursive manifestations. Also, some strategies of enunciation have been noticed in order to provoke involvement of the interlocutors. Otherwise, in the expositive and

dialogued Lesson because of the alternation of turns, there are several situations that the procedures of construction and reformulation are shared among teacher and students and the strategies assume different functions because the teacher has a feedback through the verbal interaction of the students.

Words - key: meta-formulation; spoken didactic text – dialogue

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Quadro 01 - Ensino da Língua Portuguesa nas distintas concepções pedagógicas..... | 47 |
| Figura 01 – Representação dos gêneros textuais no contínuo..... | 64 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 1.0 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: REFLEXOS NA CONVERSAÇÃO..... | 22 |
| 1.1 A concepção de linguagem interacionista e o caráter dialógico em Bakhtin..... | 22 |
| 1.1.1 Da língua enquanto instrumento de pensamento e sistema à língua em uso..... | 23 |
| 1.1.2 A linguagem em uma concepção interacional: os pressupostos de Mikhail Bakhtin..... | 34 |
| 1.2 Concepção Pedagógica e Interação em sala de aula..... | 44 |
| 1.2.1 A instituição Escolar e o Contrato Didático: reflexos no Discurso Didático | 52 |
| 1.3 A construção do texto falado, interação e conversação na sala de aula..... | 56 |
| 1.3.1 A relação não dicotômica entre fala e escrita..... | 61 |
| 1.3.2 A Conversação: pressupostos da análise da conversação | 66 |
| 2.0 O PROCESSAMENTO DO TEXTO FALADO: A METAFORMULAÇÃO NOS PROCESSOS INTERACIONAIS..... | 70 |
| 2.1 O texto falado e suas especificidades: caracterização, formulação e reformulação | 70 |
| 2.1.1 A Verbalização: as atividades de construção do texto falado | 73 |
| 2.1.2 O Tratamento: as estratégias de reformulação e sua importância para a compreensão responsiva do texto | 75 |
| 2.1.2.1 Repetição..... | 77 |

| | |
|---|-----|
| | 12 |
| 2.1.2.2 Paráfrase | 80 |
| 2.1.2.3 Correção | 82 |
| 2.2 A Qualificação no texto falado: refletindo sobre a Metadiscursividade..... | 84 |
| 2.2.1 Metalinguagem e metadiscorso: a língua explica a própria língua..... | 87 |
| 2.2.2 A Qualificação: as atividades metadiscursivas..... | 92 |
| 2.2.2.1 Avaliações | 99 |
| 2.2.2.2 Comentários..... | 101 |
| 2.2.2.3 Expressões standardizadas | 103 |
| 2.3 A metaformulação no texto falado | 110 |
| 3.0 A METAFORMULAÇÃO NA SALA DE AULA: OS REFLEXOS DA INTERAÇÃO NA FALA DOS PROFESSORES | 125 |
| 3.1 Procedimentos Metodológicos: descrição do <i>corpus</i> | 126 |
| 3.2 Análise dos procedimentos metaformativos encontrados no <i>corpus</i> | 131 |
| 3.2.1 <i>Corpus</i> 01: Elocução Formal – EF..... | 132 |
| 3.2.2 <i>Corpus</i> 02: Aula Expositivo-dialogada – ED..... | 152 |
| 3.3 Implicações educacionais do estudo | 178 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 186 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 193 |
| ANEXOS | 199 |
| ANEXO A Normas para transcrição..... | 200 |

INTRODUÇÃO

O ser humano possui necessidade de comunicação e, neste sentido, falar sobre a língua falada é uma forma de expressar esta necessidade, apontando a funcionalidade social que lhe é pertinente. A designação de homem como “ser social” está associada ao desenvolvimento de um sistema de signos, o qual lhe permite estabelecer comunicação com o seu grupo. Esse convívio social, por sua vez, está em grande parte relacionado à questão da linguagem oral, à fala, tendo em vista que a escrita tem surgimento bem mais recente na história da humanidade.

A linguagem oral é vivenciada em situações corriqueiras e cotidianas: ela faz parte do contexto e varia conforme o grupo ou a época em que está situada. É por meio da fala que realizamos a maioria de nossas ações: expomos nosso pensamento, ficamos sabendo a opinião do outro, trocamos idéias com nossos pares..., enfim, é através da verbalização oral que acontece a maior parte das interações sociais.

Por essas e outras características, pode-se afirmar que a aquisição da linguagem oral acontece primordialmente pelo contato com a fala de outros indivíduos pertencentes ao meio em que se convive, adaptando ao objetivo do uso que se faz dela. Em uma situação de sala de aula, por exemplo, o professor procura delimitar em sua fala o sentido do texto que deseja produzir, de forma a garantir o máximo possível de sua intenção comunicativa, ou seja, a língua é utilizada e moldada de acordo com a necessidade de comunicação que dela almejamos, sendo que, na maioria das situações cotidianas, é por meio da fala que expressamos essa necessidade.

A fala é adquirida logo nos primeiros anos de vida, aperfeiçoada e modificada ao longo dela e de acordo com o que o contexto exigir. As crianças adquirem a fala em situações espontâneas, dominando naturalmente as regras que o ato exige. A aprendizagem do código escrito, por sua vez, acontece bem depois, na maioria das vezes em situações sistematizadas para sua aprendizagem. Isto se evidencia pelo fato de que a fala é um produto da interação social, pois a linguagem, segundo o pensamento bakhtiniano, abordado neste trabalho, é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social, o que inclui a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos. Deste modo, para Bakhtin, todo e qualquer enunciado dirige-se a alguém e está voltado para um destinatário. Na fala isso é mais evidente pois, em geral, no diálogo cotidiano, lidamos com destinatários concretos, em situação face a face, na qual os signos lingüísticos se mesclam com sinais de ordem paralingüística, ou seja, os sons emitidos que não fazem parte do sistema sonoro do idioma, os gestos, o toque e até mesmo o silêncio.

No entanto, mesmo diante de todos esses fatores, por muitos anos os estudos lingüísticos não evidenciaram esta perspectiva, estudando a língua como uma estrutura estável, como um sistema de regras que justifica a imutabilidade do código. Mesmo não descartada a hipótese do estudo de uma “Lingüística da fala”, como abordava Saussure em seu Curso de Lingüística Geral, no início do século XX, os estudos se concentraram na abordagem de aspectos da Língua (enquanto sistema de signos), os quais poderiam ser estudados por sua característica social, enquanto a fala era tida como a manifestação individual da língua.

Considerando que “a intenção comunicativa é que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática” (Marcuschi, 2003a, p.09), defende-se que são as formas que se adaptam aos usos e não o contrário. Desta maneira, podemos observar que em situações cotidianas a comunicação entre as pessoas se dá essencialmente através de textos falados, e este é o interesse principal da investigação proposta por este trabalho. Mesmo no espaço escolar, a maior parte das interações professor-aluno acontece por meio da verbalização. O discurso didático, como se costuma chamar as interlocuções em sala de aula, pressupõe vários elementos que o caracterizam como a posição do falante (remetida ao professor) e a posição de receptor/ ouvinte (associada à posição de aluno), ou seja, os papéis sociais que os sujeitos assumem nas situações de fala acabam por refletir as representações e posições que assumem

também no discurso. Isto é devido às leis de pragmática, como citado por Weedwood (p.144, 2004):

Na prática, seguimos um grande número de regras sociais (a maioria delas inconscientemente) que constroem nosso modo de falar. Não há lei alguma que diga que não se pode contar piadas durante um enterro, mas em geral não se faz isso. De modo menos óbvio, existem normas de formalidade e polidez que assimilamos intuitivamente e que seguimos quando falamos com pessoas mais velhas, do sexo oposto, e assim por diante.

Neste sentido, a constituição dos estudos da língua falada como algo científico é algo recente na lingüística (CASTILHO, 2004), embora se saiba da primazia que tem seu uso sobre o uso da língua escrita, ao longo da história da humanidade. A fala é um trabalho lingüístico, discursivo e interacional, constituída por um conjunto de atividades, as quais constroem o texto, o reformulam e o qualificam.

Os estudos da língua falada são decorrentes da vertente etnometodológica, fundada por Harold Garfinkel. Utilizando-se do arcabouço metodológico desta ciência, que se preocupava em analisar aspectos oriundos da fala dos sujeitos, a análise da conversação derivou-se de uma bifurcação da etnometodologia americana, possuindo interesses lingüísticos e não apenas sociológicos. Dentre os precursores destes estudos conversacionais podemos citar Sacks, Schegloff, Jefferson e Schenkein (DIEDRICH, 2001). Ao longo dos anos, os estudos no âmbito conversacional foram sendo ampliados, sobre as quais merecem destaque os estudos da lingüista alemã Elizabeth Göllich.

No Brasil, desde a década de 1970, há várias iniciativas de estudos que buscam descrever os processos de construção do texto conversacional, dentro os quais se destaca o projeto NURC - Norma Urbana Lingüística Culta, que procurou descrever como falam os indivíduos moradores das principais capitais do país. Acerca desse material, vários trabalhos foram realizados, destacando-se os referentes às estratégias de reformulação como paráfrases, repetições e correções. Em relação à qualificação discursiva, estudos recentes de Hilgert (2001) e Jubran e Risso (1998) apontam para a relevância deste tema e iniciam sua discussão.

Neste sentido, destacam-se os procedimentos de reformulação e de qualificação, os quais trabalham com a metaformulação do texto, ou seja, visam aprimorar a construção do enunciado, seja explicando, corrigindo ou expandindo sentidos que levem o ouvinte à maior

proximidade do sentido que o falante quer alcançar. Esses procedimentos são expressos na língua oral, pois os processos de formulação, de reformulação, de dúvida, etc., são apagados quando construímos um texto por escrito, tendo em vista que observamos apenas o produto final (o texto escrito em si) e não o processo, como ocorre na construção do texto oral.

Do material coletado pelo NURC, o presente trabalho escolheu como recorte as Elocuções Formais – EFs, pelo fato de que, dentre o *corpus* de materiais do NURC, são as situações que representam o discurso em situação didática, de sala de aula. Mesmo considerando o caráter assimétrico visível nas EFs, o professor (falante) tem a consciência de que é preciso envolver os ouvintes no processo de interação, como forma de facilitar a compreensão dos assuntos expostos ou discutidos.

Deste modo, aliando o interesse pela qualificação discursiva com o discurso didático, o presente trabalho procura identificar e discutir os recursos metaformativos (sejam eles de formulação, reformulação ou de tratamento) empregados para esse envolvimento entre o falante e o ouvinte, procurando entender como o professor recorre e utiliza estes tipos de recursos em sua prática em sala de aula, na construção de seu discurso didático, e na busca do entendimento por parte de seus alunos.

Vale considerar que, seja nas aulas de escolas de ensino básico, ou nas instituições de ensino superior, o discurso didático se constitui em uma interação que se pressupõe como dialógica e que, além disso, aponta o papel social que professor e aluno assumem em sala de aula: o aluno como um receptor e o professor como um especialista no assunto. Assim, pode-se considerar que os processos metaformativos constituem um modo peculiar de monitoramento por parte do falante, de modo a caracterizar os recursos utilizados e compreender o papel dos mesmos no desenvolvimento da exposição. Neste sentido, também é possível relacionar que os mesmos podem refletir a concepção pedagógica que o professor possui.

Pode-se entender que o professor, ao utilizar procedimentos metaformativos como forma de garantir o desenvolvimento do tópico, está refletindo sobre a língua por ele utilizada, talvez em vistas de que os procedimentos utilizados para o envolvimento dos alunos revelam que seu emprego está associado a uma situação específica da interação, a aula expositiva ou a aula expositivo-dialogada.

Nesta perspectiva, por se entender que a língua é o único sistema que possibilita explicar a si mesma pelo próprio sistema, o que constitui a função metalingüística, como definida por Roman Jakobson, encontramos situações peculiares de reflexão, condução e monitoramento do discurso. Quando essas operações que se referem à metalinguagem acontecem no discurso, estamos diante de atividades metadiscursivas, sendo a metaformulação a ocorrência desta função metadiscursiva, em um sentido mais amplo. Percebe-se, desta forma, que há uma relação entre a metaformulação e a necessidade de refletir sobre o dizer e garantir a interlocução. Assim, quando utilizamos atividades metaformativas, reformulando ou refletindo sobre a linguagem utilizada, em geral, estamos procurando garantir que o ouvinte tenha compreensão do que pretendemos transmitir, bem como que atinja nossos objetivos ilocucionais: *realizar* uma ação, *responder* a uma pergunta ou *crer* em algo. Em geral é isso que os professores buscam em suas explicações didáticas: que o aluno tenha um posicionamento sobre o texto falado a ele direcionado.

O discurso didático pedagógico, em geral, procura trabalhar alguns conhecimentos, esclarecer ou discutir pontos de vista e em especial levar o aluno a refletir / compreender sobre um determinado tema. Neste sentido, entende-se que o monitoramento da compreensão por parte do falante - professor é de fundamental importância para o êxito de seus propósitos docentes. Pode-se considerar, assim, que nesse processo acaba-se por produzir um discurso sobre outro discurso (metadiscursividade), reformular enunciados (reformulação), discutir a seleção dos vocábulos utilizados (seleção lexical e/ou metalinguagem), de forma a melhor se fazer entender.

Atualmente no sistema escolar, em especial nas instituições universitárias, é muito comum ser utilizada a metodologia de Aulas Expositivo-dialogadas (ED), prática em que o professor expõe seu conteúdo, de forma oral ou com o auxílio de recursos como quadro, cartazes, lâminas ou multimídia. Nelas, o aluno pode realizar intervenções com questionamentos ou colocações quando tem dúvidas ou achar oportuno, o que lhe confere um caráter mais interativo. Situação didática que se difere das EFs, que são textos orais provindos de um só falante, que os projeta para uma classe/ platéia, embora em ambas (EDs e EFs) esteja presente o caráter dialógico da linguagem.

Pode-se entender que a interação é relativa, tendo em vista que o próprio falante utiliza determinados recursos decorrentes da necessidade que encontra em se fazer

compreender. Portanto, pensa-se na existência de diferença entre os recursos utilizados, tendo em vista que há participação dialogal do aluno/ouvinte na aula expositiva-dialogada, o que não ocorre nas EFs.

A interação do aluno, através de questionamentos ou colocações que apresentem sua compreensão responsiva, como afirma Bakhtin (2004), é diferente do que simplesmente a pressuposição (pois sabemos que segundo Benveniste (1995), ao instaurar um EU, há um TU pressuposto) que o locutor faz de seu ouvinte. É nesta perspectiva de uso de recursos metaformativos que se observou o *corpus* de EFs e de Aulas Expositivo-dialogadas, doravante tratadas como EDs.

A importância desta pesquisa ainda se relaciona a seu objeto de estudo, o texto falado, forma cotidiana de utilização da linguagem pelo homem. Neste sentido, a investigação proposta aponta perspectivas para a compreensão dos aspectos interacionais nos textos orais construídos em sala de aula, com vistas a observar as estratégias utilizadas pelos professores, em suas elocuições formais, para o desenvolvimento de seu discurso didático.

Tendo em vista os pressupostos que justificam este trabalho, vale se reportar às concepções de fala e de escrita que são impostas em nossa trajetória escolar e na própria história da linguagem, quando se considera que, pela característica da espontaneidade, a fala não seria algo a ser tratado no sistema escolar, principalmente a partir do ensino fundamental, quando deveríamos centrar nosso ensino no código escrito e em sua “decodificação” através da leitura. Este tratamento dado à linguagem em geral, aos poucos foi sendo remodelado, entretanto, no trabalho de sala de aula, o estudo da língua ainda era baseado em resquícios de uma gramática tradicional, preocupada com as formas imutáveis. É a partir das idéias de novas tendências da lingüística (oriundas da Pragmática, da Análise de Discurso e do Círculo de Bakhtin) que se pôde refletir sobre os aspectos comunicativos na interação entre alunos e professores, uma perspectiva nova para o ensino da língua e para o estudo daqueles que se ocupam em trabalhar a linguagem no âmbito escolar e social.

Podemos observar que, mesmo sendo pertencentes a qualquer discurso oral, as reformulações no texto falado também acontecem com os docentes, em especial quando procuram remodelar seu discurso, substituir termos, reformular falas anteriores quando observam nos rostos de seus alunos expressões de incompreensão ou dúvida, mesmo que nem

sempre estas sejam verbalizadas por eles. Partindo da idéia de que “só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação” (BAKHTIN, 2004, p.138), acredita-se que o texto conversacional é altamente organizado e passível de ser estudado com o mesmo rigor científico que historicamente foi dado ao texto escrito. Para Marcuschi (2003a, p.08) a análise da conversação se preocupa “com o caráter pragmático da conversação e de toda a atividade lingüística diária”. Nela, os sujeitos preocupam-se em estabelecer a comunicação, adequar-se aos contextos e garantir a compreensão de seu ouvinte.

A relevância do tema tratado nesta pesquisa está na hipótese de que o professor tem consciência da necessidade de tornar seu discurso claro e acessível aos alunos, o que desencadeia determinados procedimentos, caracterizando a metaformulação no processo interacional em sala de aula. A idéia inicial de coletar um *corpus* próprio, substituída temporariamente pela análise exclusiva do *corpus* de EF do NURC, ganhou força quando na busca de procedimentos metadiscursivos, especificamente avaliações e comentários, observou-se que eles ocorriam em pouca intensidade neste *corpus*. Tendo em vista serem proferidos por um professor, que vem com um texto previamente elaborado, medialmente oral, mas conceitualmente escrito (de acordo com o *Continuum*, em MARCUSCHI, 2004) do qual tem segurança e fala como um especialista no assunto, poucas eram as manifestações de metadiscursividade explícita.

Devido a isso, considerou-se necessária a busca de um *corpus* que representasse uma aula universitária contemporânea, com a finalidade de comparar as estratégias utilizadas com as presentes nas Elocuções Formais do Projeto NURC, coletadas na década de 70. A finalidade desta análise constituía-se em observar semelhanças e diferenças na postura pedagógica e na forma expositiva do professor em seu discurso didático. Deste modo, sentiu-se a necessidade de ampliar o *corpus*, com a inclusão de transcrições de Aulas Expositivo-dialogadas de uma Instituição de Ensino Superior, da cidade de Concórdia, Santa Catarina.

Diante das premissas que envolvem a metaformulação no discurso didático, se pressupôs a seguinte questão, a qual que orientou a investigação: como o professor, em seu discurso didático, constrói estratégias metaformativas para o monitoramento da compreensão de seus alunos?

Deste modo, pode-se afirmar que o que se procura é trabalhar com o conceito de metaformulação, ou seja, do metadiscurso num sentido lato, tratando de como acontece a utilização do dizer sobre o dizer (metadiscurso) associado as demais estratégias de reformulação e no que isto auxilia o professor em suas estratégias comunicativas, para conduzir sua aula (e seu conteúdo) no texto falado.

Em vista disso, para este trabalho, formularam-se os seguintes objetivos:

- Identificar, em uma *corpora* que represente o discurso didático, as estratégias de metaformulação presentes na construção do texto falado de professores.
- Descrever os procedimentos metaformativos encontrados, destacando as estratégias e características formais e funcionais para o monitoramento do discurso.
- Analisar possíveis conseqüências das posturas pedagógicas dos professores no texto falado, observando em que as atividades metaformativas encontradas nas Elocuções Formais (EFs) e Aulas Expositivo-dialogadas (EDs) se diferenciam das normalmente veiculadas no texto falado.

Nessa investigação, dividiu-se o texto em três capítulos para correlacionar conceitos pertinentes, buscar respostas às indagações e analisar os procedimentos encontrados no *corpus*.

No primeiro capítulo, desenvolve-se o quadro teórico que fundamenta as análises, discutindo as concepções de linguagem, de língua como instrumento de pensamento, como sistema, como língua em uso, até alcançar a perspectiva interacionista de Bakhtin. Também esta se correlaciona às abordagens pedagógicas de educação e de aprendizagem e conseqüente interação em sala de aula. Discorre-se também a respeito da concepção de discurso didático, no intuito de descrever o espaço social que é *locus* de nosso estudo e do ponto de vista de sua natureza (de um lado o professor; do outro, o aluno). Aborda-se a conversação em sala de aula e a presença da dialogicidade no discurso didático, tendo como intuito a análise do funcionamento discursivo do contrato didático, destacando os efeitos conversacionais existentes no discurso em estudo, situando-o no *continuum* dos Gêneros textuais (MARCUSCHI, 2004), na relação fala/ escrita.

No segundo capítulo, desenvolvem-se conceitos relacionados ao texto falado, explicitando noções fundamentais para a compreensão das atividades de construção,

reformulação e qualificação discursiva no texto conversacional. Discutem-se conceitos fundamentais para a compreensão da metaformulação, tais como, paráfrases, correções, repetições, metalinguagem, metadiscorso, avaliações, comentários e expressões estandardizadas, baseados principalmente nos estudos e pesquisas do *corpus* NURC.

No terceiro capítulo, abordam-se pressupostos que explicam a metaformulação e suas implicações no discurso didático. Discorre-se também sobre os procedimentos metodológicos, o *corpus* do projeto NURC, em especial tratando das Elocuções Formais - EFs, bem como sobre as Aulas Expositivo-dialogadas – EDs. Em seguida, se procede a análise dos dados encontrados no material em questão. Dá-se destaque aos grandes elementos que aparecem na construção dos textos, discutindo as funções que eles desempenham nesta construção e como auxiliam no desenvolvimento do tópico e na interação professor-aluno, em uma perspectiva dialógica, ou seja, apontando as implicações educacionais deste estudo.

Vale ressaltar que os resultados deste trabalho, tratados nas considerações finais, devem ser entendidos à luz da análise da conversação, tendo em vista que foi com base nestes parâmetros que foi conduzida a pesquisa, inter-relacionada com as idéias bakhtinianas, particularmente o conceito de dialogicidade.

1. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: REFLEXOS NA CONVERSAÇÃO

1.1 A concepção de linguagem interacionista e o caráter dialógico em Bakhtin

O sujeito como tal não pode ser percebido nem estudado como coisa, posto que sendo sujeito não pode, se quiser continuar sê-lo, permanecer sem voz, portanto, seu conhecimento só pode ter caráter dialógico
(BAKHTIN)

Da simples exposição de uma aula até a elaboração de trabalhos acadêmicos, toda a atividade que se realiza enquanto professor, emerge da concepção de linguagem que subjaz seu trabalho pedagógico, mesmo que esta postura seja inconsciente, proveniente de sua formação acadêmica ou mesmo das experiências vividas em sua história escolar. Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, em especial o tratado nesta pesquisa, a atividade da docência, a qual explora os sentidos do ser humano em busca de alcançar seu cognitivo. Atrelado a isso, o estudo da língua oral, por muitos anos a parte dos estudos científicos, embora seja ela de grande funcionalidade social, também emerge de uma concepção de língua em uso. Devido ao estudo da língua falada na atividade docente, objeto deste estudo, surge a necessidade de apresentar e discutir o conceito de língua que conduz os pressupostos desta pesquisa.

Sabemos que a língua é um fenômeno essencialmente vivo, tendo em vista que as palavras assumem um sentido próprio no momento preciso em que dela fazemos uso. Neste sentido, pode-se afirmar que o dicionário passa a ser apenas um referencial semântico, que nem sempre prevalece quando das interações entre os indivíduos. O emprego de uma língua

se efetua em forma de enunciados¹ (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Assim, conteúdo temático, estilo e construção composicional estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Como se acredita que todo o ato lingüístico subjaz uma concepção de linguagem, procura-se, neste primeiro capítulo, apresentar qual a *concepção de linguagem* que norteia a pesquisa, a de que a linguagem é constitutivamente dialógica. No entanto, esta concepção de linguagem nem sempre foi entendida deste modo: ela deriva de perspectivas que evoluíram e que se construíram ao longo da história dos estudos lingüísticos.

1.1.1. Da língua enquanto instrumento do pensamento e sistema à língua em uso

Os significados neutros (de dicionário) das palavras da língua asseguram seu caráter e a intercompreensão de todos os que a falam, porém o uso das palavras na comunicação discursiva sempre depende de um contexto particular
(BAKHTIN)

Wilhelm Von Humboldt (1767-1835) foi um dos teóricos que tratou a linguagem como expressão do pensamento. Humboldt tratou a língua como algo que estava atrelado ao pensamento humano, idéia esta que foi absorvida por teóricos que estudaram as teorias psicológicas da linguagem no final do século XIX e início do século XX, como Steinhil e Wundt², conforme se constata em Weedwood (2004, p108),

Outra das idéias de Humboldt era a de que a língua era algo dinâmico, e não estático, sendo em si mesma uma atividade (uma *energeia*, como ele escreveu usando um termo grego) e não o mero produto de uma atividade (*ergon*). Uma língua não é um conjunto de enunciados prontos produzidos pelos falantes, mas os princípios ou regras subjacentes que possibilitam os falantes produzir tais enunciados e, mais que isso, um número ilimitado de enunciados.

¹ Termo também em uso na língua corrente, **enunciado** é empregado de modo bastante polissêmico em ciências da linguagem e só tem verdadeiramente sentido no interior das oposições em que o inserimos. Seus empregos se organizam segundo dois eixos: seja em oposição à enunciação, seja simplesmente como uma seqüência verbal de extensão variável (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p.195).

² A idéia de *ergon* (obra) e *energeia* (atividade) foi absorvida pelo filólogo alemão Heymann Steinhil e pelo fisiologista e psicólogo Wilhelm Wundt, influenciando desse modo as teorias psicológicas da linguagem no final de século XIX e início do XX. Sua influência (e sua distinção em interna e externa) também é presente em Saussure (1916). Suas implicações plenas provavelmente só viriam a ser percebidas e tornadas precisas em meados do século XX, quando o lingüista americano Noam Chomsky reenfatizou e fez dela uma das noções da gramática gerativa (WEEDWOOD, 2004).

Seus pressupostos foram tratados posteriormente por Bakhtin como *subjetivismo individualista*. Humboldt, sem negar a função comunicativa da linguagem, colocou-a em segundo plano, pois, ao primeiro plano, promovia a função da formação do pensamento, *independente da comunicação*. Para Humboldt, “sem fazer nenhuma menção à necessidade de comunicação entre os homens, a língua seria uma condição indispensável do pensamento para o homem, *até mesmo na sua eterna solidão*”(HUMBOLDT *apud* BAKHTIN, 2003). Assim, a língua é deduzida da necessidade do homem de se auto-expressar, de objetivar-se. Extraia-se que a essência da linguagem, por sua vez, se reduz à criação espiritual do indivíduo. Desta maneira, o enunciado satisfaz ao objeto (isto é, ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio falante. Os estudos de Humboldt tratam a língua como um fenômeno criativo, que serve como expressão individual do ser humano, ou seja, Humboldt estudou as línguas na essência da natureza do homem.

Devido a essa ligação entre língua e ser humano, Humboldt postulou que, ao contrário do que afirmou posteriormente Saussure, a língua não é *ergon* (obra), mas sim *energeia* (atividade), termos gregos, provindos de Aristóteles, o que também transcreve sua visão humanista. Desta observação podemos extrair o pressuposto (posteriormente ampliado e redefinido por Mikhail Bakhtin) de que uma palavra usada num diferente contexto não é a mesma palavra. A língua não é uma obra, que pode ser analisada depois de pronta e acabada; a língua está constantemente se transformando, de forma dinâmica. É desta perspectiva que surge a noção de que é no processo de uso da língua, que as línguas vão se modificando constantemente.

Embora tenha realizado estudos em várias áreas, o mais original foi a teoria elaborada por Humboldt sobre a forma “interna” e “externa”, que definia que “a forma externa da língua seria a matéria bruta (os sons) com base na qual as diferentes línguas são moldadas; a forma interna seria o padrão, ou estrutura, de gramática e significado que é imposto sobre essa matéria bruta e que diferencia uma língua da outra” (WEEDWOOD, 2004, p.108). Essa concepção de língua vista como estrutura foi posteriormente desenvolvida por Saussure e tornou-se o cerne da Lingüística Moderna, de base estruturalista; no entanto, não conservou a perspectiva humanista, de língua como atividade (*energeia*), apenas sistematizou a língua como obra (*ergon*).

Em síntese, a idéia de Humboldt é de que é no uso da língua que os sentidos emergem e se constroem, ou seja, é por meio do uso da língua que produzimos sentidos. Segundo ele, pode-se considerar que as coisas do mundo passam a existir para o indivíduo na medida em que ele as classifica lingüisticamente. Devido a isso, pode-se dizer que quem organiza as idéias que estão no pensamento de cada indivíduo é a língua.

Outra concepção corrente é a que entende a linguagem como sistema, instrumento de comunicação. Tal concepção, embora amplie a perspectiva de linguagem, não prevê que o sujeito possa imprimir, muito freqüentemente, marcas no texto e que deixa a sua contribuição à linguagem tais como: ironias, humor, ambigüidades, etc. É evidente que com isto não se pretende afirmar que a língua não seja instrumento de comunicação; mas, obviamente, não se resume a tal. O sujeito pode contribuir inculcando a sua autoria no texto e essa contribuição não foi prevista pela referida concepção que serve de apoio ao Estruturalismo.

Segundo o estruturalismo, que no campo lingüístico tem como seu principal representante Ferdinand de Saussure, por muitos anos considerou-se o objeto de estudo da lingüística, de acordo com o rigor científico: a língua seria um sistema de normas externas à consciência individual.

Foi Saussure quem organizou os estudos sobre a língua nesta concepção e, devido a isso, é considerado o pai da lingüística moderna, tendo em vista que até então os estudos eram basicamente em gramática descritiva e muitos ainda baseados na antiga retórica aristotélica. Os conceitos que o lingüista desenvolveu a respeito da linguagem verbal articulada buscavam estabelecer um objeto de estudo da lingüística, objeto este que caracterizasse a Lingüística como uma ciência autônoma e devido a isso, exclui alguns elementos que devido a sua instabilidade, ou como o próprio lingüista estabelece, que pudessem ser estudados do ponto de vista de outras ciências. No Curso de lingüística Geral, obra póstuma do autor, marco para o estudo da lingüística moderna, Saussure considera que, “tomada em seu todo, a linguagem é multiforme e heteróclita; a cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence ao domínio individual e ao domínio social”. (SAUSSURE, 2004, p.17). Deste modo, a linguagem seria ampla demais e não poderia ser objeto da lingüística, definindo então que este objeto seria a *Langue* (língua), e definindo algumas características:

1°. Ela é um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos da linguagem (...) Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la, nem modificá-la; ela não existe se não em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade (...). 2°. A língua, distinta da fala, é um objeto que se pode estudar separadamente. (...) 3°. Enquanto a linguagem é heterogênea, a língua assim delimitada é de natureza homogênea: constitui-se num sistema de signos onde, de essencial só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas. 4°. A língua, não menos que a fala, é um objeto de natureza concreta, o que oferece grande vantagem para seu estudo. (...) Além disso os signos da língua são, por assim dizer, tangíveis; a escrita pode fixá-los em imagens convencionais, ao passo que seria impossível fotografar em todos os seus pormenores os atos da fala (...). (SAUSSURE, 2004, 22-23)

Apesar da influência que a obra de Saussure exerceu em nossa formação escolar, tendo em vista a visão estruturalista de linguagem ter permeado a organização do ensino da língua, o modo de implementar suas pressupostos foi permeado por forte tradição gramatical, que, muitas vezes, não esteve em acordo com as idéias do autor. A principal missão do aluno era entender regras, concordâncias, aspectos sintáticos, morfológicos e fônicos, os quais visavam o “bem falar e o bem escrever”, ou seja, estudar a Língua Portuguesa especialmente valorizando seu aspecto formal, visto como estático, imutável, imóvel, de forma fragmentada e separada do contexto, sobretudo separado das necessidades reais de comunicação. Assim, da dicotomia *langue/parole* apenas o primeiro aspecto foi tomado como fundamental na escola.

Segundo Weedwood (2004), muito do que hoje é considerado saussuriano, e que se acredita ter surgido com a publicação póstuma do Curso de Lingüística Geral, em 1916, já era visto (embora de forma menos clara) nos postulados de Humboldt, bem como os princípios estruturais gerais que Saussure desenvolveria com respeito à lingüística sincrônica já tinham sido aplicados quase quarenta anos antes (1879) pelo próprio Saussure, em uma reconstrução do vocábulo indo-europeu.

De acordo com a visão saussuriana, a língua funciona sincronicamente e com base em relações opositivas (paradigmáticas) no sistema e contrastivas (sintagmáticas) no discurso³. Saussure estudou a língua do ponto de vista de como ela funciona (forma sincrônica), e não

³ ‘Discurso’ aqui é entendido como a produção de enunciados, não sendo tratado com a conotação que terá em outras correntes da Lingüística (como a Análise de Discurso, por exemplo). É uma “noção que já estava em uso na filosofia clássica, na qual, ao conhecimento discursivo, por encadeamento de razões, opunha-se o conhecimento intuitivo. Seu valor era, então, bastante próximo ao do *logos* grego. Em lingüística, essa noção, proposta por Guillaume, conheceu um impulso fulgurante com o declínio do estruturalismo e o crescimento das correntes pragmáticas”(CHARAUDEAU & MAINGUENEAU,2004, p.168).

de como ela se modifica, objeto de estudos anteriores da Gramática Histórica. Seus pressupostos, baseados em dicotomias, serviram como ponto de partida para os estudos da Lingüística Moderna e para o chamado método estruturalista de análise da língua.

Weedwood (2004, p.127), em sua obra *História Concisa da Lingüística*, destaca que “o estruturalismo de Saussure pode ser entendido através de duas dicotomias (que compreendem também ao que Humboldt chamou anteriormente de interna e externa): (1) *langue* em oposição a *parole* e (2) forma em oposição à substância.” *Langue*, mesmo que signifique língua, traduzido segundo o termo técnico saussuriano é entendido como “sistema lingüístico”, designando a totalidade de regularidades e padrões de formação que subjazem os enunciados de uma língua. Já o termo *parole*, que pode ser entendido como comportamento lingüístico, designa os enunciados reais.

Saussure defendeu que o objeto de estudo da lingüística seria a *langue*, em vista da individualidade expressa pela *parole*. Para ele, mesmo no modo sincrônico, não havia como, naquele momento, considerar o fenômeno da variação, o qual ficaria por conta da *fala*, considerando que, “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro” (SAUSSURE, 2004, p. 16). Deste modo, a linguagem pode ser entendida como a capacidade natural de usar uma língua, sendo que esta, por sua vez, “constitui algo adquirido e convencional” (op.cit, p.17). Podemos entender que, para Saussure, a língua (*langue*) está no campo social por ser regida por regras comuns a um grupo de falantes, enquanto a fala (*parole*) se situa na esfera do individual e, devido a isso, suas peculiaridades não poderiam ser compreendidas em seus estudos. Vale ressaltar que Saussure foi objetivo em seus postulados, não destacando a língua em uso, nem mesmo abrindo para a perspectiva de discurso⁴; centrou-se no estudo da *Langue* (entendida como sistema) pois esta sim, poderia ser entendida como algo objetivo, do qual poderia se extrair uma ciência racional e estrutural.

De acordo com essa concepção pode-se entender que, sendo a língua “a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la, ela

⁴ Vale considerarmos que Ferdinand de Saussure nunca citou o termo “*discurso*”, que, mais do que na esfera do individual, situar-se-ia na esfera do conteúdo a ser transmitido e que tradicionalmente ficou fora da lingüística. Tudo o que não se encaixava na *língua*, por ele entendida como código social e que estivesse na realização deste sistema, ficava por conta da *fala*, a qual, devido a sua individualidade, não poderia ser estudada. Saussure não nega, nem propõe a existência desta perspectiva de discurso, de língua em funcionamento.

não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (SAUSSURE, 2004, p.22). Este fator social é o que garante a comunicação entre os falantes.

Já a fala, segundo esta mesma concepção de linguagem, por constituir-se de atos individuais, é múltipla e imprevisível, não podendo ser reduzida a um sistema. De acordo com o que estabelece no Curso de Lingüística Geral (2004, p.27),

(...) o estudo da linguagem comporta duas partes: uma, essencial, tem por objeto a língua, que é social em sua essência e independente do indivíduo; esse estudo é unicamente psíquico; outra, secundária, tem por objeto a parte individual da linguagem, vale dizer, a fala, inclusive a fonação e é psicofísica” (CLG, p. 27).

Decorrente desta perspectiva, percebe-se que a posição desta concepção é a de que a língua precisa ser estudada somente em sua “essência”, ignorando seu contexto de uso, o que garantiria sua imutabilidade, pois, ao ignorar a perspectiva individual, ignora também as influências que o fator individual imprime nos contextos. Esta perspectiva será apontada por Bakhtin, que ressalta a reciprocidade das relações que fazem a língua se modificar através de seus usos.

O fato de nos estudos saussurianos ser desconsiderada a fala enquanto manifestação da língua, abriu espaço para que diferentes pensadores propusessem novas formas de entender a língua e o sistema lingüístico, teóricos estes que acreditam que o sistema lingüístico não é depositado no cérebro de cada indivíduo como um aglomerado de normas e regras, como defendido pelos estruturalistas, mas sim que a língua precisa ser considerada nas suas diferentes situações de uso. Mesmo na contemporaneidade de Saussure, Bakhtin (2004) já defendia que a língua depende de contextos e de ideologias. Ampliando a noção de língua enquanto sistema, pode-se afirmar que as palavras não são apenas a união entre significante e significado, associada à convenção social, mas sim podem ter diferentes significados, dependendo a situação de uso em que são aplicadas.

Deste modo, entende-se que, de acordo com esta concepção estruturalista de língua, os atos da fala nada mais seriam do que variantes individuais das formas normatizadas sendo

que, deste modo, não haveria como estudar as variantes lingüísticas não padrão, que compreenderiam apenas fenômenos de "fala" individuais.

Refletindo sobre as conseqüências de tal concepção de língua no ensino, é possível procurar entender o porquê da escola (em especial nas áreas que trabalham com a linguagem) por décadas ter trabalhado apenas com base em normas lingüísticas, tendo em vista ser esta a idéia de acesso ao “bem falar e bem escrever”. Neste sentido, pode-se dizer que a preocupação da instituição escolar era estar em consonância com as normas gramaticais. Também é justificável, decorrente destes pressupostos, o fato de que, no ensino escolar a escrita seja privilegiada, em depreciação do trabalho com a oralidade, pois segundo esta visão, a escrita é que trata do sistema, o que de concreto caracteriza o ensino da língua na visão estruturalista. A língua sistêmica era a variedade lingüística aceita, sem discussões, ignorando-se as diferentes produções discursivas, nos diferentes ambientes.

Alguns anos após a publicação póstuma do Curso de Lingüística Geral (1916), Mikhail Bakhtin/Volochinov⁵, em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem* apresentou uma crítica do modelo teórico apresentado por Saussure e que vigorava na Europa Ocidental, que ele denomina *objetivismo abstrato*. Apontou que sua principal falha consiste em não compreender que as línguas funcionam (até mesmo na percepção dos falantes) não como sistemas imutáveis, nem como sistemas fechados e autônomos, mas, ao contrário, como sistemas flexíveis. Mesmo sendo contemporâneas a Saussure, as idéias do Círculo de Bakhtin eram ideologicamente críticas e inviáveis para o modelo de sociedade que vigorava na Europa Ocidental, onde o estruturalismo firmou suas raízes. É somente nas últimas décadas do século XX que estas idéias passam a ser difundidas.

Vale lembrar também que a interação em sala de aula, a forma como a linguagem é tratada e concebida também está relacionada com as concepções pedagógicas, as quais também serão abordadas, pois remetem a uma visão de aluno e de professor.

É também, partindo do pressuposto de que realizamos ações através da fala, temática inaugurada pelas idéias de Austin, a chamada “Teoria dos Atos da fala”, que se começou a ter

⁵ Segundo WEEDWOOD (2004, p.148), “por questões pessoais e políticas, várias de suas obras foram publicadas sob o nome de amigos e discípulos”. Assim se deu com seu livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, publicado na Rússia em 1929, sob o nome de Valentin Volochínov.

o entendimento de que a língua não é um fenômeno baseado apenas naquele que a emite, mas sim está atrelado àquele a quem se destina, bem como está relacionado a que ações podem ser extraídas de um ato de fala. (AUSTIN, 1990). Esta teoria teve como ponto de partida uma crítica ao positivismo lógico, o qual era dominante na Escola de Oxford, onde atuava Austin, que defendia que o sentido de um enunciado é estabelecido em função de suas condições de verdade. Assim, a Pragmática como hoje a conhecemos teve início com o desenvolvimento da Teoria dos Atos da Fala.

Os pressupostos instaurados por Austin foram de extrema importância para a sistematização da Pragmática como ciência do uso lingüístico, a qual estuda as condições que governam a utilização da linguagem. Segundo Fiorin (2005a, p.166), “o estudo do uso é absolutamente necessário, pois há palavras e frases cuja interpretação só pode ocorrer na situação concreta de fala”. A Pragmática se preocupa com o uso da linguagem em geral, sendo o seu objeto a produção e a interpretação completa dos enunciados, em situações verdadeiras de uso. Segundo este autor “a pragmática deve mostrar como se fazem inferências necessárias para chegar ao sentido dos enunciados” (op.cit, p.168), buscando entender que as interpretações levam em consideração não somente a língua, mas também o contexto.

Na década de 1970, a Pragmática era considerada por muitos lingüistas como a “lata de lixo” da lingüística, tendo em vista que se ocupava em estudar elementos instáveis, problemas não tratados por outros objetos teóricos da ciência da linguagem. Concepção errônea, em vista que trata não de fatos marginais, mas sim dos princípios que regem o uso e não de usos singulares. (FIORIN, 2005a). Ainda sob a ótica de Fiorin (2004, p.161), conclui-se que “a Pragmática é ciência do uso lingüístico, estuda as condições que governam a utilização da linguagem, a prática lingüística”.

Neste sentido, baseados nestes pressupostos de língua em uso, instauram-se os estudos da enunciação, com destaque especial aos do lingüista Émile Benveniste (1976, p.27), o qual define que,

de fato é dentro da e pela língua que indivíduo e sociedade se determinam mutuamente. O homem sentiu sempre – e os poetas freqüentemente cantaram – o poder fundador da linguagem, que instaura uma realidade imaginária, anima as coisas inertes, faz ver o que ainda não existe, traz de volta o que desapareceu.

Desta forma, os homens ampliaram o uso das formas verbais de comunicação em prol do desenvolvimento da vida social. Necessitou-se compreender o próprio funcionamento e o alcance da linguagem e desta faceta derivaram-se os estudos sobre organização das palavras, elaboração dos enunciados, articulação e efeitos provocados pelos discursos. A linguagem passou a ser um elemento de constituição dos sentidos: não representava apenas, mas criava realidade direcionando as relações sociais.

Benveniste, em sua obra *Problemas de Lingüística Geral I*, redefine o conceito de linguagem entendida como instrumento de comunicação, como defendido por Saussure. Falar em instrumento, quando se trata de linguagem, é colocar o homem em oposição a sua própria natureza, tendo em vista que as características da linguagem (conteúdo, funcionamento simbólico) impedem que ela seja comparada a um instrumento, pois se deste modo fosse, seria possível dissociar o homem da própria linguagem, pois “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito” (BENVENISTE, 1995, p. 286).

A definição proposta por Émile Benveniste (1989, p.82), trata a enunciação como “a colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização”, propondo um estudo sobre a subjetividade da linguagem, descrevendo a língua como o fundamento das relações intersubjetivas que ocorrem no discurso. Podemos, assim, entender a enunciação como o ato de produzir discursos, ou mesmo, como define Fiorin (2002) “o primeiro sentido da enunciação é o ato produtor de enunciados”. Charaudeau & Maingueneau (2004, p.193) corroboram com esta afirmação ao destacar que “a enunciação constitui o pivô da relação entre a língua e o mundo: por um lado, permite representar fatos no enunciado, mas, por outro, constitui por si mesma um fato, um acontecimento único definido no tempo e no espaço”.

Podemos considerar que com os estudos da enunciação intensificou-se o interesse pelo discurso, uma vez que se passou a entendê-lo como a colocação da língua em funcionamento. Nas teorias da enunciação, a linguagem não é entendida apenas como um instrumento externo de comunicação e transmissão de informação, mas uma forma de movimento entre os agentes do discurso. Segundo Fiorin (2002, p.30), “só depois das reflexões de Benveniste e Jakobson que o domínio da enunciação se ampliou e que se reconheceu a centralidade dessa categoria na constituição do discurso”. Destaca o autor que a enunciação pode até mesmo ser tratada como sistema, tendo em vista que a “diversidade

infinita dos atos particulares de enunciação opera sempre o esquema geral, que permanece invariante” (op.cit). O uso lingüístico, de acordo com esta perspectiva, passa a ser também um objeto de estudo para a Lingüística.

Assim, podemos entender que o que propôs a enunciação, enquanto objeto de estudo, foi que “o discurso é o lugar da instabilidade” (FIORIN, 2002, p.15), tendo em vista que historicamente os estudos da lingüística buscaram a estabilidade das formas. Se a enunciação é o ato *individual* de colocar a língua em funcionamento ou de transformá-la em discurso, torna-se necessário estar relacionada ao espaço do subjetivo e do individual.

Esse conceito de língua em uso, reintroduz nos estudos da linguagem a reflexão sobre a noção de sujeito, deixando de lado a noção de língua como um sistema neutro e considerando a língua como o lugar privilegiado de manifestações enunciativas. Esta noção é apresentada na teoria da enunciação de Benveniste, que entende que, no ato enunciativo, o sujeito não constitui apenas o sujeito locutor⁶, mas também o sujeito-alocutário, isto é, ao instaurar a posição “*eu*”, instaura-se também um “*tu*” pressuposto: “...ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda a enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário” (BENVENISTE, 1989, p.84). Assim, pode-se considerar que a enunciação estabelece a relação entre a língua e o mundo: ela permite representar os fatos no enunciado, constituindo, ela própria, um fato, um acontecimento único definido no tempo e no espaço.

Quando a Pragmática surge no campo lingüístico, decorrente dos estudos da enunciação de Benveniste, começa a se preocupar em estudar a língua em sua produção social, ou seja, as situações da língua em uso. O ato de produzir enunciados, em realizações lingüísticas concretas, exige estudos e análises pragmáticas para observar que determinados efeitos de sentidos podem ser produzidos num determinado contexto e nas determinadas situações apresentadas, algo que não pode ser definido por estudos de gramáticas tradicionais, nem mesmo por conceitos dicionarizados dos vocábulos.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), quando tratam do trabalho com a oralidade, esses apontam uma perspectiva pragmática ao defenderem que a

⁶ Locutor: designando, na origem, a pessoa que fala, isto é, a quem produz um ato de linguagem em uma situação de comunicação oral (geralmente); designa-se ora sujeito falante, ora o sujeito que tem iniciativa do ato de comunicação. (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p.310)

organização dos conteúdos deve se dar em função do eixo USO ↔ REFLEXÃO ↔ USO, o que significa entender que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/ compreensão de discursos. Neste sentido,

As situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar aspectos a serem abordados/discutidos. Isso favorece uma revisão dos procedimentos e dos recursos lingüísticos utilizados na produção, o conhecimento e a aprendizagem de novos procedimentos lingüísticos utilizados em produções futuras. (PARÂMETROS curriculares nacionais, 1997, p.44)

Baseando-se nessas assertivas e corroborando com as concepções de língua abordadas até então, pode-se considerar que as situações didáticas avançariam se permeadas pela concepção de língua interacionista, como propõem a maioria dos documentos oficiais que direcionam os sistemas educacionais nas últimas décadas. No entanto, nem sempre o proposto (e afirmado) por estes documentos é legitimado na prática escolar, sendo que não é o que se evidencia em uma boa parcela dos espaços institucionais de sala de aula.

Assim, ao tratarmos dos estudos da linguagem no sistema institucional escolar, percebe-se que a presença dessas concepções, quando existente, pode apresentar um diferencial nas relações entre professor-aluno em sala de aula, tendo em vista que, quando se entende que todo o texto, seja ele oral ou escrito, possui um direcionamento (em geral o discente), ele não pode ser entendido como mera transmissão, pois ao professor instaurar um *eu*, automaticamente instala-se um *tu* pressuposto, que precisa ser levado em consideração.

Neste sentido, pode-se entender que a forma como é tratada a relação entre fala, escrita e discurso depende da concepção de linguagem que baseia o trabalho docente na sala de aula. Acreditar que o espaço de sala de aula tem caráter interacional é optar por entender a linguagem como forma de interação social e comunicacional, o que torna secundário, neste trabalho, centrar as análises no entendimento da linguagem enquanto expressão do pensamento e mesmo como instrumento de comunicação. Discorre-se, então, sobre a língua em uma perspectiva interacional, como a define Bakhtin.

1.1.2 A língua em uma concepção interacional: os pressupostos de Mikhail Bakhtin

*A palavra (e em geral o signo) é interindividual. Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém).
(BAKHTIN)⁷*

As concepções de língua como expressão do pensamento e de língua como instrumento de comunicação, como se pôde observar na seção anterior, são insuficientes para tratar da língua em uso, em situações concretas e reais para os falantes. Não cabe apenas definir a língua como um sistema de regras idealizado, tendo em vista que se acredita que é na interação que os sujeitos se comunicam e se constroem novas formas de linguagem.

A concepção de que irá se tratar, a interacionista, reconhece um sujeito que é ativo em sua produção lingüística, o qual realiza um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos. Tal trabalho, por outro lado, é resultado da exploração, consciente ou não, dos recursos formais e expressivos que a língua coloca à disposição do falante.

Qualquer ato de linguagem, desde que se objetive o seu uso efetivo, é interacionista, intersubjetivo. A concepção de linguagem, segundo a perspectiva interacional não pode estar desvinculada do contexto e, nesta perspectiva, é necessário discutir um conceito de linguagem que se afirme como dialógico: o homem não fala apenas porque é dotado de um aparelho fonador (BAKHTIN, 2004), há motivos de cunho psicossociais, pois o desejo de interagir com outros de se expressar é inerente ao homem. A linguagem é, pois, a faculdade que possibilita ao homem concretizar essa interação.

Assim, consideramos que esta visão interacionista de língua, de linguagem e de enunciação foram propostas pelo lingüista russo Mikhail Bakhtin e seu círculo de estudos. Para Bakhtin, a linguagem não conserva mais formas e palavras neutras, “que não pertencem

⁷

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo. Martins Fontes, 1996, p.350.

a ninguém”: ela está disseminada de intenções, acentuada de um lado a outro. Para a consciência que vive nela, a linguagem não é um sistema abstrato de formas normativas, mas uma opinião multilíngua sobre o mundo, sendo que cada palavra remete a um contexto ou a diversos, nos quais ela viveu a sua existência social. Todas as palavras, todas as formas são povoadas de intenções. (BAKHTIN, 2003)

O Círculo de Bakhtin (como ficou conhecido seu grupo de estudos, empenhado particularmente nos domínios da arte e das ciências humanas, na Rússia socialista do início do século XX) desenvolveu vários estudos sobre arte e linguagem, em especial com posicionamentos que criticavam a visão estruturalista da linguagem verbal como sistema de signos (que tratou como *objetivismo abstrato*), afirmando que o signo lingüístico seria a materialidade específica da ideologia. Bakhtin entendia a linguagem como um produto social e o sujeito como um elemento participativo e atuante no processo comunicativo, tendo em vista que há uma constante interação entre linguagem e sociedade. Também criticou os postulados que tratavam a língua como expressão do pensamento, como defendido por Humboldt (o que tratou como *Subjetivismo individualista*). Deste modo, pode-se afirmar que Bakhtin perpassa pela lingüística moderna, questionando os fundamentos defendidos por Saussure, bem como os apontados por Humboldt, para então discutir a linguagem do ponto de vista de uma perspectiva social. Segundo Weedwood (2004, p.149),

Uma das principais contribuições de Bakhtin ao pensamento lingüístico contemporâneo está em sua crítica às duas grandes concepções de língua e de linguagem, que segundo ele sempre dominaram os estudos filológicos, gramaticais e lingüísticos até sua época. (...) A primeira dessas concepções de língua é chamada por Bakhtin de “*subjetivismo individualista*”. É a percepção da língua como uma atividade mental em que o psiquismo constitui a fonte da língua.” A segunda concepção de língua criticada por Bakhtin é a que ele chama de “*objetivismo abstrato*”. É basicamente a concepção de língua como sistema de regras passíveis de descrição.

Percebe-se que Bakhtin (2004) elabora sua concepção de linguagem a partir de sua crítica às duas outras concepções de cunho filofófico-lingüístico, já abordadas: o *objetivismo abstrato* (Saussure) e o *subjetivismo individualista* (Humboldt). Segundo o autor, nem mesmo a interação entre indivíduos que compartilham de conhecimentos normativos da língua se reduz a um signo estável, pois é necessário que o receptor reconheça o significado que a forma lingüística assume em um determinado contexto, em uma enunciação concreta.

Como se pode observar, Bakhtin tem uma concepção de língua que questiona alguns pressupostos defendidos por concepções anteriores. Para Bakhtin, a língua, muitas vezes considerada marca de identidade nacional, não tem uma identidade precisa, acabada, fechada, em razão de sua heterogeneidade constitutiva e de sua vital relação sincrônica e diacrônica com outras línguas. (BAKHTIN, 2004). É dos estudos deste lingüista que surge a perspectiva dialógica, a qual pressupõe que tudo o que se estabelece é na interação dialógica entre os interlocutores. Às duas concepções de língua tratadas anteriormente, os estudos bakhtinianos opõem a necessidade de se considerar a língua como uma atividade social, em que o importante não é apenas o enunciado, enquanto produto, mas a enunciação, enquanto processo verbal. A língua, nesta perspectiva, é baseada no diálogo, entendendo que só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal.

É decorrente dessas críticas e de sua visão contextual que o autor elabora o seu conceito de língua:

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. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004, p.123)

Pode-se considerar, deste modo, que a idéia de uma língua convencional e arbitrária, é característica de toda corrente racionalista, bem como o paralelo estabelecido entre código lingüístico e o código matemático, conceitos veementemente questionados por Bakhtin, que se coloca contrário à lingüística saussuriana que faz da língua um objeto abstrato ideal (“um arco-íris imóvel sobre o fluxo da língua”- como exemplifica Bakhtin). A corrente de estudos saussurianos levava a uma aplicação do método racionalista, como realizado nas ciências exatas, para que a língua se firmasse verdadeiramente como um objeto definido, passível de estudos científicos. Ao espírito orientado para a matemática, dos racionalistas, o que interessava não era a relação do signo com a realidade por ele refletida, ou com o indivíduo que o engendra, mas a relação de signo para signo no interior de um sistema fechado. Para Bakhtin, este é o maior equívoco.

No entanto, se para Saussure o que deveria ser estudado era o sistema, do ponto de vista “objetivo” e “abstrato”, para Bakhtin, o estudo da língua só tinha sentido quando

associado ao uso que delas fazem seus falantes, ou seja, em forma de enunciados, pois, como o próprio lingüista *definia* “cada enunciado é um elo real na cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou da vida.” (BAKHTIN, 2003, p.288). Ou seja, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, a língua existe onde houver possibilidade de interação social, de discurso, pois é algo empreendido conjuntamente pelos falantes, em uma atividade social, ou seja, é dialógica. Neste sentido, qualquer atividade que se realize socialmente está pautada em situações dialogais.

Deste modo, pode-se considerar que falar é colocar a palavra em situação de uso, pois ela, a palavra, é considerada “material privilegiado da comunicação na vida cotidiana” (BAKHTIN, 2004, p.37). A linguagem é, portanto, constitutivamente dialógica, acreditando que a orientação da palavra se dá em função do interlocutor, como destaca Bakhtin (2004, p.113):

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 *a 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 e do interlocutor (2002, p.113).

Partindo do exposto, entende-se que as relações dialógicas, as quais constituem a linguagem, são relações de sentido entre os enunciados existentes na cadeia de comunicação discursiva, como define Bakhtin (2003, p.313), “(...) a utilização da palavra na comunicação verbal ativa é sempre marcada pela individualidade e pelo contexto”. Desta forma, discurso é todo o processo de produção de um texto, de enunciação, mas tendo em vista que é processo, ele envolve não só o falante: envolve o ouvinte também, ou seja, aquele a quem se destina o texto. Por isso, Bakhtin defende o pressuposto de que há uma heterogeneidade constitutiva do discurso⁸, quando se leva em consideração que há uma polifonia⁹ e que há multiplicidade de vozes, pois não há enunciado de uma só voz, ou seja, baseado apenas em quem o realiza.

⁸ Como um discurso quase nunca é homogêneo, pois mistura diferentes tipos de seqüências textuais, registros de língua, gêneros de discurso, fala..., há uma *heterogeneidade*, a qual está relacionada aos discursos dos “outros”. Authier-Revuz (1982) introduziu algumas segmentações e definiu que *heterogeneidade constitutiva* é quando o

Destacando o princípio da heterogeneidade constitutiva do discurso, Charaudeau & Mainguenu (2004, p.261) definem-na como uma situação “quando o discurso é dominado pelo interdiscurso” e também definem que, quanto ao discurso “ele se constitui através de um debate com a alteridade”. Para Bakhtin, o dialogismo é sempre presente (e de certa forma generalizado) pois “as palavras são sempre as palavras dos outros, o discurso é tecido dos discursos do outro”. (CHARAUDEAU & MAINGUENAU, 2004, p.261). Para os autores, dialogismo é um conceito que se refere “às relações que todo o enunciado mantém com os enunciados produzidos anteriormente, bem como enunciados futuros que poderão os destinatários produzirem” (op.cit 2004, p.160). Percebe-se assim que, para Bakhtin, dialogismo transcende a noção de diálogo apenas como interação face a face, pois “pode-se compreender a palavra diálogo num sentido mais amplo, isto é, não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (2004, p.123).

A concepção de linguagem de Bakhtin (2004, p.121) se complementa com sua noção de língua em funcionamento, quando define o que é enunciação:

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 lingüística.

Deste modo, segundo Bakhtin, o objeto da lingüística deve ser o enunciado: a verdadeira essência da linguagem é o acontecimento social da interação verbal, do modo como ela se realiza numa ou mais enunciações. (BAKHTIN, 2004). Segundo o autor, na realidade o locutor se serve da língua para suas necessidades enunciativas concretas e, devido a isso, o signo é flexível e variável. Ressalta-se também que a presença do outro, nesta perspectiva, é de extrema importância. Ele se inscreve tanto no ato de produção de sentido na leitura, como também se inscreve na produção, no momento em que está sendo construído. O

discurso é dominado por outros discursos, tendo em vista que ele se constitui através de um debate com a alteridade. (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004)

⁹ A *polifonia* é associada ao nível do enunciado, que inclui marcas dos protagonistas de sua enunciação, de múltiplas formas. Essa presença dos participantes do discurso é um fenômeno profundamente integrado na língua natural. Ou seja, levando em conta estes aspectos, pode-se dizer que há outros pontos de vista além dos do *emissor* e do *receptor* podem ser veiculados através do enunciado. (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004)

outro é condição necessária para a existência do texto. À medida que o produtor imagina leitura não-desejada pelos eventuais leitores, mais clareza e pistas terá de deixar na sua produção. Dentre estas pistas podemos citar a repetição e a paráfrase, estruturas que no texto oral (em especial), procuram auxiliar na compreensão do interlocutor. Estes conceitos serão definidos no próximo capítulo.

Bakhtin ressalta que, baseada na dialogicidade, a língua não precisa apenas do falante, mas do falante e do ouvinte. O ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa *posição responsiva*: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo. Evidencia-se aqui o caráter responsivo do enunciado, pois ele só adquire existência devido a uma particularidade que o constitui: o fato de haver *quem* enuncie e um *alguém*, para quem ele se dirige. É nesta perspectiva que se afirma que o falante está determinado a uma *compreensão responsiva*: ele não espera uma compreensão passiva, que apenas duble seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução.

Ao se tratar do fenômeno lingüístico, muitas vezes não se levou em consideração o ouvinte, vendo-o como um elemento de *compreensão passiva*, o que não correspondia a um participante real da comunicação. Isto levou à condição de abstração, o que não apresentava a comunicação como fenômeno concreto e real. Entendida desse modo, enfraquecia-se o papel do *outro* na comunicação discursiva.

Nesta perspectiva de comunicação discursiva, Bakhtin (2003, p.275) também estabelece que:

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso (...) Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois de seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro, ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão).

Em síntese, toda a informação dirige-se a alguém, é suscitada por alguma coisa e tem algum objetivo, ou seja “é um elo real na cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana ou da vida”(BAKHTIN, 2003, p272). Os próprios limites do

enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso. Por isso, cada enunciado deve ser visto como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo. “Cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva”(BAKHTIN, 2003, p.297).

Deste modo, corrobora-se a premissa de que cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva. Ele tem limites precisos, determinados pela alternância dos sujeitos do discurso (dos falantes); no âmbito desses limites o enunciado reflete o processo do discurso nos enunciados do outro, e antes de tudo, os elos precedentes da cadeia. No entanto, não está ligado apenas aos elos precedentes, como também aos subseqüentes da comunicação discursiva.

Assim, Bakhtin (2003, p.272) defende que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, ou seja, todo o falante é, por si mesmo, um respondente em maior ou menor grau: porque ele pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também de alguns enunciados antecedentes.

Na introdução à versão francesa do livro ‘Marxismo e filosofia da linguagem’, Marina Yaguello afirma que o círculo “valoriza justamente a fala, a enunciação, e afirma sua natureza social, não individual: a fala está indissolivelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (Bakhtin, 2004, p. 14).

Em todas as situações cotidianas, em especial nas situações de sala de aula, como as tratadas neste trabalho, as palavras são endereçadas a alguém com determinados objetivos e, devido a isso, devemos considerar que elas não são neutras, muito menos desprovidas de sentido. É na interação entre locutor e interlocutor que as palavras adquirem a carga semântica necessária para determinada situação, a qual nem sempre é correspondente ao seu sentido dicionarizado.

Para Bakhtin, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas (para o locutor a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da fala). Trata-se, para ele, de utilizar as formas normativas num dado contexto concreto. Para o falante, o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. (BAKHTIN, 2004).

Para o falante, o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Neste sentido, do ponto de vista do locutor, a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo variável e flexível. Deste modo, a realidade material do signo é ligada às formas concretas da comunicação, tendo em vista que os signos surgem entre indivíduos socialmente organizados.

Já o receptor, pertencente a mesma comunidade lingüística, também considera a forma lingüística utilizada como um signo variável e flexível e não como um sinal imutável e sempre idêntico a si mesmo. Assim também, o elemento que torna a forma lingüística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica. Da mesma forma, aquilo que constitui a decodificação da forma lingüística não é o reconhecimento do sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular. É devido a esses elementos que para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores.

Neste sentido, é devido aos argumentos supracitados, que se entende que a palavra, a língua e o discurso não podem ser separados da vida humana pois, ao enunciar, o indivíduo revela sua visão de mundo, os valores que aprecia, seu posicionamento diante dos fatos. Nesta perspectiva, podemos corroborar que a própria intenção de enunciar algo já é uma tomada de posição, um anseio de estabelecer uma relação de essência dialógica.

Compreende-se assim que a palavra está sempre carregada de um conteúdo e de um sentido ideológico e relativo à vida. Neste sentido, quando Bakhtin reflete sobre a palavra, define-a como um signo ideológico, pois para ele,

(...) não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (2004 p.95).

Por isso podemos afirmar que vida e discurso não podem ser entendidos como elementos separados, pois negar esta relação é negar a possibilidade de atribuir sentido à própria língua. Neste sentido, a compreensão passiva, como aborda Bakhtin, caracteriza-se

justamente por uma nítida percepção do componente normativo do signo lingüístico, isto é, pela percepção do signo como objeto sinal: correlativamente, o reconhecimento predomina sobre a compreensão. No entanto, não é esta perspectiva a defendida por Bakhtin (2004, p.154), que afirma que “a língua não existe por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta”, também ressaltando que “é apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuí-se de seu poder vital e torna-se uma realidade” (op.cit).

Segundo Bakhtin, a reflexão lingüística de caráter formal-sistemático é incompatível com uma abordagem histórica viva da língua, tendo em vista que o sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto. Deste modo, considera-se que a língua não se transmite: ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal. É válido ressaltar também que os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2004). É devido a isso que o ato da fala, ou seu produto (a enunciado), não pode ser considerado como individual no sentido estrito do termo, nem mesmo pode ser explicado a partir das condições psicofisiológicas do sujeito falante. Assim, se entende que, como afirma Bakhtin (2004, p.99) “a enunciação é de natureza social”.

Pensando em enunciação, percebe-se que, para Bakhtin, a verdadeira substância da língua não reside em um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem na enunciação monologada, mas sim na ocorrência do fenômeno social da interação verbal. O diálogo, constitui assim, a principal forma de interação verbal sendo que “o processo de fala, compreendida no sentido amplo como processo de atividade da linguagem é tanto exterior como interior, é ininterrupto, não tem começo nem fim ” (BAKHTIN, 2004, p.125).

Das idéias de Bakhtin, podemos entender que o princípio da *dialogicidade* está vinculado ao processo de interação verbal. De acordo com o já exposto anteriormente, a palavra é determinada tanto pelo fato de que *procede de alguém*, como pelo fato de que se *dirige para alguém*. Ela, de fato, é considerada o produto da interação do locutor e do ouvinte. E, deixando de lado o fato de que a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis (eixo paradigmático, de seleção, como definido por

Saussure), a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais.

É desta forma, que a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação. E quanto ao *pensamento*, afirma-se que este não existe fora de sua expressão potencial e nem mesmo fora da orientação dessa expressão e do próprio pensamento. A palavra não é algo “dicionarizado”, ela constrói seu sentido no contexto sócio-histórico, bem como na situação enunciativa em que estão envolvidos os sujeitos.

Neste sentido, o papel do outro, para quem se constrói o enunciado, é muito importante pois estes não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva. Desde o início, o falante aguarda a resposta, espera uma *ativa compreensão responsiva*. É como se todo o enunciado se construísse ao encontro dessa resposta. E, devido a esse aspecto, um traço essencial (constitutivo) do enunciado é seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*, afinal, cada *gênero do discurso*¹⁰, em cada campo da comunicação discursiva, tem a sua concepção típica de destinatário, o que o ajuda a se determinar como gênero. Desta forma, o direcionamento, o endereçamento do enunciado é uma *peculiaridade constitutiva*, sem a qual não há nem pode haver enunciado.

Vale destacar que, ao produzirmos um texto, estamos selecionando termos que se julga serem mais convenientes, tendo em vista alcançarmos nossa intenção comunicativa. No caso do discurso produzido em sala de aula, do texto didático produzido pelo professor que deseja explicar um conteúdo e obter indícios de compreensão de seus alunos, as estratégias de construção, a seleção de vocabulário e até mesmo as entonações fazem parte deste gênero com intenções comunicativas específicas: promover a aprendizagem (seja ele entendida como memorização ou apreensão, dependendo da concepção educacional que tenha o docente).

Segundo Bakhtin, este pressuposto do endereçamento é mais uma faceta de oposição ao objetivismo abstrato: as unidades da língua- palavra e oração, ao contrário, não são de *ninguém e para ninguém*. (BAKHTIN, 2003), tendo em vista que a língua, enquanto sistema,

¹⁰ Em sua obra *Estética da Criação Verbal* (2003), Bakhtin aborda sobre os *Gêneros do Discurso* defendendo que cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

possui uma imensa reserva de recursos puramente lingüísticos, para exprimir o direcionamento formal. Entretanto, eles só atingem direcionamento real na enunciação.

Destacam-se aqui três aspectos em que, para Bakhtin, a palavra existe para o falante:

- Como palavra da língua *neutra* e não pertencente a ninguém;
- Como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados;
- Como a *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão. (BAKHTIN, 2003).

É devido a esses aspectos que, quando se trata de situações de interação face a face, como as que acontecem em sala de aula, dos diferentes níveis de ensino, a palavra precisa ser entendida com esse endereçamento, em situações determinadas, partindo de escolhas do locutor para atingir a compreensão responsiva de seu interlocutor e, em especial tratando de uma perspectiva dialógica.

1.2 Concepção Pedagógica e Interação em sala de aula

“ Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende.”
(GUIMARÃES ROSA,
Grande sertão: veredas)

As idéias da concepção interacionista de linguagem, amparadas em Bakhtin e que dizem respeito à linguagem verbal, se estudadas e aprofundadas dentro das instituições escolares, em especial das instituições de ensino superior que atuam na formação dos profissionais da educação, podem contribuir para que o processo interacional, em sala de aula, seja menos assimétrico, fuja dos moldes tradicionais, nos quais só o professor tem a palavra e a aula expositiva é vista como a principal forma de transmissão de conteúdos.

Entendendo que *é pelo outro* e na relação *com o outro* que o homem se define, podemos considerar que o ato de falar algo, em uma perspectiva interacionista, é entendido

como criar vínculos, situar-se como sujeito no contexto em que está inserido. Por isso, como afirmou Marcuschi (2003b, p.06), “ninguém fala só para exercitar as cordas vocais”, pois o ato de falar muitas vezes possui como intenção influenciar, persuadir, ou mesmo exercer poder sobre o interlocutor. Estas relações se apresentam em sala de aula, e devido a importância delas, o texto falado pode ser considerado um forte instrumento da ação pedagógica.

O que se procurou evidenciar na seção anterior é que, diante de uma postura interacional de linguagem, é preciso levar em conta o caráter responsivo do enunciado, ou seja, o fato de haver quem o enuncie e um alguém para quem ele se dirige. Esse *destinatário*, pode ser,

o parceiro e o interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação cultural, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e inimigos, dos subalternos, dos chefes, dos inferiores, dos superiores, dos próximos, dos estranhos, etc. (BAKHTIN, 2003, p.321).

Entende-se, desse modo, que a inserção do sujeito na linguagem é social, pois ele retoma algo que já foi dito é que é historicamente constituído, para alicerçar o seu discurso. Os discursos existentes não são apenas incorporados pelo sujeito, mas sim reconstruídos, tendo em vista serem atualizados no momento de cada enunciação, em função das práticas sociais em que o indivíduo está envolvido, bem como da situação discursiva que está sendo construída.

É neste sentido que a concepção pedagógica que o professor tem de interação e de conteúdo é essencial para que ele organize seu discurso de sala de aula. Mesmo que um professor autoritário, talvez oriundo de uma concepção comportamentalista, na qual o docente entende o processo educativo como uma forma de assimilação de conteúdos (estes vistos como algo a ser repassado) e o processo de ensino como algo a ser transmitido, ignorando o diálogo em sala de aula, ainda assim não ignora a posição responsiva do falante, defendida por Bakhtin. A relação dialógica que pressupõe a concepção interacionista de linguagem está no endereçamento que o professor dá a seu texto, mesmo que este seja monológico. No dizer de Sobral (2005,p.24);

Quando diz algo, o sujeito sempre diz de *uma dada maneira dirigindo-se a alguém*, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais. Dizer é dizer-se. O sujeito é desse modo mediador entre as significações sociais possíveis (o sistema formal da língua, nível da significação[...]) e os enunciados que profere em situação (o sistema de uso da língua, nível do tema [...])- distinção igualmente presente em Lev Vygotsky.

Entender a sala de aula como um espaço de interação, requer, entre outras coisas, que as atividades propostas em sala não sejam exposições isoladas, acompanhadas de exercícios igualmente isolados das situações vivenciadas pelos alunos. Há a necessidade de que falas e atividades sejam encadeadas de forma que implique um processo enriquecedor. Interação pressupõe relacionar-se, quebrar o silêncio no qual (historicamente) a posição do aluno se encontra, evitando “domesticar sua curiosidade com aulas expositivas fechadas”(REYZÁBAL, 1999, p.13). Muitas vezes mecanismos dessa natureza estão presentes nos rituais que permeiam as instituições, expressos através do contrato didático¹¹.

Desta forma, o contrato didático pode ser entendido como uma modalidade peculiar de contrato, no qual há uma relação que determina – explicitamente por uma pequena parte, mas sobretudo implicitamente – aquilo que cada participante, professor e aluno, tem a responsabilidade de gerir, bem como do que ele será responsável diante do outro. Também se pode considerar que o contrato didático delimita, mas é também condicionado pelos papéis representados por professor e alunos na relação didática de sala de aula.

Por isso, pode-se considerar que a relação/interação professor e aluno é um tipo especial de relação. Mediada pelo saber, ela é formalmente elaborada com o objetivo de alcançar este saber, uma determinada aprendizagem e, devido a isso há determinados comportamentos que se esperam do professor e outros que se esperam do aluno.

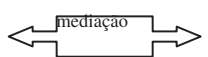
Neste sentido, em uma perspectiva humanista, acredita-se que os professores precisam favorecer o desenvolvimento integral de seus alunos, buscando a interação como forma de uma tomada de decisão e de expressão de suas opiniões. Partindo da idéia de que é preciso

¹¹ O Contrato Didático descreve as relações entre o professor, o saber e o aluno, e faz alusão a um paradoxo existente na relação didática: o professor deve proceder de maneira a não deixar tudo explícito ao aluno para não colocar em risco sua aprendizagem; por outro lado, se ele não faz a necessária mediação, rompe com o contrato. Em uma perspectiva em que o professor se coloca como mediador do processo de ensino, um de seus papéis é o gerenciamento de tal paradoxo.

potencializar, de uma forma integrada, o aprendizado dos aspectos formais e funcionais da linguagem, não é possível manter métodos educativos baseados exclusivamente na imitação, repetição, memorização de estruturas formais da língua (RÍO, 1987, p.221 *apud* REYZÁBAL, 1999, p.13), o que de certa forma aponta para uma postura pedagógica que tem o professor e de sua forma de entender o processo educacional.

Resumidamente, o quadro 01 apresenta as principais concepções de educação e sua relação com o ensino da língua, o que pode facilitar a compreensão da relação do texto falado pelo professor com sua concepção pedagógica, pois, seja qual for o objeto de conhecimento, língua, economia, literatura, etc, tais abordagens comportam-se do mesmo modo no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 01- Ensino da língua portuguesa nas distintas concepções pedagógicas

| ENSINO | CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM | PRIORIDADE | ATIVIDADES |
|-----------------|---|---|--|
| TRADICIONAL | <p>INATISTA</p> <p>S ► O</p> <p>O sujeito age sobre o objeto do conhecimento.</p> <p>AMBIENTALISTA</p> <p>S ◀ O</p> <p>O objeto do conhecimento age sobre o sujeito.</p> | <p>CÓDIGO</p> <p>A ênfase é dada para a decoração das letras, sílabas, palavras ou para a classificação gramatical, sem preocupação com o ato interativo que ocorre através da escrita</p> | Exercícios mecânicos e repetitivos, visando a memorização. |
| CONSTRUTIVISTA | <p>PIAGET</p> <p>S ◀ ► O</p> <p>Sujeito e objeto do conhecimento interagem</p> | <p>SIGNIFICADO</p> <p>O ponto de partida é o próprio texto do aluno, aonde ele vai testando suas hipóteses.</p> | Produção espontânea de textos, visando apenas a veiculação das idéias do autor. |
| SÓCIO-HISTÓRICA | <p>VYGOTSKY</p> <p>S  O</p> <p>Entre o sujeito aprendiz e o objeto de conhecimento há a mediação de quem já utiliza aquele conhecimento</p> | <p>RELAÇÃO DE DEPENDÊNCIA ENTRE CÓDIGO E SIGNIFICADO</p> <p>O ensino parte do texto impresso, aquele que contém o conhecimento científico, para chegar ao texto do aluno.</p> | Reflexão sobre conteúdos que estruturam textos, visando não apenas a desvelação ideológica, mas também a apreensão dos fatos lingüísticos. |

Fonte: BATISTA, A.; BOZZA, S. (2002).

O quadro 01 aponta para o avanço que as abordagens sócio-históricas tiveram sobre as tradicionais, sobretudo o comportamentalismo, no tratamento do conhecimento e à própria

concepção de homem (e conseqüentemente de aluno) subjacente a este tipo de ensino. Os alunos eram vistos como passivos face ao ambiente, que podiam ser manipulados e controlados pela simples alteração de estímulos pelo professor. Nessa perspectiva o professor era o centro de todo o processo educativo, pois o mesmo decidia o que e como devia ensinar. No Brasil, pode-se considerar que tal proposta esteve muito forte entre as décadas de 70 e 80 legitimada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 5692/71. Mesmo superada pela LDB nº 9394/96, seus princípios ainda estão muito presentes no ensino atual. Neste sentido, interessou a este trabalho comparar uma aula da década de 70 (EF do projeto NURC) com uma aula atual (ED de literatura).

Já em relação ao cognitivismo, embora este represente um avanço em relação ao comportamentalismo, pois preconizava menor passividade do aluno, que passa a ser visto como criativo na solução de problemas, mas ainda deixava o aluno muito solitário na construção do conhecimento. Piaget (1978) afirma a construção do conhecimento como processo individual que resulta da ação do sujeito sobre o objeto, através de ensaio e erro, na investigação e solução de problemas. Embora tenha oferecido larga evidência sobre os processos individuais de conhecimento, não trouxe o olhar necessário sobre o processo de mediação que o adulto/professor pode exercer para facilitar tal processo. Por isso, a contribuição pedagógica ficou limitada ao olhar sobre o sujeito em sua construção individual, sem assumir a relevância da contribuição do outro. Nesse sentido, as abordagens sócio-históricas avançam ao propor que o outro tem papel fundamental nessa construção. Entre as abordagens sócio-históricas podemos destacar a Humanista e a Sociocultural.

Na abordagem humanista a pessoa está incluída no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, se afirma que o ensino está centrado na pessoa, o que implica em orientá-la para sua própria experiência para que, dessa forma, possa estruturar-se e agir.

Nas interações de sala de aula, a atitude básica a ser desenvolvida é a de confiança e de respeito ao aluno, pois a aprendizagem tem a qualidade de um envolvimento pessoal. A pessoa, considerada em sua sensibilidade e sob o aspecto cognitivo, é incluída de fato na aprendizagem, que é auto-iniciada, tendo em vista que, mesmo quando o primeiro impulso ou estímulo vem de fora, o sentido da descoberta, do alcançar, do captar e do compreender, vem de dentro.

Por isso, a aprendizagem nesta abordagem é significativa e penetrante, pois suscita modificação no comportamento e nas atitudes. Além disso, é avaliada pelo educando tendo em vista que este sabe se está indo ao encontro de suas necessidades, em direção ao que quer saber, se a aprendizagem projeta luz sobre aquilo que ignora. Segundo Saviani (1983), para a teoria humanista todos os homens têm a mesma essência e, portanto, são capazes de aprender.

A abordagem sócio-cultural, por sua vez, busca permear a realidade com o conhecimento científico, através de uma educação problematizadora, na qual se busca o desenvolvimento da consciência crítica e da liberdade como meios de superar as contradições da educação tradicional. Educador e educando são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos, porque “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2005, p. 78).

Esta teoria vem ao encontro do pensamento de Vygotsky, o qual define que é através da mediação que os alunos aprendem e que, desta forma, torna-se necessário acontecer a interação em sala de aula para propiciar condições mais favoráveis ao aprendizado.

Explorando o pensamento Vygotskiano, destaca-se que “é pela aprendizagem com os outros que o indivíduo constrói constantemente o conhecimento, promovendo o desenvolvimento mental e passando, desse modo, de um ser biológico a um ser humano”(SANTOS, 2003, p.137), o que, segundo Vygotsky, acontece a partir de um movimento dialético, o que também depende um aprendizado em um determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos. Vale ressaltar que a visão de mundo proposta por Vygotsky está inspirada no materialismo dialético e, devido a isso entende que a vida do homem precisa ser estudada em consonância com os instrumentos que surgem na vida social.

De acordo com Masetto (1994, p.56) “o modo de agir do professor em sala de aula estabelece um tipo de relação com os alunos que colabora (ou não) para o desenvolvimento buscado pela escola.” Nesta relação, ainda é possível destacar que professor e alunos desempenham papéis diferenciados e ainda, mesmo nos dias atuais e diante de perspectivas educacionais que exigem uma postura diferenciada das tradicionalmente adotadas, ainda é ao primeiro que cabe tomar a maior parte das iniciativas de fala, em uma situação didática.

Em se tratando de interação, tem-se em Vygotsky (1979) a expressão da visão sócio-interacionista de educação, tendo em vista que distingue dois tipos de instrumentos de mediação com a realidade: as ferramentas e a linguagem. Por ferramentas entende os instrumentos mais simples e que atuam materialmente, modificando o meio. No entanto, além de proporcionar ferramentas, a cultura oferece sistemas de signos ou símbolos que medeiam nossas ações. A língua falada é tida como o sistema de signos usado com maior frequência. No entanto, diferentemente da ferramenta, o signo não modifica materialmente o estímulo, se não a pessoa que o utiliza como mediador e, em síntese, atua sobre a interação dessa pessoa com seu meio.

Sob o exposto, torna-se necessário tecer algumas considerações sobre o espaço de sala de aula, o qual, institucionalmente, é permeado pelo contrato didático e é o palco do discurso pedagógico do docente, objeto geral de estudo deste trabalho, no âmbito conversacional. O espaço de sala de aula é aqui entendido como *locus* do discurso didático e das interações entre professor e aluno¹².

Rodrigues (1988, p.56) ressalta a “escola como instituição social e, como tal, está inserida na história”, sendo capaz de socializar valores e a ciência. Tal socialização só é possível quando se admite que a sala de aula é constituída de papéis sociais desempenhados pelos sujeitos que dela participam, e que os mesmos carregam uma ideologia. Essa ideologia, como afirma Bakhtin (2004,p.96), estará no uso da língua que é “inseparável de seu conteúdo ideológico”. Fiorin (2005,p.32) ressalta que tal formação ideológica representará “uma visão de mundo de uma determinada classe social” que se materializará em uma formação discursiva, ensinada ao longo do processo de aprendizagem lingüística. O autor afirma ainda que o discurso é mais o lugar de reprodução do que de criação, pois assim como “a formação ideológica impõe o que pensar, a discursiva impõe o que dizer” (Fiorin, 2005,p.32).

Esse conceito nos remete a ressaltar que em todo e qualquer espaço social há embates e conflitos de diversas ordens, os quais são mediatizados pela linguagem e, dessa forma, constituem o sujeito que está inserido nesse espaço social. Por isso, como os sujeitos

¹² Sabe-se que na atualidade, com o advento de várias iniciativas em termos de Educação à Distância, a sala de aula enquanto local em que presencialmente temos a figura de um professor e de um grupo de alunos, não é a única forma de se entender o *locus* de sala de aula. No entanto, neste trabalho, não se tratará destas especificidades. Para tal considerar-se-á a sala de aula enquanto espaço institucional e compreendendo um agrupamento de pessoas em interação face a face.

estão imersos em situações específicas e ocupam determinadas condições, é sob a influência destas que constroem o seu dizer. Desta forma, segundo Bakhtin (2003, p.384) “não pode haver discurso separado do falante, de sua situação, de sua relação com o ouvinte e das situações que os vinculam”.

Devido a isso, é importante destacar que o processo de interação em sala de aula, na qual os participantes constroem múltiplas relações, em um encontro face a face, é considerado por Tannen & Wallat (2002) como um *enquadre*¹³ *interacional*, na qual cada participante assume um papel social. Na sala de aula, a condução do diálogo ou exposição apresenta especificidades da fala, pois se trata de um contexto específico, a fim de criar uma base para a compreensão da fala. A interação pode somente ser entendida em contexto, tendo em vista que se presume que os participantes não são emissores e ou receptores isolados das mensagens. Segundo as autoras,

Quando as pessoas estão na presença uma das outras, todos os seus comportamentos verbais e não-verbais são fontes potenciais de comunicação, e suas ações e intenções de significado podem ser entendidas somente com relação ao contexto imediato, incluindo o que o antecede e o que pode sucedê-lo. Logo, a interação somente pode ser entendida em contexto: em um contexto específico. (TANNAN & WALLAT, 2002, P.186)

Neste sentido, pode-se considerar que a maneira que se tem de alguém compreender qualquer discurso é através do preenchimento de informações não proferidas, decorrentes do conhecimento de experiências anteriores no mundo e associando isto ao conceito de enquadre. Podemos considerar que há uma espécie de determinação daquilo que é possível dizer na sala de aula, dos momentos em que se pode dizer e de quem pode falar. Os lugares sociais de fala que irão ocupar determinam o que pode e deve ser dito em um contrato que é prévia e socialmente constituído, o que também está interligado ao tipo de discurso que se veicula, no caso da sala de aula, o discurso didático.

¹³ A noção interativa de enquadre refere-se à definição do que está acontecendo em uma interação, sem a qual nenhuma elocução poderia ser interpretada. (...) Para compreender qualquer elocução, um ouvinte (e um falante) deve saber dentro de qual enquadre ela foi composta. (TANNEN & WALLAT, 2002, p.188) Por isso, podemos considerar que o enquadro define o elemento situacional em que ocorre a interação. Ou seja, a noção interativa de enquadre refere-se à percepção de qual atividade está sendo encenada, de qual sentido os falantes dão ao que dizem. Esse sentido, por sua vez, é percebido a partir da maneira como os participantes se comportam na interação, os enquadres emergem de interações verbais e não-verbais e são por elas constituídos.

Para tratar da situação do discurso didático, é preciso se reportar ao conceito de didática. Para Charaudeau & Maingueneau (2004, p.165), no seu emprego adjetival, esse termo da língua corrente designa, geralmente, um objeto que visa instruir. Em um emprego mais restrito, pode designar a “transmissão de um discurso ou de uma situação de ensino aprendizagem”(op.cit).

Assim, são tecidas algumas considerações sobre a instituição escolar e o discurso nela veiculado, o discurso didático, que emerge de um enquadre específico, o enquadre de sala de aula. Desta forma, como espaço institucional, na escola há aceites quanto a discurso e a papéis sociais assumidos pelos sujeitos, o que forma uma espécie de contrato a ser seguido pelos interactantes do ato de comunicação.

1.2.1 A Instituição Escolar e o Contrato Didático: reflexos no Discurso Didático

*"Ninguém educa ninguém,
ninguém se educa a si mesmo,
os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo"
(Paulo Freire)*

A instituição escolar historicamente foi concebida como *locus* privilegiado para a produção de conhecimento. Essa produção de conhecimento se dá na prática discursiva, o que leva em conta o real de enunciados e do sujeito sócio-historicamente situado, e não de forma estanque, sob o aspecto de mero repasse de informações. A instituição escolar também pode ser entendida como uma instituição em que se selecionam saberes a serem ensinados, em que materializam esses saberes e os distribuem.

Deste modo, a fala do professor em uma situação didática não deixa de ser uma fala institucional, na qual além da preocupação em instaurar a sua intenção comunicativa, responde a determinados rituais existentes no espaço institucional. Podemos dizer que estes rituais estão englobados no que se costuma chamar de *contrato didático*. Dentre as ações ritualizadas, pode-se citar, a caráter de exemplo, as formas de avaliação e de organização do

saber escolar, bem como a própria organização do espaço físico na sala de aula como rituais institucionalizados, cuja natureza é raramente questionada.

Neste sentido, podemos considerar que o contrato didático tem seu lugar no sistema didático, tendo em vista que ele engloba não apenas a relação professor aluno, mas também a nível institucional, engloba os saberes didatizados e a determinação ideológica do sujeito e do discurso. De certa forma, é ele quem determina a relação entre professor e aluno e como esta relação se constitui na instituição.

O termo ‘contrato didático’ é utilizado cada vez com mais frequência como uma forma de explicitação de papéis, de ‘combinações’, intenções e conteúdos que orientam e/ou permeiam o trabalho pedagógico.

De acordo com os Referenciais curriculares de formação de Professores (2002), o contrato didático caracteriza-se pelas regras que regem, entre outras coisas, as relações que alunos e professores mantêm com o conhecimento e com as atividades escolares.

De acordo com a perspectiva conversacional, considerar-se-à como sujeitos falantes, termo que “é empregado em lingüística para designar o ser humano que exerce a atividade da linguagem” (Charaudeau & Maingueneau, 2004, p.458). Segundo os mesmo autores, pode-se entender ainda que o sujeito falante tem uma competência lingüística, ou seja, possui capacidade de utilizar sistemas de uma língua para “construir ou reconhecer corretamente as formas (morfologia), respeitando as regras de combinação (sintaxe) e levando em consideração o sentido das palavras (semântica). No entanto, de acordo com uma perspectiva bakhtiniana, além destas análises convencionais de falante, é interessante situá-lo em sua produção lingüística, ou seja, segundo o que ele fala ou pensa? Ou mesmo: que papéis é obrigado a assumir? Que operações ele faz para produzir ou compreender um enunciado quando em situação comunicativa?

Acredita-se que em uma perspectiva interacionista, é necessário privilegiar centralmente a visão dos atores no cenário social, ou seja, no significado das ações e das pessoas envolvidas. Por isso, pode-se considerar que o sistema didático que hoje encontramos nas instituições é diretamente relacionado ao sistema de ensino e ao saber. Devido a isso, o

contrato didático é que irá definir qual saber é tido como válido e o saber de quem é o aceite como legítimo.

Considera-se, dessa forma que, os saberes são didatizados, através das relações do contrato didático, a partir de um processo de ‘opacificação’ da linguagem (metalinguagem específica, através da qual o saber é apresentado como discurso científico sem origem e sem voz) e de naturalização do saber (ele é tomado como verdade inquestionável) para poderem circular na instituição escolar (BRONCKART e GIGER, 1998).

Referente à didaticidade Charaudeau & Maingueneau (2004, p.165), a definem como sendo construída no cruzamento de três tipos de dados, os quais distinguem diferentes formas e graus de didaticidade. São eles:

(1) dados de ordem situacional, em situações assimétricas (mesmo que pontualmente), nas quais um dos interlocutores possui um saber ou um saber-fazer que o outro não tem um saber real, ou suposto, que ele está na posição de fazer partilhar com o outro; (2) Dados de ordem funcional, forçosamente inscritos nesse tipo de interação verbal (quer se trate de um texto dialogal ou monologal); uma intenção (real, simulada ou fingida) de fazer saber, de fazer dividir seus saberes, de tornar o outro mais competente, ou de fazer com que o outro aprenda...; (3) Dados de ordem formal, sobre os quais pode-se apoiar a análise lingüística: traços de reformulação intradiscursiva ou extradiscursiva, procedimentos de definição, de explicação, de exemplificação; traços semióticos diversos tomados de vários códigos linguajeiros: prosódicos, icônicos, cinésicos e proxêmicos.

Neste sentido, percebe-se que na interação de sala de aula, na relação entre professor e aluno há estas três condições, o que demonstra que é um discurso preparado, dimensionado para o ato de transmitir, de fazer conhecer, por isso seu caráter didático. Desse modo, há um discurso que o contrato estabelece nessa instituição: o discurso pedagógico.

Conceituando discurso pedagógico, Charaudeau & Maingueneau (2004, p.166-7)- os quais conceituam como discurso didático - abordam que, frequentemente “quando se fala em discurso didático, entende-se o discurso didático das disciplinas” o que consideram um emprego equivocado, pois “a didática constitui uma disciplina completa à parte (um corpo de conhecimentos específicos sobre a transmissão e a apropriação de saberes e de saber-fazer num domínio particular)” (op.cit). Para estes autores, nem todos os discursos da didática são didáticos, tendo em vista que há discursos que, aparentemente, não visam tornar o outro mais

competente, são meras informações que “não explicam as razões das práticas ou dos saberes difundidos”. Por outro lado, há traços de didaticidade em algumas interações cotidianas (oferta e procura de explicação); enquanto certos textos produzidos no domínio do ensino, não apresentam nenhum traço, nenhum propósito de didaticidade .

Desta forma, considerar-se-á, neste trabalho, como discurso pedagógico (ou didático), os textos que tem as funções de didaticidade e não os meramente instrucionais.

O discurso pedagógico, nesse âmbito, se apresenta como algo meramente cognitivo e informacional (em uma perspectiva cognitivista), sem tensão entre os interlocutores, já que, no contrato didático, o sujeito-aprendiz é a imagem social daquele que não sabe e que deve aprender; já, o sujeito-professor é a imagem social daquele que sabe e que deve transmitir esse conhecimento. “Assim, cumpre-se a lei da informatividade: a fala do sujeito-professor informa, logo tem interesse e utilidade”. (NETTO, 2000, p.54)

Garantir o espaço da interação no discurso de sala de aula é uma árdua tarefa pois implica em deixar de lado paradigmas e formações acadêmicas que levaram o docente a se entender como um especialista no assunto, que expõe sem titubear, que define, sem hesitação e que fala para um grupo de pessoas homogêneas. Esse posicionamento não é neutro (mesmo que não seja intencional) pois reflete a prática escolar e discursiva na qual se constituem enquanto alunos e profissionais.

De acordo com Charaudeau & Maingueneau (2004, p.166), dentre os discursos que tem como objetivo a transmissão de conhecimentos, “os discursos didáticos fazem parte do conjunto de **discursos segundos** que geralmente se colocam como derivados dos **discursos primeiros** ou **discursos fontes**”¹⁴, ou seja os discursos didáticos se diferenciam dos demais tipos de discursos segundos por seu objetivo pragmático, o de fazer com que o outro aprenda, fator este que vai além do “fazer - saber (os discursos didáticos visam aumentar os conhecimentos produzidos do outro)” (op.cit). Outro fator a ser considerado quando se discute o discurso didático é o quadro institucional no qual é produzido, que “coage geralmente seus produtores a avaliar qualitativamente e quantitativamente os resultados da transmissão”(op.cit).

¹⁴ Por ‘discursos fontes’, Charaudeau & Maingueneau (2004) entendem como os discursos de pesquisa, que visam produzir conhecimentos novos num domínio de referência precisa.

Destas assertivas podemos extrair que, em geral, por se situar no contexto escolar, no qual há a necessidade de instrumentos avaliativos, o discurso didático muitas vezes é moldado pensando na melhor forma do aluno-receptor receber a transmissão da aula-conteúdo, visando posteriormente avaliar o que foi aprendido por ele.

Decorrente de uma concepção de educação comportamentalista, na qual o aluno era fadado a seguir modelos e a reproduzir papéis sociais, o seu papel na situação de sala de aula não era de interação, e sim de recepção, pura e simples. Estes fatos, não muito distantes da situação que se encontram as nossas salas de aula na atualidade, nos remetem a um estereótipo já conhecido de professor: aquele que reproduz um discurso socialmente aceito e legitimado, que muitas vezes está pautado em exemplos, e “discursos de outros”, como formas de atribuir validade e confiança aos “conhecimentos” que repassa ao aluno através da linguagem, palavras, decisões e ações e fazendo com que seus alunos incorporem o valor persuasivo das verdades das suas palavras.

1.3 A construção do texto falado, interação e conversação em sala de aula

*Quando um rio corta, corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água paralítica.
Em situação de poço, a água equivale
a uma palavra em situação dicionária:
isolada, estanque no poço dela mesma,
e porque assim estanque, estancada;
e mais: porque assim estancada, muda,
e muda porque com nenhuma comunica,
porque cortou-se a sintaxe desse rio,
o fio de água por que ele discorria.
O curso de um rio, seu discurso-rio,
chega raramente a se reatar de vez;
um rio precisa de muito fio de água
para refazer o fio antigo que o fez.
Salvo a grandiloqüência de uma cheia
lhe impondo interina outra linguagem,
um rio precisa de muita água em fios
para que todos os poços se enfrasem:
se reatando, de um para outro poço,
em frases curtas, então frase a frase,
até a sentença-rio do discurso único
em que se tem voz a seca ele combate.
(JOÃO CABRAL DE MELLO NETO)¹⁵*

¹⁵ NETO, João Cabral de Mello. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

Partindo do pressuposto de que a linguagem é dialógica e, portanto, interacional, entende-se que ela permite ao sujeito falante construir outros pontos de vista, rompendo com a idéia de sentido dado. No discurso pedagógico, o monitoramento do processo de linguagem realizado pelo professor procura a compreensão responsiva de seu aluno, procurando estabelecer sentidos que o levem a aprendizagem.

Neste sentido, podemos considerar que as ações que acontecem nas instituições escolares, desde o nível mais elementar até os últimos semestres do Ensino Superior, são ações que marcam o aluno-cidadão que participa deste espaço social, como também constituem a instituição educativa. Por isso, o diálogo entre os participantes e as interações existentes neste espaço institucional são de extrema importância.

Corroborando com esses pressupostos, os quais permeiam a instituição escolar, encontramos em Freire (2005, p.91) que a “educação dialógica é diálogo”, ou seja “a sua dialogicidade não começa quando o educador-educando se encontra com os educando-educador, em uma situação pedagógica, em sala de aula, mas sim no momento que o educador se questiona em torno do que vai dialogar com seus alunos, sobre que tema será sua aula e sobre que abordagem.” Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação”(op.cit, p.96).

Paulo Freire destaca assim a importância do diálogo, enquanto essência da interação, o que também se evidencia em Bakhtin (2004, 123),

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra diálogo num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocada face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

Voltando às definições de Bakhtin, que afirmam que “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (2004, p.123), é possível destacar o papel do *outro* na relação dialógica, utilizando-se de Jobin e Souza (2005, p.110), que destaca que “a língua como fato social, supõe para qualquer enunciado um direcionamento”. Por este direcionamento podemos entender ‘o fato de orientar-se sempre para o *outro*’. Sem essa

condição, um enunciado não pode existir. Ou seja, “não há diálogo entre elementos abstratos da linguagem, quer dizer, entre sentenças, mas somente entre pessoas”. (*op.cit*). Por esse princípio, entende-se que a dialogicidade não é extraída do ensino de normas e regras, mas justamente emerge da relação que as pessoas assumem, umas com as outras.

Ainda de acordo com Bakhtin, a questão do diálogo começou a chamar a atenção dos lingüistas, pois “a unidade real da língua que é realizada na fala (...) não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo” (BAKHTIN, 2004, p.145-6).

Neste sentido, todo o discurso direcionado a um aluno é essencialmente dialógico à medida que pressupõe um entendimento e que leva o aluno a produzir outros discursos referentes a ele. Mesmo o professor em uma aula expositiva, sua fala é dialógica tendo em vista que vê no aluno um destinatário; nele está seu endereçamento e a ela se reporta todas as formulações e reformulações que o falante julgar necessárias em busca de alcançar a compreensão.

Entretanto, o princípio da dialogicidade nem sempre foi (ou é?) considerado: ele é fruto de um caminho na área educacional-pedagógica, bem como nas ciências da linguagem as quais asseguram sua importância. Sabemos que as abordagens mais tradicionais de aprendizagem entendiam que se aprendia praticando formas ‘corretas’. No entanto, na abordagem interacionista, enfatiza-se a necessidade de os alunos terem acesso ao significativo através de interações. Estes pressupostos estão defendidos nos parâmetros curriculares nacionais e nos demais documentos referenciais, que deveriam nortear o planejamento e as ações docentes em sala de aula.

De acordo com Freitas (2006, p.99), “Vygotsky, ao falar da linguagem, estava interessado em um modelo de produção do pensamento no qual a linguagem tem um lugar determinante, desempenhando funções específicas, sendo o mais importante esquema de mediação do comportamento humano”. Nessa direção, mais do que um conceito a ser defendido, a interação precisa existir nas situações cotidianas do discurso didático. Em situação de sala de aula, por exemplo, “o professor trabalha com o aluno, explica, dá informações, questiona, corrige, leva o aluno a demonstrar, até que este consiga internalizar, agindo por fim independentemente”. (*op.cit*, p.103)

De acordo com a visão socio-interacionista, aprender é uma forma de estar no mundo social com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional. Partindo deste pressuposto, a aprendizagem em sala de aula é reconhecidamente um fenômeno de sociointeracional, no qual o foco precisa estar centrado na interação entre alunos e professores e entre alunos entre si.

Educadores como Vygotsky, Bakhtin e Paulo Freire, teorizam que o conhecimento surge das relações que os alunos estabelecem entre os conteúdos em estudo e a realidade que vivenciam através de atividades interacionais. A origem do interacionismo tem como embasamento o materialismo dialético (indivíduo-meio) e, de acordo com Vygotsky o aprendizado é um elemento essencial para o desenvolvimento humano em todas as suas perspectivas e isto acontece através da interação social.

Trata-se do aspecto teórico-metodológico, mais diretamente relacionado com a ação, sendo que por isso, pode-se entender a interação social como capaz de produzir desenvolvimento cognitivo através de ações partilhadas. Deste modo, entende-se que os processos cognitivos são compartilhados por muitos sujeitos e não por um único. É nessa relação dinâmica entre os interlocutores (o que Bakhtin definiu como *dialogismo*) que se pauta a fala daquele que tem consciência da necessidade da compreensão responsiva de seu interlocutor, de forma que um diálogo suponha outro, pela interação e pela linguagem.

Em sintonia com estes pressupostos de uma concepção dialógica (e interacional de linguagem), encontramos o educador brasileiro Paulo Freire, que utiliza o termo *dialogicidade*¹⁶ para definir a intercomunicação. É ele quem afirma que “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p.91).

De acordo com o exposto, pode-se considerar que a relação entre aprendizagem e interação é a relação entre alunos e professor e entre alunos e alunos entre si, através de atividades de cunho interacional, constituindo uma co-participação, entendendo os alunos

¹⁶ Em um sentido mais amplo, *dialogicidade*, para Paulo Freire é o diálogo estabelecido entre duas visões de mundo baseadas em referenciais epistemológicos distintos, como por exemplo o diálogo do senso comum com o conhecimento científico, o que resulta em uma terceira visão de mundo, a qual é a síntese da relação entre as duas anteriores.

como sujeitos-autores e não apenas como meros destinatários passivos. Deste modo, pode-se entender que,

Eleger a língua oral como conteúdo escolar exige planejamento da ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua. São essas situações que podem se converter em boas situações de aprendizagem sobre os usos e as formas da língua oral: atividades de produção, interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas (BRASIL, Parâmetros Curriculares, 1997, p.49).

Também se pode destacar que a linguagem tem um importante papel no processo de ensino, pois atravessa todas as áreas do conhecimento, muito embora as atividades relacionadas às diferentes áreas também podem contribuir para aprendizagem de natureza lingüística. É interessante também destacarmos que os princípios da ação conversacional também podem ser exercitados em atividades de sala como as atividades de escuta, de ouvir o que o outro tem a dizer (entendendo este ‘outro’ como alunos e professor), sendo que “a escuta e demais regras de intercâmbio comunicativo devem ser apreendidas em contextos significativos, nos quais ficar quieto, esperar a vez de falar e respeitar a fala do outro tenham função e sentido e não sejam apenas exigências do professor” (BRASIL, PCN, 1997, p.58).

Desta forma, é importante pensar a interação em sala de aula enquanto espaço de intercâmbio de idéias e de oralidade. Neste sentido, trabalhar com o texto falado, objeto desta pesquisa, implica admitir que ele possui características distintas do texto escrito, tarefa difícil para o espaço institucional escolar que sempre centrou suas atividades sobre o código escrito. Este pressuposto é derivado de uma concepção ingênua e dicotômica da relação existente entre fala e escrita, como se o fato de trabalhar uma delas (em geral a escrita - socialmente tida como compromisso escolar) exclui a possibilidade de trabalhar a outra.

É nesta perspectiva que se faz necessário destacar a relação entre fala e escrita em uma perspectiva não dicotômica, entendidas como formas concomitantes de representar uma mesma língua (MARCUSCHI, 2004).

1.3.1 A Relação não dicotômica entre fala e escrita

Houve uma inversão histórica na relação entre fala e escrita, que na antiguidade afirmava uma superioridade da primeira sobre a segunda. Hoje a escrita é vista como superior à fala, em especial pelos meios escolares e institucionais: a escrita é vista não só como um valor superior ao da oralidade, como grande fator de estímulo do conhecimento e mesmo, como marco histórico.

Para Marcuschi, não há por que haver uma visão dicotômica entre fala e escrita tendo em vista que acredita que “entre fala e escrita há um contínuo que perspassa pelos gêneros textuais” (MARCUSCHI, 2001, p.61). A discussão presente nos dias atuais remodela as idéias historicamente situadas sobre fala e escrita, sendo que muitas delas as consideravam sistemas lingüísticos independentes, com características próprias. Também, por inúmeras vezes, se questionou se fala e escrita implicam relações de poder distintas. Seja qual for a origem destes questionamentos, de certa forma implicam questões ideológicas, antropológicas e culturais que equivocadamente determinaram, por muitos anos, o tratamento que se dava a estes dois aspectos da língua.

O que observamos, no entanto, é que nos dias atuais, em especial no ensino escolar, o privilégio da escrita foi construído sobre a depreciação da oralidade. Por isso acredita-se que é necessário apresentar as principais questões existentes entre a oralidade e a escrita, vistas numa perspectiva não dicotômica. Do ponto de vista cronológico, a fala teve precedência sobre a escrita, mas do ponto de vista de prestígio social, a escrita é tida como mais prestigiosa. De acordo com Marcuschi (2004, p.36): “Não se trata, porém de algum critério intrínseco, nem de parâmetros lingüísticos e sim de postura ideológica. Por outro lado, há culturas em que a fala é mais prestigiosa que a escrita.” A fala é mais utilizada do que a escrita no dia-a-dia, mas a escola continua a privilegiar a escrita, sem refletir sobre os usos da fala em sala de aula. Isto não evidencia apenas uma contradição, mas uma postura (inconsciente) da instituição escolar, dos professores e dos próprios alunos, a qual é ideologicamente determinada.

Nesse sentido, as evidências levam a crer que a escola entende a passagem da oralidade para a escrita como a passagem do caos para a ordem, quando na realidade é a

passagem de um tipo de ordem para outro. A visão dicotômica da relação entre fala e escrita, por muitos anos mantida e reforçada pela corrente estruturalista (que considerava a fala o aspecto individualizado da linguagem) não há mais razões para se sustentar, tendo em vista que a escrita não representa a fala, seja qual for o ângulo sob o qual seja observada. É decorrente do fato de fala e escrita não se recobrirem, que podemos relacioná-las, não em termos de superioridade ou inferioridade, mas como formas que são diferentes, embora essas diferenças não sejam polarizadas, mas graduais e contínuas. Deste modo, podemos entendê-las como duas alternativas de atualização da língua nas atividades sócio-interativas diárias.

Entender a fala e a escrita em uma perspectiva não dicotômica, implica em perceber que a função da escola não precisa (nem pode mais) estar centrada apenas na aprendizagem do código escrito. Também, ressaltando que há muitos textos escritos que são conceitualmente falados (como por exemplo, os *chats* de internet) e outros textos orais, que possuem uma concepção de escrita (como palestras em conferências ou mesmo aulas essencialmente expositivas) que possuem características de textos sistematicamente organizados, observa-se que há evidências de que a função da escola, enquanto ensino e aprendizagem da linguagem, precisa ser redimensionada. Neste sentido, Castilho (2004, p.13) aponta que,

(...) não se acredita mais que a função da escola deva concentrar-se apenas no ensino da língua escrita, a pretexto de que o aluno já aprendeu a língua falada em casa. Ora se a disciplina se concentrasse mais na reflexão sobre a língua que falamos, deixando de lado a reprodução de esquemas classificatórios, logo se descobriria a importância da língua falada, mesmo para a aquisição da língua escrita.

Neste sentido, sabe-se que alguns estudos na atualidade, apontam para esta superação, buscando dar tratamento geral também à oralidade e suas relações com a escrita, considerando que a fala não pode ocorrer isoladamente, pois mantém com a escrita, relações mútuas e intercambiáveis. Destacam-se, dentre estes estudos, os pressupostos teóricos de Marcuschi (2001: 2003: 2004) e outros autores (Prete, Koch, Castilho, Hilgert, Güllich, entre outros), os quais não vêem dicotomia entre a oralidade e a escrita. Ver a língua nesta perspectiva significa estudá-la no seu uso, como, por exemplo, nos mais variados gêneros textuais e nas situações em que decorrem as práticas comunicativas na qual os sujeitos dialogam, respeitando as práticas lingüísticas.

Assim, o que se busca enfatizar é que tanto a oralidade quanto à escrita podem ser usufruídas de maneira a se fazer pensar e agir sobre o mundo, desfazendo o mito da supremacia da escrita sobre a fala e também desfazendo o preconceito de que a fala é lugar da desordem e da informalidade. Ao contrário, a fala é uma atividade mais central do que a escrita no dia-a-dia das pessoas. E é justamente o fato de apresentar variações sociolingüísticas em sua decorrência, que esta é considerada provida de uma grande riqueza, contribuindo na formação cultural e preservação de tradições não escritas.

Vale ressaltar que dentre essas prerrogativas está o fato de perceber que ambas- fala e escrita - estão relacionadas, já que estão inseridas num mesmo sistema lingüístico: o da Língua Portuguesa. Isto torna explícita a importância de cada uma e seus potenciais que por vezes se mesclam e se sobrepõem. No entanto, é importante também destacar que a formalidade na utilização da língua falada depende diretamente do meio social e dos interlocutores. Assim, é fundamental a adaptação da linguagem quanto ao nível, para que se possa criar um sentido naquilo que se diz e promover a compreensão dos envolvidos na dada situação comunicativa.

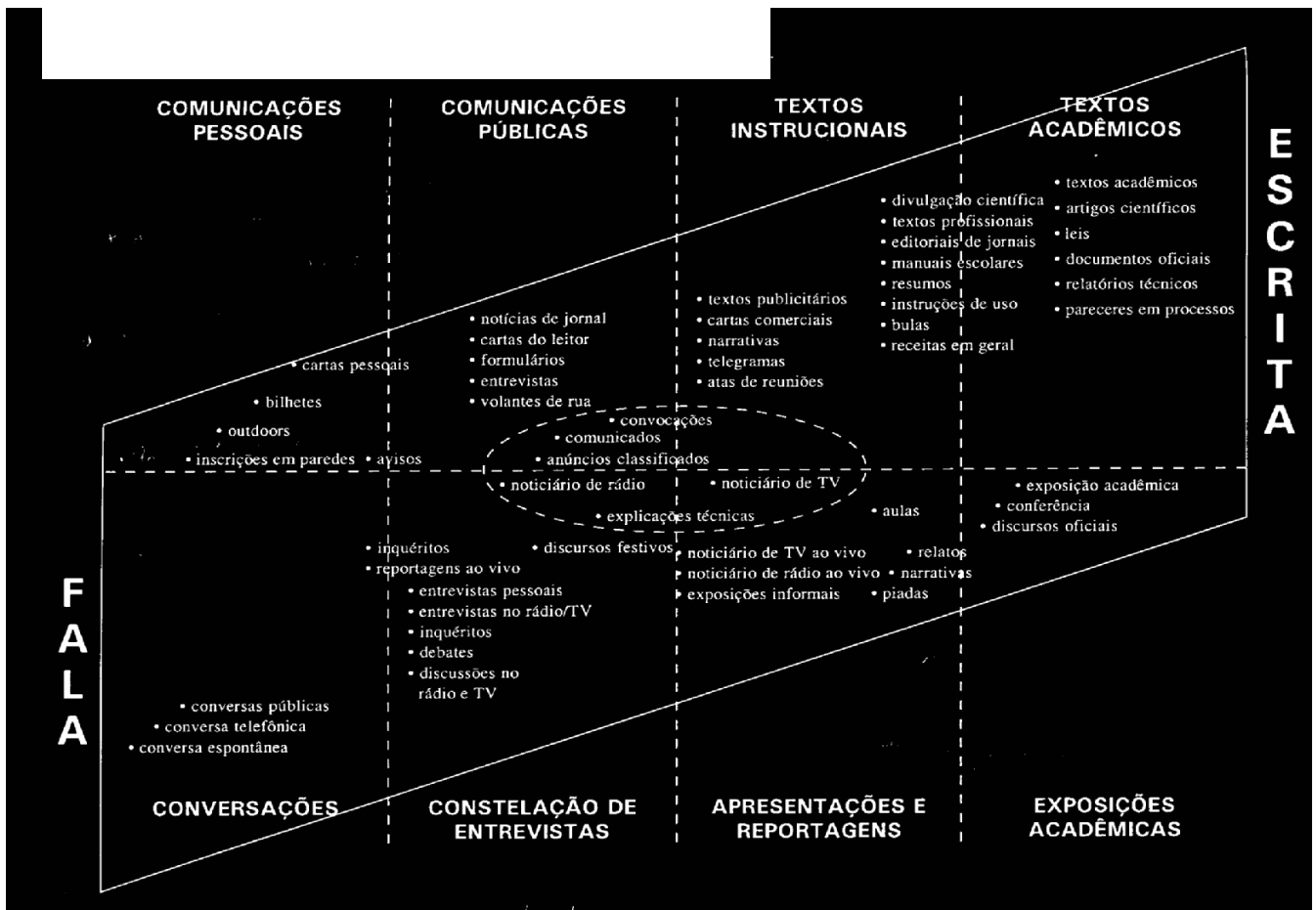
Muito embora fala e escrita possuam características próprias, não devemos vê-las como de forma dicotômica, estanque. Diversas práticas sociais e de produção textual defendem que há uma ligação entre a conversação espontânea coloquial (fala) e a escrita formal, sendo que a última tem por uma de suas finalidades sistematizar o código usado pelos seus falantes. Devido a isso, há textos escritos que se assemelham à fala conversacional, ao passo que outros se aproximam apenas no pólo da escrita.

Também é necessário ser considerada a importância da superação da visão dicotômica e a negação da escrita frente à oralidade (MARCUSCHI, 2001). A escrita não é autônoma, nem descontextualizada. Também não é uma simples representação da fala, pois há na fala muito mais do que apenas podem ser representados pelos sinais gráficos contidos no alfabeto. Do mesmo modo não podemos reduzir à oralidade a fonemas, tendo em vista que o som é apenas uma condição necessária para que haja, mas não o suficiente.

Escrita e fala são, pois, dois modos concomitantes de representar a mesma língua. (MARCUSCHI, 2001). O mesmo autor reforça que “a língua é parte da cultura, mas uma parte tão decisiva que a cultura se molda na língua. (MARCUSCHI. p.35, 2004). De acordo

com estas assertivas, Marcuschi (2004), baseado em Koch e Oesterreicher (1990 *apud* HILGERT, 2000) nos aponta a seguinte representação do contínuo que perspassa os gêneros textuais na fala e na escrita.

Figura 01: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita.



Fonte: MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Observando a figura acima, percebe-se que o autor aponta para uma forma gradual de conceber esta relação ao ponto que coloca todas as situações comunicativas concretas - ou como denomina 'gêneros textuais' - nos quais há noções de concepção (oral e escrita) ou pelo meio de produção (sonoro e gráfico)¹⁷, os quais acontecem em maior ou menor grau.

¹⁷ Conforme estabelecido por MARCUSCHI (2004), In: MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 5ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Esta é uma perspectiva desconhecida para muitos profissionais que atuam na educação, sendo que muitos deles não têm clareza das especificidades desta relação fala *versus* escrita. Há até mesmo os que acreditam que se fala como se escreve e vice-versa, como há quem defenda que a escrita só se presta à veiculação de textos formais e que a fala, de modo geral, é sempre mais coloquial que a escrita. Nas Elocuções Formais é possível demonstrar o aspecto inverso: os textos são bem organizados, possuem tópicos e estruturas de desenvolvimento, bem como os termos utilizados são pertinentes a norma culta da língua portuguesa, em sua grande maioria. Assim, o texto que conceptualmente é escrito, é apresentado aos alunos de forma expositiva e medialmente oral. Exemplos como estes remetem ao fato de que há vários aspectos a serem analisados na relação fala e escrita e não apenas o seu meio de realização (oral ou escrito), como por muitas vezes foi definido.

Na visão de Jobin e Souza (2005), a fala é uma forma de organizar a atividade mental do sujeito, relacionando-a com o mundo social em que está inserido, neste sentido se pressupõe que,

a fala, as condições de comunicação e as estruturas sociais estão indissoluvelmente ligadas. Para Bakhtin (1999), tanto conteúdo a exprimir quanto sua objetivação externa são criados a partir de um único e mesmo material – a expressão semiótica. Não existe, portanto, atividade mental sem expressão semiótica. Isso significa admitir que o centro organizador e formador da atividade mental não está no interior do sujeito, mas fora dele, na própria interação verbal. (JOBIN E SOUZA, 2005, p.111).

Na interação conversacional face a face, os interlocutores *constroem o texto cooperativamente*. Condicionados por essa situação recorrem a várias estratégias para alcançarem seus objetivos comunicacionais, ou seja, para atingirem o objetivo ilocucional de seus atos da fala. A busca desses objetivos envolve atividades de diferentes naturezas entre as quais estão as atividades de construção, reformulação e qualificação discursiva. Assim, se torna necessário destacar os aspectos da conversação e de seus estudos para situar as análises referentes a textos conversacionais que serão delineadas no terceiro capítulo.

1.3.2 A Conversação: pressupostos da análise da conversação

*Uma imagem do discurso não deixa de ser a imagem de
um homem que fala*
BAKHTIN

A construção do texto falado é objeto de estudo da análise da conversação, interesse que se originou da etnometodologia, fundada e defendida por Harold Gafinkel. Os primeiros estudos da língua falada surgiram a partir da vertente da etnometodologia¹⁸, ciência que, dissidente da sociologia americana, representou uma nova forma de postura de pesquisa e de apreensão da realidade social que inspirou significativamente a análise da conversação. A etnometodologia focalizou seus estudos em diferentes campos da ciência, mas como sua preocupação era analisar aspectos sociais oriundos da fala dos sujeitos, por entender a fala como um ato sociológico elementar, lingüistas observaram que poderiam utilizar nos estudos lingüísticos alguns dos pressupostos da etnometodologia

A partir de 1970, a etnometodologia se dividiu, estabelecendo um grupo de analistas de conversação, que possuíam interesse em descobrir como os falantes agem para dar sentido e continuidade a suas falas. (COULON, 1995) Este movimento ainda tinha um cunho sociológico, pois a língua não era um objeto de análise em si, mas apenas um meio para se chegar à sociedade que almejavam analisar. Para estes estudiosos, a conversação era entendida como “toda comunicação verbal naquela a repartição/distribuição de turnos de fala não é pré-estabelecida”. (BANGE *apud* GULICH 1991, p.331). Com o passar do tempo e com a expansão dos estudos da análise da conversação, os trabalhos sobre o texto falado foram acolhidos por lingüistas, que passaram a desenvolver estudos sobre ela no campo da lingüística e a perspectiva sociológica foi deixada um pouco de lado, tendo em vista que houve um grande interesse pelos aspectos comunicativos e pragmáticos da língua, os quais puderam ser observados através da conversação. Foi na Alemanha que os estudos etnometodológicos, no contexto da lingüística, firmaram suas raízes.

A análise conversacional, entendida como uma forma de estudo científico da língua falada, é algo recente nos estudos da lingüística (CASTILHO, 2004). O projeto NURC-

¹⁸ Estudos sobre a etnometodologia extraídos de: COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Norma Urbana Culta, desde a década de 1970, no Brasil, realiza estudos que caracterizam os fenômenos da oralidade dos brasileiros, em importantes centros urbanos. Este projeto estabeleceu algumas normas para a transcrição dos textos falados, normas estas, utilizadas para a elaboração deste estudo.

Segundo Castilho (1986, p.09), “A língua oral, como se sabe, encerra um volume maior de fenômenos pragmáticos que a língua escrita. Bani-los numa transcrição seria reduzir demasiadamente o fenômeno oral ao escrito.” Esta é a principal tarefa proposta pelo projeto NURC: conservar a maior quantidade possível dos elementos pragmáticos existentes nas das entrevistas.

Partindo desses pressupostos, em Charaudeau & Maingueneau (2004, p.40), encontra-se que “a análise conversacional é utilizada para designar modos de análise das trocas verbais autênticas”. Assim,

Considerando a fala (talk) como uma atividade central da vida social, a análise conversacional concentra-se na maneira como ela é organizada nas trocas cotidianas. A questão central é a ordem co-elaborada pelos participantes em um esforço para a realização das ações. Ela leva, por um lado, a descrever os *arranjos locais*, quer se trate dos *procedimentos de organização*, tais como as alternâncias de turnos de fala ou dos *procedimentos de seqüencialização*, tais como os que regem o funcionamento do par adjacente, evidenciando o caráter ordenado das conversações e de outros tipos de interações. Por outro lado, por meio da descrição desses procedimentos, ela mostra como os participantes de uma interação são mutuamente orientados e esforçam-se para tornar mutuamente inteligível aquilo que estão fazendo. (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p.41)

Para Castilho (2004, p.9), “a conversação é uma atividade lingüística básica. Ela integra as práticas diárias de qualquer cidadão, independente do seu nível sócio-cultural”. Para Marcuschi, autor do primeiro livro em língua portuguesa sobre o assunto, “a conversação é a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora.” (MARCUSCHI, 2003a, p.14). Assim, além de ser considerada a matriz para a aquisição da linguagem, a conversação é o gênero básico da interação humana.

De acordo com Sacks, Schegloff e Jefferson (1974, *apud* HENNE & REHBOCK, 1995), pesquisadores precursores dos estudos conversacionais, oriundos de vertente etnometodológica, nas seqüências conversacionais, observa-se com freqüência:

- ⇒ Os falantes se alternam com freqüência;
- ⇒ são comuns os momentos em que ocorrem sobreposição de falas;
- ⇒ A maioria das transições de um turno para o próximo ocorre sem ou, no máximo, com pequenos intervalos e sobreposições;

Para exemplificar, abaixo se transcreve um excerto de uma conversa, na qual se pode perceber elementos que comprovem fluência e espontaneidade, características de uma conversação espontânea:

(os falantes vêm conversando a respeito das limitações impostas ao comportamento das moças na sociedade antiga, em especial às estudantes normalistas)

L1- (aliás a: ... a escola a) os diretores (que) fisca/ fiscalizavam o:: diretor inspetor... para que ali não houvesse:: ... as moças saís/saísem direitinho sem que houvesse nada... e de vez em quando mandavam alguns pro/ alguma pra/ algum soldado par espantar coió ((buzinas e barulho de trânsito)) que o coió estava um bocadinho ... (mais) ((buzina))... mais expansivo lá vinha algum... naquele tempo nós chamávamos de macambÉ... macambé era um s: era um nós dizíamos que:: ... ah s/ s/ Portugal exportava para o Brasil duas coisas... bacalhau e macambé... macambé era a guarda-cívica... guarda -cívica não é guarda-civil... guarda-cívica:: ... era um batalhão... mandante com a força pública...

DOC- unh unh

L2- mas:: todo ele (ele é) o:: serviço dele era:: vigilância nas ruas (e certos serviços)... praticamente... era uma polícia de vigilância... que tinha outra polícia que era uma polícia só... a polícia militar... então o guarda-cívico quase todos eles era/eram eram:: ... eram : : : portugueses... QUase TOdos eram portugueses... raro o brasileiro... depois então foi suprimida a guarda-cívica... e o Washington criou a : ... guarda-civil ... essa guarda civil que existiu há pouco tempo...foi feita exclusivamente para recepções... e teatros... não tinha outra função...depois passou a...a a a exercer o : : a fiscalização de rua... (a qual) não existia... e : ...

DOC- e a dona A. a senhora lembra assim de alguma toalete... muito bonita que a senhora tenha gosta::do do que tenha ficado... na memória?

(PRETI, 1991, p.37)

Pode-se observar no segmento acima que sendo uma conversa gravada com o conhecimento dos interlocutores, ela possui certa formalidade, vê-se pela preocupação dos falantes nas escolhas lexicais. Mesmo assim, numa tipologia aproximativa (como propõe CASTILHO, 2004), pode-se considerá-la como representativa da *conversação natural*. Muito diferente, por exemplo, dos textos falados de jornais, teatros, que muito embora as pessoas

que os interpretem procurem demonstrar naturalidade, são textos de natureza escrita, os quais “seguem algum tipo de script ou roteiro prévio com simulações simplificadoras” (MARCUSCHI, 2003a, p.13), conhecidos como *conversações artificiais*.

Percebe-se também, no excerto descrito, que na necessidade de explicar o que dizia, o termo *macambé*, o falante em questão rompeu com a estrutura do tópico (que inicialmente era sobre vestuário), tendo em vista que sentiu a necessidade de explicar e desenvolver outro tópico: o policial da época.

Podemos observar que a estrutura em tópicos, a organização em turnos e outros elementos existentes no todo do texto falado demonstram que, mesmo que seu processamento aconteça concomitante a sua verbalização, ele possui uma estrutura organizada. Estes aspectos demonstram que tanto no texto falado quanto no texto escrito há marcas que permitem observar seu processo de estruturação: o que acontece é que no texto escrito, para o leitor que lê apenas a versão final, estas marcas de construção não são evidentes, enquanto no texto falado, por se apresentar ao interlocutor em seu *status nascendi*¹⁹, as marcas ficam evidentes.

Pode-se considerar também que quando se faz a retextualização de um texto falado para um texto escrito²⁰, como define Marcuschi (2004, p.47) “a passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem”.

Neste sentido, podemos entender que, a perspectiva interacional dos estudos da língua falada exige que se abordem elementos sobre a natureza, a constituição e a construção do texto falado, os quais são descritos no capítulo a seguir.

¹⁹ (ANTOS, 1982 *apud* Hilgert, 2002, p.66). *Status nascendi* é uma expressão latina usada por Antos para designar “estado de nascimento”; no caso do texto falado, a construção do discurso, sua elaboração. Nisso ele se distingue nitidamente do texto escrito, no qual, ao menos em sua grande parte “as pegadas do processo de construção foram apagadas”(HILGERT, 1993, p.108).

²⁰ A este processo, Marcuschi denomina “retextualização”. A retextualização trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre são bem compreendidos da relação escrita-oralidade.

2. O PROCESSAMENTO DO TEXTO FALADO: A METAFORMULAÇÃO NOS PROCESSOS INTERACIONAIS

2.1 O texto falado e suas especificidades: caracterização, formulação e reformulação.

O texto falado caracteriza-se pelo fato de ser essencialmente processo e não produto. Segundo Rath (1979, p.20 *apud* HILGERT, 2001, p.65), o texto falado define-se sendo o próprio ato de produzir o texto enquanto tal. O planejamento do que dizer e a formulação desse dizer não são etapas que se sucedem, mas são *simultâneas*. Nas falas informais nem mesmo as intenções comunicativas são anteriormente planejadas: “Quando muito, tem o falante uma vaga noção do que vai dizer ao iniciar seu turno. Em geral, ele toma a palavra e segue falando com ‘destino incerto’ que só se definirá na evolução do turno, ou seja, na seqüência da formulação”. (HILGERT, 1993, p.107).

Em suma: a intenção comunicativa é construída na e pela formulação, e o planejamento de uma atividade comunicativa só se completa com a construção do enunciado concluída. Assim, podemos considerar que as discontinuidades ou disfluências são da natureza do processamento *on line* do texto falado. A construção do texto falado é essencialmente marcada pelo constante surgimento e conseqüente solução de problemas (“*trouble source*”). Na verdade, a simples impressão de que o ouvinte não compreendeu algum enunciado pode constituir um problema para o falante, o que o leva a realizar reformulações preventivas. Ou seja, o texto falado mantém explícito os traços de *status nascendi*²¹, o que o distingue do texto escrito, no qual, ao menos em grande parte “as pegadas do processo de construção estão apagadas” (HILGERT, 1993, p.108).

²¹ (ANTOS, 1882 *apud* HILGERT, 2002, p.66).

Vale ressaltar que a produção de qualquer texto é dialogal (enunciador e falante têm sentido equivalente) e, se isto vale para texto escrito, muito mais para o texto falado, em que os interlocutores interagem *ad hoc*, em situação face a face.

Este caráter não é só pela alternância de turnos, tendo em vista que os turnos não são monólogos dirigidos a um interlocutor e dele independentemente produzidos. Na verdade, o enunciador elabora seu turno pensando em uma compreensão de seu enunciatário e, para alcançar seu objetivo, o enunciador se obriga a construir o turno, tanto na dimensão lingüística quanto na dimensão interacional.

Segundo Henne & Rehbock (1995), fala-se do “**ouvinte ativo**”: o enunciatário não só reage ao enunciado produzido pelo enunciador, mas também participa de sua formulação. A produção textual, na interação conversacional, é concebida como uma *atividade lingüística*, tendo em vista que cada interactante é movido por alguma intenção comunicativa (influenciar o interlocutor).

Segundo Motsch & Pasch (1987 p.27, 28 *apud* HILGERT, 2001, p.65), são três as reações básicas possíveis de um enunciatário (ouvinte), correspondentes a três objetivos ilocucionais fundamentais do enunciador (falante), ou seja, que o enunciatário: *responda* a uma pergunta; *realize* uma atividade e/ou *creia* em algo.

Contudo, para que qualquer destes objetivos seja alcançado é preciso que o enunciador assegure aos enunciatários as condições para que este *reconheça a intenção* do interlocutor e *aceite* realizar o objetivo a que visa. Estas condições se criam na prática, por meio de atividades lingüísticas específicas, que garantam a compreensão e estimulem, facilitem ou causem aceitação. Fundamentar e justificar, entre outras, são atividades com este fim.

Neste sentido, entende-se que a compreensão é assegurada por meio de atividades como repetir, parafrasear, resumir, corrigir, avaliar, comentar. Estas atividades se destinam a construir, formular adequadamente a enunciação, ou seja são atividades de formulação enunciativa, chamadas por isso de atividades de formulação textual ou atividades de produção discursiva (esta denominada por Gülich & Kotsch [1995]). As atividades metaformativas englobam este quadro de atividades e, para compreendê-las, é preciso considerá-las no conjunto das atividades de formulação do texto falado, no qual as atividades de reformulação

podem integrar um procedimento de qualificação discursiva e este, por sua vez, ser estruturado como recurso àquelas.

Segundo Gülich & Kotschi (1995), distinguem-se três tipos de atividades de produção discursiva, as quais são identificadas com base em marcas específicas do processo de enunciação:

- ⇒ A **verbalização**: em sentido específico, é tida como o trabalho de busca de alternativa de formulação marcado por fenômenos de hesitação geral. Em sentido amplo, é a própria tradução lingüística dos propósitos dos falantes.
- ⇒ O **tratamento**: consideram-se as atividades que, por meio de um novo enunciado, de alguma maneira “trabalham” um enunciado anterior, reformulando-o ou não.
- ⇒ E a **qualificação**: atividade explícita de avaliar e comentar soluções formulativas encontradas pelos interlocutores, fazendo com que seja algo como uma manifestação explícita do constante monitoramento cognitivo que os falantes fazem de sua produção discursiva.

Para os mencionados autores, as características e funcionamento destes procedimentos devem ser investigados em cada língua, em particular. Na Língua Portuguesa, um bom número de procedimentos de verbalização e de tratamento já foi descrito nos volumes publicados na “Gramática do Português Falado”, no entanto há pouco sobre os procedimentos de qualificação. A terminologia adotada pelos autores alemães não coincide com a utilizada pelas publicações da Gramática do Português Falado, sendo que delas decorre a seguinte relação:

- ⇒ “**Atividades de verbalização**”, no português correspondem a “atividades de formulação”, em que há marcas de pausas, hesitações, etc. Expressam o processamento da construção do texto falado.
- ⇒ “**Atividades de tratamento**”, no limite em que elas foram descritas no português, são denominadas “atividades de reformulação”.
- ⇒ “**Atividades de qualificação**”, não têm registro correspondente por não terem sido objeto sistemático de descrição nos principais projetos de descrição do português falado.

Como já afirmado, para se entender as atividades metaformulativas, é preciso entendê-las no conjunto dos processos de atividades de construção (formulação) e tratamento

(reformulação) e, devido a esta premissa, se descreverá e exemplificará brevemente cada uma destas atividades.

2.1.1 A verbalização: as atividades de construção do texto falado

As atividades de formulação são todas e quaisquer manifestações lingüístico-discursivas produzidas pelos falantes na produção de seus enunciados. Em sentido específico, é tida como o trabalho de busca de alternativa de formulação marcado por fenômenos de hesitação geral. Em sentido amplo, é a própria tradução lingüística dos propósitos dos falantes.

Para Antos (1982, p.92 *apud* FÁVERO , ANDRADE & AQUINO, 2002, p.55) ao produzir um enunciado o locutor realiza uma atividade intencional, pois “Formular um texto não é só planejá-lo, mas também realizá-lo”. Entende-se assim que formular é efetivar atividades que estruturam e organizam os enunciados de um texto, e o esforço que o locutor faz para produzi-los se manifesta por traços que deixa em seu discurso. Neste sentido,

Formular não significa simplesmente deixar ao interlocutor a “tarefa” da compreensão, mas, sim, deixar, através desses traços, marcas para que o texto possa ser compreendido, o que faz com que a produção do texto seja, ao mesmo tempo, ação e interação. Desse modo podemos afirmar que as atividades de formulação visam sempre à intercompreensão. (op.cit)

Nos estudos realizados em Língua Portuguesa, no Brasil, constituem as **atividades de formulação**, as quais são fortemente caracterizadas pelos “problemas” a que são suscetíveis, que em geral se manifestam por traços lingüísticos ou (paralingüísticos)²² explícitos, denominados *marcadores*. Neste processo de formulação aparecem as marcas deste processamento: pausas, hesitações, truncamentos, etc..., ou seja, possuem *escopo prospectivo*,

²² De acordo com STEINBERG (1988, p.03), comunicamos-nos não apenas com os sons emitidos pelo aparelho fonador, mas também com o corpo tordo, isto é, com *elementos não-verbais*. Dente estes elementos não-verbais está a *paralinguagem*, a qual é entendida como os sons que são emitidos pelo aparelho fonador, mas que não fazem parte do sistema sonoro do idioma, bem como os demais gestos (cinésica) que acompanham as expressões e que são entendidos como manifestações paralingüísticas.

na medida que “sinalizam a busca de uma alternativa de formulação” (HILGERT, 2001, p.68), conforme se observa no excerto abaixo.

Excerto 01:

L2 – tu leste toda ... tu leste Summerhill?

L1 – não eu conheço textos que um rapaz

L1 – ele ele:: (1) não ele não:: (1) não é uma liberdade total ... (2) entende? ... (3) existe ... o que eu acre/(4) o que o que o ser pode fazer e o que o ser não pode fazer tanto a criança quanto o adulto ... existe a/(4) o que o aluno pode fazer e existe o que o professor pode fazer ... cada um tem as suas a/(4) as suas atribuições entende?... (3) não é uma li/(4) não é um ... algo ... liberal não é ... entende? (3) ah ... (5) eles podem fazer dentro de certos limites ... desde que aquilo não esteja prejudicando o outro ... no momento em que começa a prejudicar o outro aquela pessoa é punida ...

(HILGERT, 2007. Inquérito 283, linhas 311 - 322)

No excerto acima é possível perceber a presença de fortes marcas de *descontinuidades*, traduzidas em *hesitações*, explicitadas por diferentes recursos:

- (1) alongamento da semivogal ;
- (2) por uma pausa;
- (3) verificação do canal de comunicação com o interlocutor (“*entende?*”), bem como em vista de aprovação ou desaprovação quanto ao entendimento da mensagem que quer repassar; também se pode considerar uma forma de preenchimento;
- (4) por um segmento paralingüístico “ah”, seguido de uma pausa;
- (5) por truncamentos que demonstram o processo de seleção lexical na construção do texto.

Observa-se, deste modo que, com as hesitações, marcadoras do processo de verbalização, o falante abre uma pausa no curso formulativo para selecionar em sua memória lingüística a formulação adequada, em vistas a dar continuidade ao fluxo formulativo. Neste sentido, as hesitações constituem um escopo prospectivo na construção do texto, na medida em que sinalizam a busca de uma alternativa de formulação.

No entanto, por ser processo e não produto, bem como por sua produção ser um processamento simultâneo a sua verbalização, no texto falado inúmeras vezes se torna necessário dar um retomada aos enunciados proferidos, no sentido de acrescentar-lhes sentido, corrigi-los ou mesmo reafirmá-los, justificando assim o tratamento necessário ao “já dito”, ou seja, o processo de reformulação discursiva.

2.1.2 O Tratamento: as estratégias de reformulação e sua importância para a compreensão responsiva do texto

Consideram-se as atividades que, por meio de um novo enunciado, de alguma maneira “trabalham” um enunciado anterior, reformulando-o ou não. No português foram tratadas como **atividades de reformulação**, pois possuem *escopo retrospectivo*, tendo em vista que buscam “dar um tratamento lingüístico discursivo a segmentos já instalados no texto conversacional” (HILGERT, 2001, p.68).

As razões que levam às reformulações são as mais diversas. Assim, pode-se entender que os procedimentos de reformulação concorrem para a progressividade textual, convergem para a garantia da intercompreensão e, em decorrência, visam levar a bom termo o evento comunicativo.

O excerto 02 exemplifica este tipo de atividade de reformulação, como é o caso das paráfrases, correções e repetições.²³

Excerto 02:

L2 – é eu acho que ... eu acho que a gente tinha ... a reforma devia de iniciar lá pelos maternas sabe? A primeira coisa era ensinar a criança a raciocinar ... *deixar que a criança se virasse um pouco sabe?* **quer dizer** ... *lançar um problema e deixar que eles resolvessem...*

L1 – ah

(HILGERT, 2007. Inquérito 283, linhas 141 - 146)

Pode-se perceber neste excerto que L2 parafraseia seu enunciado anterior, mantendo uma relação de equivalência semântica. A paráfrase, neste caso, procura clarear o sentido do enunciado, explicar melhor, tendo em vista assegurar a compreensão do ouvinte. Percebe-se também que *quer dizer* atua como um marcador parafrástico, o que em geral está representado nos procedimentos de reformulação. O marcador tem a função de anunciar a reformulação a ocorrer.

²³ As atividades de reformulação já foram amplamente estudadas pelos trabalhos desenvolvidos pelo Projeto NURC e grupo de estudos coordenado por Dino Preti. Destaque para a paráfrase (HILGERT, 1993), a correção (BARROS, 1993) e a repetição (MARCUSCHI, 1993). No entanto, poucos são os estudos sobre as atividades de qualificação discursiva, ou metadiscursivas.

Devido a isso, admite-se que a estrutura das atividades de reformulação é tricotômica: enunciado de origem – marcador de reformulação – enunciado reformulado. Assim, pode-se dizer que nas atividades de reformulação sempre encontramos um enunciado que, por algum motivo, é considerado insuficiente para satisfazer a sua proposta de compreensão a ser apreendida pelo interlocutor. Desse modo, para satisfazer seu propósito comunicativo, o falante retoma seu enunciado, identificado como “enunciado de origem” (EO) através de um “enunciado reformulador” (ER)

No excerto 03, acontece algo semelhante, no entanto, é o documentador que parafraseia sua pergunta com o intuito de deixar claro, caracterizar mais precisamente o grupo de pessoas do qual está falando (operário – aquele que vive do salário mínimo) e sobre o qual quer que os interlocutores falem. A paráfrase, neste caso, tenta aproximar, ao máximo, o entendimento do interlocutor para que profira a resposta.

Excerto 03:

DOC – e como é que vocês vêem tudo isso nesse sistema *todo o operário quer dizer aquele que vive do salário mínimo*

L2 – olha esse é o pobre coitado ... está?

L1 – eu nem sei como é que vive

(HILGERT, 2007, inquérito283, linhas 1683 - 1686)

Devido ao texto falado ser o resultado de um conjunto de atividades lingüístico-discursivas realizadas pelos falantes em interação face a face, as atividades de reformulação podem assumir um caráter metaformativo à medida que constituem uma forma ampla de trabalhar (e re-trabalhar) um enunciado dito. Neste sentido, podemos entender as atividades de reformulação como uma estratégia adotada pelo falante com vistas a melhorar, tratar enunciados anteriores presentes na seqüência conversacional para garantir a intercompreensão de sua proposta comunicativa.

Destaca-se, deste modo, as três principais formas de tratamento no texto falado: repetição, correção e paráfrase.

2.1.1 Repetição²⁴

A repetição é uma das estratégias de reformulação mais empregadas na construção do texto falado e consiste na “produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo”. Ao apresentar essa definição para a atividade de repetição, Marcuschi (1996, p.97) tem a preocupação de explicitar os elementos nela envolvidos.

Cabe destacar que, do ponto de vista de sentido, porém, a repetição necessariamente concorre com o movimento progressivo do texto, razão pela qual ela é uma atividade reformuladora. Deste modo, a repetição se caracteriza por ter identidade formal com o enunciado anterior, mas essa equivalência formal não significa equivalência de sentido. Neste sentido, Marcuschi (2002, p.106), destaca que há diferença entre “repetir elementos lingüísticos e repetir o mesmo conteúdo, portanto repetir as mesmas palavras num evento comunicativo não equivale a dizer a mesma coisa.” Para ele, as repetições se manifestam de muitas maneiras e são multifuncionais.

Assim, o autor destaca que podem constituir repetições: segmentos discursivos que representem quaisquer produções lingüísticas orais, desde as fonológicas até as oracionais; segmentos discursivos idênticos que caracterizem as repetições integrais em que ER reproduz a mesma construção de EO; segmentos discursivos semelhantes (aqueles que apresentam alguma variação na relação entre EO e ER); e, finalmente, a expressão ou evento comunicativo que se refere a uma unidade de interação desde o seu início até o seu final (MARCUSCHI, 1996, p.97).

Tal definição, entretanto, apresenta a repetição como uma estratégia de formulação textual, e não especificamente de reformulação, já que o seu caráter reformulador não é abordado. Segundo essa definição, podemos entender também as hesitações, as quais nada reformulam, como repetições:

²⁴ Para o estudo das repetições, utilizamos principalmente das pesquisas relatadas em Marcuschi (1996).

Excerto 04

Inf Meu marido
 EO ele
 ER ele
 é:: vice-presidente lá da AAMPA não sei se vocês conhecem...
 AssociaÇÃO dos antigos
 EO Ma/
 ER Ma/
 Alunos Maristas de Porto Alegre
 EO lá::
 ER lá
 em Ipanema

(HILGERT, 1997, p.95, linhas 101-104)

Percebe-se que, ao repetir a expressão “ele”, o falante caracteriza uma hesitação, como se buscasse ‘ganhar tempo’ até encontrar a formulação definitiva que está faltando para satisfazer a sua proposta textual. O mesmo ocorre com a expressão “ma/”, que é repetida, embora o falante perceba que não é essa a melhor expressão a ser proferida, pois já interrompeu a sua formulação em EO. Repete-a, assim, com a finalidade de preencher uma pausa que poderia ocorrer em função do momento de hesitação. A hesitação também é verificada na repetição da expressão “lá”, acompanhada de alongamento de vogal. Entretanto, em nenhuma dessas realizações, há o caráter reformulador²⁵. Para que as repetições tenham caráter reformulador e sejam assim entendidas, é devido a que “embora as palavras usadas sejam as mesmas, não é idêntica, em todo o caso, a sua realização fonética e supra-segmental” (Gulich & Kotschi *apud* Hilgert, 1989). É possível evidenciar este caráter no excerto 05:

Excerto 05:

Doc. Agora falando mais do seu tempo de vestibular como é que o senhor soube da sua aprovação quando o senhor passou aí na Faculdade de Medicina? ... o senhor recorda?

Inf. EO no:: no vestibular?

[

Doc. ER *no vestibular...*

Inf. Eu não disso eu não estou bem lembrado...

(Idem, p.211, linhas 590-591)

No excerto 05, percebe-se claramente que a primeira expressão “no vestibular” é uma indagação ao documentador, pedindo-lhe que confirme. Já, na repetição, percebe-se que o

²⁵ Para se perceber a diferença entre as hesitações e as repetições com caráter reformulador, é interessante a audição atenta e repetida dos textos gravados, a partir dos quais é possível realizar esta distinção lingüístico-discursiva.

documentador lhe responde de forma afirmativa, como se fosse diz: “sim, no vestibular.” Neste sentido, em exemplos como este se percebe que na repetição há uma equivalência semântica, mas também há um acréscimo de sentido, sendo que Marcuschi (1996, p.96) afirma que a repetição não pode ser entendida apenas como um simples ato metalingüístico, pois “ela expressa algo novo”, tendo em vista que as mesmas palavras, num evento comunicativo diverso não equivale a dizer a mesma coisa.

Deste modo, podemos considerar que, quanto à produção, as repetições podem ser classificadas em: *auto-repetição*, quando a iniciativa de repetir é do próprio falante; ou em *heterorrepetição*, quando a repetição é realizada pelo interlocutor. Também podemos observar se as repetições são *autodesencadeadas* ou *heterodesencadeadas*, dependendo se o enunciado que a desencadeia é decorrente do falante ou do interlocutor. A repetição ainda pode ser integral, quando a matriz é exatamente reproduzida, ou ocorre repetição com variação.

De acordo com Marcuschi (2002), as repetições agem tanto no plano da composição do texto, em sua materialização e seqüenciação das cadeias lingüísticas (relações co-textuais), quanto no plano discursivo, relacionado aos aspectos interacionais, cognitivos e pragmáticos (relações sócio contextuais).

Devido a isso, as repetições podem desempenhar diferentes funções. Na composição textual, em geral, possuem a função básica de *coesividade* (seqüenciação, referenciação, correção, expansão, parentização, enquadramento). Já, no plano discursivo, a repetição desempenha um número maior de funções:

- colaborando para a compreensão, por meio da intensificação e do esclarecimento;
- para a continuidade tópica, garantindo a introdução, a reintrodução, a delimitação e a “amarração” dos tópicos;
- para a argumentatividade, sugerindo reafirmação, contraste e contestação; e para a interatividade, através da monitoramento da tomada de turno e da ratificação do papel do ouvinte.

Em síntese, a repetição constitui-se numa estratégia de composição do texto falado, em especial do tópico discursivo, além auxiliar no processo textual interativo, como facilitador de informatividade e argumentatividade.

2.1.2 Paráfrase²⁶

A paráfrase é uma estratégia lingüístico-duscursiva de reformulação por meio da qual se estabelece uma relação de equivalência semântica entre EO e ER, isto é, constitui-se entre dois enunciados um parentesco semântico que pode se manifestar em um grau maior ou menor, mas nunca haverá equivalência semântica total entre eles, uma vez que essa não ocorre nem mesmo na relação de repetição.

Essa relação, por sua vez, é responsável por deslocamentos de sentidos que, além de garantirem a intercompreensão, fazem com que o texto progrida. Através dela, um novo enunciado retoma, no curso da fala, um enunciado já verbalizado, promovendo sempre algum grau, por menor que seja, de deslocamento semântico.

Excerto 06:²⁷

L1 então a minha de onze anos...
 M ela supervisona o trabalho dos cinco...
 P *ela vê se as gavetas estão em ord/... em ordem se o::material escolar já foi re/ arrumado para dia seguinte... e nenhum:: fez:: arte demais no banheiro..*

(HILGERT, 1996, p.137)

Pode-se observar pelo exemplo que, por meio da paráfrase (P), se estabelece com a matriz (M) – enunciado –origem – uma relação de equivalência semântica.

Devido a isso, as paráfrases remetem, no curso da fala, a enunciados anteriores por meio de novos enunciados, os quais, de alguma forma, exemplificam, expandem, resumem àqueles. Têm escopo retrospectivo, pois procuram dar um tratamento lingüístico discursivo a segmentos já formalmente instalados no texto conversacional. Seu caráter também é reformulador.

Excerto 07:

L1 - hoje:: fazer pesquisa é viver de poesia... não dá

Doc - ((riu)) é verdade

L1 – *quer dizer o pessoal não teria nem nem para a subsistência...*

(HILGERT, 1993 p.113)

²⁶ Para o estudo da Paráfrase, utilizaram-se as pesquisas publicadas em Hilgert (1996) e Hilgert (1993).

²⁷ Hilgert (1993) utiliza **M** como a matriz parafrástica (enunciado origem) e **P** como a paráfrase (enunciado reformulado).

Neste exemplo, L1 parafraseia seu enunciado anterior, mantendo, igualmente, uma relação de equivalência semântica. A paráfrase, no caso tem função explicativa.

Os procedimentos de reformulação geralmente vêm representados por marcadores de reformulação: *quer dizer* é um marcador parafrástico. O marcador tem a função de anunciar a reformulação a ocorrer.

As relações parafrásticas podem ser enquadradas em diversas categorias, de acordo com as características que apresentam e as funções que desempenham. Hilgert (1993, p.115), por exemplo, classifica-as a partir de três aspectos: o *distribucional*, o *operacional* e o *semântico*.

Quanto à realização da paráfrase, quando é o falante que a produz em relação a seu próprio enunciado, trata-se de uma *auto-paráfrase*; no caso de um enunciado do falante ser parafraseado pelo interlocutor, ocorre uma *heteroparáfrase*.

No que diz respeito ao desencadeamento, se a iniciativa do parafraseamento for do próprio autor do enunciado-matriz, caracteriza-se uma *paráfrase auto-iniciada*, e, se ela for provocada pelo ouvinte, mas realizada pelo falante, identifica-se uma *paráfrase heteroiniciada*.

No que concerne às incidências de paráfrases, conforme Hilgert (2006, p.13), denota-se que há uma predominância de auto-paráfrases auto-iniciadas, baseados em descrição de textos em língua portuguesa. Este tipo de paráfrase, por sua vez, tem incidência particular em turnos longos, com pouco ou nenhum *feedback* por parte do ouvinte, como no caso das elocuições formais. Segundo o autor:

A ausência de *feedback*, seja pela ausência de sinais do ouvinte ou de sinalização mímico-gestual, priva o falante da certeza de estar sendo compreendido e de assim ver alcançados seus propósitos comunicativos. Essa insegurança se reflete num texto mais denso de auto-reformulações auto-iniciadas, particularmente de paráfrases (op. cit, p.09).

Deste modo, percebe-se que, como atividade de reformulação, a paráfrase tem a função geral de garantir a compreensão do propósito comunicativo do falante ao seu interlocutor, a fim de que outros objetivos envolvidos no ato de fala possam ser atingidos.

2.1.3 Correção²⁸

Segundo Barros (1993), correção é um procedimento de reelaboração do discurso no qual se visa consertar erros” ou equívocos. Para esta autora, “erro” é entendido como qualquer problema de formulação revelado na escolha do falante já posta no discurso e que, por algum motivo, considera inadequada. Na correção, o enunciado é total ou parcialmente anulado. Podemos observar esta interpretação no excerto a seguir:

Excerto 08²⁹:

L1 então eu tenho impressão de que quando o menor... já estiver
assim... pela

M quarta série...

C terceira quarta série...

(CASTILHO & PRETI, 1987, p.167, linhas 1225-1228)

Percebe-se no excerto 08 que o falante corrige sua expressão, anulando parcialmente a expressão por ele proferida anteriormente. Já, no excerto 09, se observa que a correção anula completamente a expressão anterior.

Excerto 09:

Inf. recursos?... acho que vai muito da:: da ... da higiene nessa parte
ao...relacionada como o cabelo...procurando assistência com um técnico
que entende do assunto... e de:: de uma orientação como...utilizar meios
pra que se...previna

M a cárie

a cárie desculpe ((risos))

C a:: a:: queda do cabelo...

a calvície ...precocemente

(HILGERT, 1997, p.78, linhas 86-93)

Percebe-se, no exemplo acima, que o informante se equivocou na sua formulação, apontando esse equívoco com o marcador “a cárie desculpe”, que nega a formulação anterior, corrigindo-a por “queda de cabelo”.

As correções podem ser classificadas quanto à *produção*, quanto ao conteúdo e quanto ao *segmento lingüístico corrigido*. Quanto à produção, como observado nas paráfrases, a

²⁸ Para o estudo da correção como estratégia de reformulação no texto falado, utilizou-se das pesquisas de Diana Luz Pessoa de Barros (1993).

²⁹ Para Barros (1993), M corresponde à Matriz e C à “Correção”.

correção acontece por autocorreção e por heterocorreção, sendo que em geral as heterocorreções são menos freqüentes. As autocorreções, realizadas pelo próprio falante, são mais comuns e em geral vêm adjacentes ao erro formulado com vistas de corrigi-lo imediatamente.

Há correções do ponto de vista do conteúdo, sendo que quando a correção é parcial, o elemento corrigido não é negado, mas apenas sofre uma ampliação ou restrição. Na correção total, há uma relação de falso ou verdadeiro, negando o que se afirma no segmento corrigido.

Quanto ao segmento lingüístico que corrige, pode-se se dar tanto no nível formal (fonético – fonológico, morfológico, sintático), envolvendo, quase sempre, problemas de regência a concordância, quanto ao nível pragmático – semântico. As correções neste último nível devem-se, em geral, a impropriedades de informações e de uso e a imprecisões de sentido, capazes de prejudicar a intercompreensão.

Segundo Barros e Melo (1990) os objetivos das correções podem ser sintetizados em: garantir a adequação informativa; assegurar a boa compreensão do posicionamento do falante e estimular a cooperação e participação na conversação.

O ato de corrigir é assim definido como um procedimento de elaboração, com vistas a consertar inadequações que eventualmente ocorrem no decorrer do processo de formulação. Deste modo sua função essencial é promover a interação através do monitoramento da conversa, controle da fala do parceiro, discussão de posicionamentos distintos acerca de um mesmo tema, e, acima de tudo assegurar a intercompreensão entre os interlocutores.

Vale ressaltar ainda que os três procedimentos de tratamento lingüístico (reformulação) possuem distinções claras, devido à natureza específica de cada um no âmbito de suas funções no processo de tratamento do texto falado. Mesmo que todos tenham uma estrutura tricotômica, com um enunciado de origem (que corresponde uma Matriz), um marcador de reformulação (que estabelece relação entre os enunciados constituintes) e um enunciado reformulado, há outras características que diferenciam sua natureza.

Se o que aproxima repetição, paráfrase e correção é o fato de um EO ser retomado por um ER, havendo entre os dois uma relação de equivalência semântica, o que distancia essas

atividades é a natureza dessa relação: a repetição mantém um grau de equivalência muito forte entre EO e ER, na verdade, o grau máximo da equivalência semântica; na paráfrase, há um EO sendo retomado por um ER, havendo entre os dois uma equivalência semântica não tão forte quanto na repetição, já que não apresenta as mesmas expressões lingüísticas como a repetição; já a correção, por sua vez, acaba por anular o sentido expresso em EO, caracterizando uma relação de contraste semântico. Em outras palavras, pode-se dizer que as atividades de reformulação se distinguem pelo grau de equivalência semântica e de contraste semântico.

Na perspectiva dos trabalhos em análise da conversação de Gülich & Kotschi (1998), as atividades de tratamento (*“Treatment activities”*) são responsáveis por esclarecer, retomar ou mesmo rever um enunciado já dito. São, pois, atividades de caráter metaformativo também, à medida que buscam esclarecer e/ou melhorar a compreensão do ouvinte. Já, as atividades de qualificação discursiva constituem uma forma de demonstrar o processo de monitoramento que o falante exerce sobre seu interlocutor, no sentido de que ele busca aprimorar, ao máximo, a proximidade do entendimento que quer repassar ou das impressões que o ouvinte terá acerca de seu discurso.

Neste sentido, cabe agora discutir o que constitui, de fato, e como se caracterizam os procedimentos de qualificação discursiva para destacarmos algumas premissas a serem analisadas no *corpus* desta pesquisa.

2.2 A Qualificação³⁰ no texto falado: refletindo sobre a metadiscursividade

*“Com as palavras todo cuidado é pouco,
mudam de opinião como as pessoas.”
(JOSÉ SARAMAGO)³¹*

Como já destacado, os procedimentos metadiscursivos nos estudos da análise conversacional precisam ser compreendidos no âmbito dos procedimentos de qualificação, ou

³⁰ Vale ressaltar que a terminologia “atividades de qualificação” (*Qualification Procedures*) foi adotada por Gülich & Kotschi (1995) e foi tomada neste trabalho para referir-se aos procedimentos metadiscursivos, por não existir termo correspondente específico no português.

³¹ SARAMAGO, José. *As intermitências da morte*. São Paulo. Companhia das Letras: 2005.

seja, estão no âmbito das atividades que refletem sobre o próprio discurso que está sendo processado. Considerando que o texto falado é produzido na interação face a face e de forma dinâmica e momentânea, tal fato favorece a observação de traços da enunciação em sua superfície, já que são materializáveis e acessíveis lingüisticamente.

Segundo Risso & Jubran (1998), como propriedade discursiva que pode estar presente em toda e qualquer manifestação textual, a metadiscursividade adquire uma densidade particular, no caso específico da língua falada, pelo fato de as contingências da produção oral promoverem uma acentuada manifestação dos fatores enunciativos na estruturação do texto.

De acordo com Jubran (2005), quando na interação verbal registram-se procedimentos por meio dos quais “o próprio locutor interfere no andamento de sua fala” (p.298) ele está realizando uma operação metadiscursiva “porque glosa suas próprias palavras” (p.299), através de um dizer que se volta sobre si mesmo, em um “movimento auto-reflexivo particularizador da metadiscursividade” (op.cit). A mesma autora situa que as glosas:

Dão mostras da atividade interacional de referenciação: elas refletem, no texto, a criação de condições de acessibilidade aos referentes que estão sendo mobilizados no intercurso verbal para o efetivo funcionamento comunicativo do texto e processamento (Jubran, 2005, p.299).

Para Maingueneau (1997, p.93), a heterogeneidade “pode resultar da construção pelo locutor de níveis distintos no interior de seu próprio discurso”, o que constitui o fenômeno das glosas que acompanham o que o locutor diz. Neste sentido, “o dito é constantemente atravessável por um **metadiscorso** mais ou menos visível que manifesta um trabalho de ajustamento dos termos a um código de referência” (op.cit)

Authier-Revuz (2004), uma das precursoras no estudo das glosas, enquanto heterogeneidade demonstrada no discurso, ao tratar do texto escrito, coloca as aspas como uma forma de manter as palavras distanciadas do interlocutor, função principal das glosas e, neste sentido, afirma que estas funcionam como “marca de uma operação metalingüística local de distanciamento: uma palavra, durante o discurso, é designada na intenção do receptor como o objeto, o lugar de uma suspensão de responsabilidade” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.219).

Reforçando esta idéia de glosa como uma forma de distanciamento, denotando um discurso - outro, a autora afirma que:

Em todos os casos, à suspensão de responsabilidade, que manifesta um questionamento do caráter apropriado da palavra ao discurso no qual é utilizada – nos dois sentidos desta: “pertencente a” e “adaptado a”- corresponde uma glosa, implícita, remetendo a um discurso - outro. (AUTHIER - REVUZ, 2004, p.220)

Maingueneau (1997, p.94) define que “cada glosa apresenta-se como uma exibição de um debate com as palavras, o qual se pretende exemplar” e assim, tem-se a idéia que “o sujeito cuja imagem é construída pelas glosas é um sujeito que domina o discurso.” (op.cit).

Ao tratarem a metadiscursividade como a “glosa” do próprio discurso, destacando sua propriedade de auto-reflexão, Risso & Jubran (1998, p.02) destacam que,

A propriedade básica particularizadora da metadiscursividade é a da auto-reflexividade do discurso: este se elabora focalizando-se a si mesmo, pela conjunção do que é dito com o ato de dizer. Por reportar o discurso ao ato de enunciação que o cria, auto-referenciando-se, o metadiscorso constitui-se simultaneamente como discurso e como glosa sobre o discurso.

As atividades de qualificação não se realizam de forma isolada no processo de construção do texto. Ao contrário, é comum que reformulações e avaliações se conjuguem numa única iniciativa de formulação. Uma avaliação desencadeia, muitas vezes, uma reformulação de correção parafrástica. Outras vezes, por meio de um segmento metadiscursivo é traduzida a hesitação, que caracteriza a busca de uma denominação adequada.

Excerto 10:

L2 – não é que segundo a a:: lei cinqüenta e seis noventa e dois que ... é a organizou ... o nosso ensino atual ... em todo o Brasil a lei federal ... diz que o aluno não deve mais ser reproVAdo ... que ele tem que fazer estudos de recuperação quer dizer não *roda* ... **no sen/ no sentido antigo** mas ... de qualquer maneira o aluno que não alcanÇAR ... o nível desejado através de estudos de recuperação ... vai ter que repetir o ano não adianta não há outra situação

(HILGERT, 2007. Inquérito 283, linhas 209 - 216,)

No excerto 10, se percebe que o termo “*roda*” é avaliado pelo enunciado metadiscursivo “*no sentido antigo*”, associado à idéia de reprovação, sobre a qual aborda o

falante. Vale observar que o enunciado “não roda” possui uma relação parafrástica com a idéia de que “*não deve ser reprovado*”, relação apontada pelo marcador “*quer dizer*”.

Desta forma, partindo do pressuposto de que a metadiscursividade é o discurso explicando os elementos do discurso, no sentido de glosa, cabe destacar que ela decorre da função metalingüística da linguagem, como definida por Jakobson. Há, portanto, algumas expressões com sentido de refletir sobre o código, há outras que tratam do melhoramento discursivo (qualificação), no fluxo enunciativo, bem como há também uma forma mais ampla de entender estas atividades: a metaformulação. Neste trabalho, denomina-se ‘metaformulação’ todos os procedimentos de reformulação e de qualificação discursiva, que visam promover uma readequação, seja do vocabulário ou da construção do discurso, para que se “garanta” o envolvimento, a compreensão e o monitoramento do ouvinte durante a execução de um tópico discursivo no texto falado.

Assim, torna-se necessário discutir, primeiramente, a metalinguagem, para então desenvolver a caracterização dos procedimentos metadiscursivos no âmbito da análise conversacional.³², tendo em vista que a função metalingüística é responsável pelos primeiros estudos da função centrada no código (linguagem usada para definir a própria linguagem), o que posteriormente ampliou-se para a noção de “dizer sobre o dizer”, no processo de produção discursiva.

2.2.1. Metalinguagem e Metadiscorso: a língua explica a própria língua.

“Dá-me antes um barco que eu respeite e que possa respeitar-me a mim. Essa linguagem é de marinheiro, mas tu não és marinheiro. Se tenho a linguagem, é como se fosse”
(JOSÉ SARAMAGO)³³

Desde as proposições de Roman Jakobson³⁴, quando este lingüista definiu um esquema para as funções da linguagem, apontou-se que se deveria considerar uma que

³² Vale considerar que os lingüistas Gülich & Kotshi (1995) têm as pesquisas precursoras a respeito dos “Qualification Procedures”. No Brasil encontramos pesquisas de Hilgert(2002), na mesma perspectiva dos autores alemães e em Risso & Jibran (1998), com uma perspectiva mais ampla acerca da metadiscursividade.

³³ SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo. Companhia das Letras: 1998.

³⁴ Lingüista russo precursor dos estudos em fonética e fonologia. Através de sua obra clássica “Lingüística e Comunicação”, Jakobson desenvolveu um esquema sistematizado sobre as funções da linguagem: a função referencial (centrada no objeto), a função poética (centrada na mensagem), a função fática (para verificar o

possuía a função específica de se centrar no código verbal: a função metalingüística, quando a linguagem serve para falar do código. Desde então, de uma forma geral, acredita-se que a metalinguagem é *uma linguagem que serve para falar de uma outra linguagem*, isto é, uma segunda linguagem para falar de uma primeira linguagem. Esta é uma primeira contextualização que se faz necessária para que se entenda a metaformulação.

Jakobson (2005, p.127) define a função metalingüística como um nível de linguagem, como se evidencia no excerto abaixo:

(...) Uma distinção foi feita na Lógica moderna, entre dois níveis de linguagem, a “linguagem objeto”, que fala de objetos, e a “metalinguagem”, que fala da linguagem. Mas a metalinguagem não é apenas um instrumento científico necessário, utilizado pelos lógicos e pelos lingüistas; desempenha também papel importante em nossa linguagem cotidiana. Como Jourdain de Molière, que usava a prosa sem o saber, praticamos a metalinguagem sem nos dar conta do caráter metalingüístico de nossas operações. Sempre que o remetente e/ou destinatário têm necessidade de verificar se estão usando o mesmo código, o discurso focaliza o CÓDIGO; desempenha uma função METALINGÜÍSTICA (isto é, de glosa).(JAKOBSON, 2005, P.127).

A metalinguagem é, pois, centrada no próprio código verbal e delimita o sentido atribuído ao termo. Jakobson também acredita que “todo processo de aprendizagem da linguagem, particularmente a aquisição, pela criança, da língua materna, faz largo uso de tais operações metalingüísticas”(JAKOBSON, 2005, P.127), com o intuito de atribuir significados. Há autores, porém, como Pêcheux (*apud* LUCAS, 1999) que defendem que a noção de metalinguagem é redutora e disciplinadora de sentidos, visando uma univocidade dialógica, o que não é possível na cadeia de comunicação verbal. O que é preciso ressaltar é que, tanto a metalinguagem quanto a metadiscursividade, de uma forma ou de outra, constituem-se em processos de monitoramento do código, o que por si só induz a uma redução do campo semântico das possibilidades de interpretação.

Na seqüência, no excerto 11, extraído de um diálogo entre dois informantes (D2) dos NURC/RS apresenta-se uma passagem na qual L2, uma professora de 26 anos, relata sobre a linguagem que utiliza em suas aulas, como se pode observar:

meio/canal da comunicação), a função emotiva (centrada no emissor) e a função metalingüística (centrada no código) (JAKOBSON, 2005).

Excerto 11:

L2 -a minha filha de dois anos eu obrigo ela a : me dizer o porquê das coisas ... aqui pros meus alunos eu não faço isso ... e já notei a linguagem que eu uso com a minha filha é a que eu uso com os meus alunos ... é é o básico é aquilo é aquela linguagem básica ... se tu entras numa linguagem científica... aí sim então não dá nem mais pra chegar perto... que eles não entendem mais nada... eu estava comentando ainda há pouco com ela... um camarada chegou e me disse que não entendia aquele ... polígrafo que nós tínhamos dado em aula porque era cientí/ aliás a : linguagem era científica demais... pô um camarada que está no quarto semestre de universidade isso não é desculpa ... não é nem:: ... não é nem admissível...

(HILGERT, 2007, Inquérito 283, linhas 155-167)

No excerto 11, percebe-se que a professora se refere ao código verbal que utiliza ao se referir ao trabalho com seus alunos e explicita que há tipologias de linguagens a serem utilizadas (básica/ científica). Na verdade ela está realizando uma operação metalingüística ao se referir sobre a forma de linguagem que utiliza, mas percebe-se que isto não está necessariamente atrelado a produção de sentidos no contexto discursivo. As marcas do processamento do texto são visíveis neste excerto, tendo em vista que, como já destacado, “o texto falado é essencialmente processo e não produto” (HILGERT, 2001, p.65). Há pausas, truncamentos, alongamentos, etc., elementos que demonstram que enquanto se fala, está se pensando no que falar, está se construindo o texto. Aqui a professora critica o posicionamento do aluno frente à linguagem científica, como denomina, após uma hesitação, que demonstra a procura do termo a ser utilizado.

Quando Jakobson estabeleceu a função metalingüística (e conseqüentemente a metalinguagem) pensou a língua na perspectiva de sistema, como proposto por Saussure. Assim, as palavras serviriam para explicar outras palavras; não pensou na linguagem acontecendo (perspectiva apontada pelos estudos da pragmática), no discurso, na enunciação, como posteriormente defendeu Bakhtin. Deste modo, a metadiscursividade é o discurso que trata do próprio discurso, no momento em que o discurso está acontecendo, ou seja, a função metadiscursiva seria a função metalingüística da linguagem (de Jakobson), que se concretiza no discurso.

Desta forma, a observação de Jakobson, por se reportar a operações metalingüísticas no ato de enunciação, representa um primeiro passo para aproximá-las das operações metadiscursivas, pois “a perspectiva pragmática da linguagem enfatizando a contextualização das realizações verbais, leva a uma confluência entre os procedimentos metalingüísticos e metadiscursivos”(RISSO & JUBRAN, 1998, p.03). Este fato ocorre “na medida em que as remissões às estruturas da língua passam a ser enfocadas pelo ângulo de seu funcionamento em situações comunicativas” (RISSO & JUBRAN, 1998, p.03).

Em relação ao metadiscorso, objeto primeiro deste estudo, pode-se afirmar que por referir-se ao “dizer sobre o dizer” em situações comunicativas, prescinde de uma focalização no contexto discursivo, ou seja,

Pela característica da auto-reflexividade, a metadiscursividade tem um ponto em comum com a metalinguagem, compreendida como fenômeno de auto-referenciação da língua: a frase metalingüística centra-se no próprio código verbal que está na base de sua formulação, incidindo sobre propriedades de forma e significado dos signos lingüísticos. Remetendo, assim, à estrutura da língua enquanto sistema, a metalinguagem, tomada por este ângulo, diferencia-se da metadiscursividade, por prescindir de um elemento fundamental para a operação metadiscursiva, que é a focalização do contexto discursivo. (RISSO & JUBRAN, 1998, p.03)

Para Charaudeau & Maingueneau (2004, p.326), o metadiscorso acontece no contexto discursivo “o locutor pode a qualquer momento comentar sua própria enunciação no interior dessa mesma enunciação: seu discurso é recheado de discursos”. Deste modo, é possível ao mesmo tempo em que se realiza a enunciação, avaliá-la, comentá-la, solicitando a aprovação do co-enunciador e demonstrando que se é um ouvinte atento ao desvelar do texto.

Também é importante ressaltar que o metadiscorso não está reservado a interações espontâneas, nem está ausente dos discursos cuidadosamente controlados, tanto orais quanto escrito/gráficos (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004), pois sua existência revela o monitoramento do falante, demonstrando que há uma dimensão inevitavelmente dialógica no texto, maior ainda em se tratando do texto falado, no qual há a interação face a face.

Ainda em Charaudeau & Maingueneau (2004, p.326), encontramos o estudo do metadiscorso associado à análise da conversação, onde se afirma que:

Em análise da conversão essa noção é de uso muito mais recente e aparece essencialmente sob uma forma adjetival, para qualificar enunciados. Assim, entre o conjunto de enunciados *metalinguajeiros*, isto é, que provêm da função metalingüística do esquema de Jakobson, Gaulmyn (1987a: 169) distingue os enunciados *metacomunicacionais*, “que se referem à conduta da interação: ‘vou fazer-lhe uma primeira pergunta’”; os enunciados *metadiscursivos*, “que se referem ao discurso proferido: ‘portanto, isso também quer dizer...’ ”e os enunciados *metalingüísticos*, “que se referem a língua e a seus usos”. O enunciado metacomunicacionais tem por função, portanto, regular os conflitos potenciais da tomada de palavra (CHARANDEUAU & MAINGUENEAU, 2004, p.328)

Tendo em vista que a análise da conversação procura analisar as interações entre falante e ouvinte, através do estudo dos procedimentos metadiscursivos utilizados na construção do texto falado, busca compreender também, como os falantes buscam o entendimento de seus interlocutores, que estratégias constroem no monitoramento do discurso do outro para que ouvinte entenda, de fato, o que o falante quis dizer. De certa forma, podemos considerar que busca elidir os efeitos da subjetividade do ouvinte, aproximando ao máximo de seu real objetivo comunicacional. Em outras palavras, a metadiscursividade é uma estratégia de condução do discurso pois, na medida que utilizo estratégias metadiscursivas, estou agindo sobre o meu discurso e sobre o discurso de meu co-enunciador.

Na perspectiva da metadiscursividade, são excluídos da análise enunciados metacomunicativos de outra ordem, como os que se referem ao desenvolvimento da conversa ou mudança de tópico, como no exemplo 12:

Excerto 12:

Doc – então *vamos falar* de uma coisa menos além vamos falar de dinheiro está?

L2 – ah coisa boa ((risos))

Doc – bom

L1 – coisa danada

Doc – *vamos falar de dinheiro*

(HILGERT, 2007, Inquérito 283, linhas 799 - 804)

Observa-se aqui que o enunciado repetido pelo documentador “*vamos falar*” indica um desejo de mudança de tópico pelo documentador que procura conduzir a conversa entre os dois locutores. O mesmo ocorre no exemplo 13, no qual o documentador propõe outro tópico para desenvolverem a conversa. Nota-se que não está explicando, nem mesmo se refere a alguma expressão, o que exclui a possibilidade de ser um metadiscurso.

Excerto 13:

Doc – bom *vamos falar um pouquinho de:: sobre religião* mas não assim coisas particulares entende?... por exemplo o que vocês acham do celibato ... do clero?

(HILGERT, 2007, Inquérito 283, linhas 643 - 645)

Neste sentido, ainda nas palavras de Jakobson (1995, p.46), pode-se dizer que uma das grandes contribuições das ciências da linguagem para ele é a ênfase dada à distinção entre *linguagem-objeto e metalinguagem*. Entende que, nesses dois níveis diferentes de linguagem, o mesmo estoque lingüístico pode ser utilizado; assim podemos falar em português (como metalinguagem), a respeito do português (como linguagem objeto) e interpretar as palavras e as frases do português por meios de sinônimos, circunlocações e paráfrases na Língua Portuguesa. É evidente que as operações desse tipo, qualificadas de metalingüísticas pelos lógicos, não são de sua invenção, elas fazem parte de nossas atividades lingüísticas habituais.

Assim, Jakobson (2005, p.47) justifica que o “recurso à metalinguagem é necessário tanto para a aquisição da linguagem como para seu funcionamento normal”. Por exemplo, “a carência afásica³⁵ da “capacidade de denominar” constitui propriamente uma perda de metalinguagem”(op.cit).

2.2.2. A Qualificação: as atividades metadiscursivas³⁶

As atividades de qualificação são segmentos conversacionais de natureza metalingüística ou metadiscursiva que os falantes empregam “para avaliar ou comentar expressões ou seqüências de expressões” usadas no desenvolvimento do discurso, destacando, dessa forma, problemas de verbalização ou de comunicação.

³⁵ A afasia é um distúrbio de linguagem adquirido que pode resultar em danos lingüísticos que tanto atingem a compreensão quanto à expressão, nas modalidades oral e escrita, a depender da localização e extensão da lesão cerebral.

³⁶ Para o estudo desta seção, teve-se como referência HILGERT (2002). A qualificação discursiva do texto falado. In: PRETI, Dino (org.) *Dino Preti e seus temas*: Cortez, 2002.

Vale considerar que estas atividades de qualificação, aos moldes dos estudos alemães em análise da conversação, não têm nomenclatura correspondente nos estudos do NURC, tendo em vista que ainda não foram objeto sistemático de descrição nos principais projetos de descrição do português falado no Brasil. No entanto, há alguns pesquisadores na área da língua falada que se utilizam dos pressupostos da qualificação discursiva em Gülich, aplicados ao corpus do NURC coletado no Brasil.

Neste sentido, segundo Hilgert (2001, p.69),

As atividades de qualificação são segmentos conversacionais de natureza metalingüística ou metadiscursiva que os falantes empregam ‘para avaliar ou comentar expressões ou seqüências de expressões’ (Gülich & Kotschi, 1995, p.51) usadas no desenvolvimento do discurso, destacando, dessa forma, problemas de verbalização ou de comunicação.³⁷

Deste modo, considera-se que o principal traço que distingue as atividades de qualificação discursiva dos procedimentos de formulação em geral, e em especial dos de reformulação, é o fato de estes operarem sobre as estruturas informacionais na construção do texto e enquanto que as operações metadiscursivas (ou de qualificação) constituírem manifestações explícitas do controle que o falante exerce sobre suas atividades conversacionais (Gülich & Kotschi, 1995). É devido a essa característica de auto-referenciação, que o metadiscorso, entra, em se tratando da composição do texto, em pauta diferenciada da estrutura informacional.

Por isso, pode-se admitir que os enunciados metadiscursivos não atuam diretamente no plano da estrutura informativa. De acordo com Risso & Jubran (1998), o metadiscorso constitui uma manifestação explícita de controle da atividade discursiva, a qual suspende momentaneamente o fluxo informacional, designando propriedades de constituintes discursivos sob seu escopo.

³⁷ Gülich & Kotschi (1995, p.51) designam que “um terceiro tipo de traços da produção de texto é indicado por um grande número de expressões de um (mais ou menos explícito) tipo metalingüístico ou metadiscursivo; os falantes empregam-nos para avaliar ou para comentar expressões (ou seqüências de expressões) as quais fazem parte do discurso em andamento e fazendo isso eles marcam certas verbalizações ou problemas de comunicação.(citação traduzida do original em inglês)”.

Os enunciados avaliados e comentados são, em geral, caracterizados pelo falante, pelo próprio fato de os de avaliar e comentar, como fonte de problemas. Esta caracterização como fonte de problemas refere-se à forma, ao conteúdo ou às condições de uso desses enunciados e, muitas vezes, a mais de um desses três aspectos ao mesmo tempo.

Excerto 14:

Inf – Nós temos a nossa... nossa antiga capital que é uma cidade maravilhosa mesmo...encantadora com praias belíssimas com serra na própria cidade... lá pela Tijuca para Santa Teresa mas... *assim esses comentários assim um pouco rápidos* há outros outras coisas também impressionantes e:: encantadoras.

(HILGERT, 1997 p.10)

No excerto 14, na expressão em destaque, há uma atividade qualificadora, uma avaliação. O objeto da qualificação é o conjunto de informações anteriores.

Excerto 15:

Inf – Eu tenho a impressão que se para o homem é é horrível para a mulher então ia ser muito pior acho que isso é uma profissão que para mulher aí não... já era né? *como se diz na na gíria* não dá eu acho... essas são outras profissões que que fisicamente a mulher não tenha condições de enfrentar não é?

(HILGERT, 1997 p.10)

O destaque no excerto 15 é um comentário de uma passagem do processo de formulação. A expressão “já era”, identificada como gíria e, por isso, destacada como um desvio da variedade lingüística em que o texto vinha sendo formulado.

Em relação a sua estrutura, considera-se que as atividades de qualificação apresentam dois componentes básicos: o enunciado-origem (o segmento avaliado ou comentado) e o enunciado qualificador (a avaliação ou o comentário), o que chamamos de relação qualificadora (RQ).

No exemplo abaixo, pode-se observar a relação de qualificação discursiva:

Excerto 16:

L1 – (...)... só que essa educação que está sendo oferecida pra eles não os interessa

L2 – é não não

- [
- L1** – eles estão *noutra como normalmente eles dizem* ... ,mas o que será essa outra deles?
- L2** – essa outra é isso que eu te disse eles querem se diplomar ... não importa de que maneira ... sabendo ou não sabendo o importante pra eles é o diploma no fim do curso ...isso que é o importante.

(HILGERT, 2007. Inquérito 283, linhas 63 - 71)

Observa-se neste excerto que L1, com o enunciado metadiscursivo “*como normalmente eles dizem*” escapa a expressão “*noutra*”, contextualizando-a em um subcódigo especial - o da linguagem gíria, utilizada pelos alunos, sobre os quais L1 e L2 conversam.

Esse sinal indicando uma mudança de registro, demonstra a preocupação de L1 em se preservar de reações desfavoráveis ao seu desempenho de “falante culto da língua”, evitando que os interlocutores (no caso L2 e o documentador) entendam que aquele é um modo de expressão seu. Essa visível estratégia de preservação da face reflete o jogo das relações interpessoais em um evento comunicativo de língua falada. (RISSO & JUBRAN, 1998).

Devido a essa relação de qualificação, na qual o escopo é retomado na relação qualificadora, percebe-se que,

o estatuto do metadiscurso é sempre assinalado. (...) Vistos em relação ao seu escopo — segmento do discurso por eles referenciado — os operadores de metadiscursividade tendem a se posicionar como prefaciadores, e, portanto, como mecanismos que anunciam antecipadamente, no texto, o valor discursivo do fragmento que eles introduzem. (Risso & Jubran, 1998, p.04-05).

Retomaremos novamente o excerto 10 para observar sua estrutura:

Excerto 10:

- L2** – não é que segundo a a:: lei cinqüenta e seis noventa e dois que ... é a organizou ... o nosso ensino atual ... em todo o Brasil a lei federal ... diz que o aluno não deve mais ser reproVAdo ... que ele tem que fazer estudos de recuperação quer dizer não *roda* ... **no sen/ no sentido antigo** mas ... de qualquer maneira o aluno que não alcanÇAR ... o nível desejado através de estudos de recuperação ... vai ter que repetir o ano não adianta não há outra situação

(HILGERT, 2007, Inquérito 283, linhas 209 - 216)

Em relação às relações existentes no excerto 10, pode-se destacar outro ponto quanto à estrutura das relações de qualificação: elas são dicotômicas (enunciado de origem [*roda*] + enunciado qualificador [*no sentido antigo*]), o que distingue da estrutura tricotômica das relações das atividades de reformulação (como exemplo a paráfrase: matriz [*o aluno não dever mais ser reprovado*] + marcador parafrástico [*quer dizer*] + paráfrase, com sentido de equivalência [*não roda*]).

Segundo Gülich & Kotschi (1995, p.53 *apud* HILGERT, 2001, p.72),

A expressão qualificadora apresenta alguma semelhança com o marcador das atividades de tratamento, uma vez que ambos podem ser situados no nível metadiscursivo, na medida em que interrompem o fluxo do discurso e contém informações sobre as propriedades dos constituintes discursivos que estão dentro de seu escopo. Eles também se assemelham num segundo aspecto: tanto nas expressões qualificadoras quanto os marcadores apresentam realizações formativas dentro de uma escala que vai desde expressões livremente formuladas a segmentos curtos de estrutura fixa ou até a meros marcadores entonacionais.

A distinção básica é que o marcador de tratamento (da reformulação) é um conector “marcando ou criando uma relação entre constituintes” e a expressão de qualificação consiste uma operação similar usada pelo falante para emitir uma opinião sobre determinado aspecto formal da estrutura discursiva. (HILGERT, 2001).

Excerto 17:

Doc – quais os problemas que o sapato inadequado pode causar aos pés?...

Inf – éh pode causar o *vulgarmente conhecido* joanete... éh ... (HILGERT, 1997: 94)

Excerto 18:

Doc – Gosta do inverno então?

Inf- Inverno... outono... primavera... agora mesmo eu estava querendo ir ao rio... pretendo ainda... estou esperando: : um exame médico... mas estou... *como se diz lá fora*... arrepiando o pelego (HILGERT, 1997: 17)

Excerto 19:

Inf – Quer dizer não é que eu não vá a missa não vou à missa todos os domingos... isso não quer dizer: : de vez em quando vou a uma missa ou outra... mas não assim como à missa dominiCAL... isso eu não vou nunca... assisto outras missas... o aliás *não vou nunca é força de expressão* quando estou aí fora... quando estava nessa campanha... nessa tarefa da secretaria de saúde... eu ia mais seguido à missa em Porto Alegre não vou nunca aos domingos (HILGERT, 1997:215)

Assim, percebe-se claramente que, a primeira vista, a estrutura geral das relações de qualificação é dicotômica, o que distingue da estrutura tricotômica das relações das atividades de reformulação. Com efeito, os segmentos EQ não costumam ser introduzidos e analisados por meio de marcadores segmentais específicos, embora eles possam se manifestar como no exemplo acima (“aliás”). Quanto a marcadores de outra natureza, as primeiras observações revelam que na ausência de um marcador segmental, a enunciação EQ vêm marcada por alteração prosódica.

Em relação à ordem dos componentes na relação qualificadora pode-se considerar que, a modo das atividades de reformulação, as atividades de qualificação discursiva apresentam uma relação entre componentes, neste caso entre dois: o enunciado de origem (EO) e o enunciado qualificador (EQ). Estes componentes da relação qualificadora não possuem uma ordem fixa na fórmula estrutural. No entanto, há algumas ocorrências mais comuns. São elas:

a) EQ precedo EO

Excerto 20:

Doc – quais os problemas que o sapato inadequado pode causar aos pés?...

Inf – éh pode causar o *vulgarmente conhecido* joanetes ... éh...

(HILGERT, 2001 p.71)

b) EQ sucede EO

Excerto 21:

Inf – quer dizer não é que eu não vá missa não vou à missa todos os domingos... isso não quer dizer:: de vez em quando vou a uma missa ou outra...mas não assim como à missa dominiCAL... isso eu não vou nunca... assisto outras missas ... aliás *não vou nunca é força de expressão* quando estou aí fora...quando estava nessa campanha...nessa tarefa da secretaria de saúde...eu ia mais seguido à missa em Porto Alegre não vou nunca aos domingos... : (HILGERT, 2001 p.74)

c) Há casos também em que um elemento é qualificado por duas expressões, que podem se situar juntas, à esquerda ou à direita dele ou, então, distribuir-se uma em cada um dos lados.

Excerto 22:

Doc- o que geralmente acontece com as pessoas de menos recursos que não conseguem emprego?

Inf – olha... nor/ah ah: : em algumas ... cidades... e em: : alguns países têm se estabelecido com esse tipo de pessoal uma: : *espécie assim do que se chama*: : mercado de de trocas de trabalho. (HILGERT, 1997: 67)

Excerto 23:

Inf- então dá essa sensação... depois ... vem a *famosa tremedeira que o pessoal fala vulgarmente*... ((risos)) a pessoa fica : um tanto nervoso... depois aos poucos vai se reestabelecendo. (HILGERT, 1997:80)

Quanto à caracterização do enunciado qualificador, podemos considerar que a relação entre os elementos que o constituem estabelece o significado que este assume no texto falado, contribuindo para sua caracterização. Devido a isso, é de interesse também descrever que há propriedades estruturais do segmento EQ da relação de qualificação. Neste sentido, em relação ao enunciado-origem (EO) registre-se somente que ele pode consistir:

⇒ de uma única palavra ;

Excerto 24:

Doc – quais os problemas que o sapato inadequado pode causar aos pés?...

Inf – éh pode causar o *vulgarmente conhecido* joanetes ... éh... (HILGERT, 2001 p.71)

⇒ de uma seqüência sintática maior

Excerto 25:

Doc – Gosta do inverno então?

Inf- Inverno... outono... primavera... agora mesmo eu estava querendo ir ao rio... pretendo ainda... estou esperando: : um exame médico... mas estou... *como se diz lá fora*... arrepiando o pelego (HILGERT, 1997: 17)

Excerto 26:

Inf – Quer dizer não é que eu não vá a missa não vou à missa todos os domingos... isso não quer dizer: : de vez em quando vou a uma missa ou outra... mas não assim como à missa dominical... isso eu não vou nunca... assisto outras missas... o aliás *não vou nunca é força de expressão* quando estou aí fora... quando estava nessa campanha... nessa tarefa da secretaria de saúde... eu ia mais seguido à missa em Porto Alegre não vou nunca aos domingos (HILGERT, 1997:215)

⇒ ou abranger uma seqüência conversacional mais longa

Excerto 27:

Inf – Nós temos a nossa... nossa antiga capital que é uma cidade maravilhosa mesmo... encantadora com praias belíssimas com serra na própria cidade... lá pela Tijuca para Santa Teresa mas ... *assim nesses comentários assim um pouco rápidos* há outros outras coisas também... impressionantes e: : encantadoras. (HILGERT, 1997: 10)

Quanto à estrutura do segmento EQ, é possível observar que os enunciados qualificadores também se revelam em dimensões e estruturas variadas, que vão desde formulações livres até expressões estandardizadas.

No que diz respeito à estrutura específica dos enunciados, revelou-se algumas regularidades que os classificam em três categorias: avaliações (formulação mais complexas e livres), comentários (reúne formulações de estrutura mais padronizada) e expressões estandardizadas (do tipo *assim, uma espécie de*, por meio das quais o falante traduz incerteza ou restrição quanto à determinada opção formulativa). (HILGERT, 2001)

2.2.2.1 Avaliações

Nestes enunciados metadiscursivos, ocorre uma retomada literal do elemento qualificado, seguido de *sua predicação*, correspondente à qualificação propriamente dita. De acordo com Kotschi (1986, p.215, *apud* HILGERT, 2001, p.75) “é considerado qualificado todo elemento lexical cuja significação serve para denotar explicitamente um juízo ou uma atitude particular do sujeito da enunciação.” Devido a isso, as atividades de qualificação da primeira classe podem ser identificadas como *avaliações*.

De certo modo, todos os enunciados qualificadores convergem para uma mesma caracterização, na medida em que apresentam uma estrutura dicotômica: *retomada do elemento qualificado* (literalmente ou por meio de um recurso anafórico ou catafórico) seguido de uma expressão qualificadora. Enunciados com essa estrutura constituem uma *primeira classe* de atividades de qualificação. Essa retomada através de um elemento *anafórico* ou *catafórico*, apresenta-se com a predicação qualificadora ora à esquerda, ora à direita desse elemento.

A retomada de elemento qualificado, especialmente quando por anáfora ou catáfora, vem frequentemente introduzida por um verbo *dicendi*, como atesta o verbo ‘*dizer*’, nos exemplos analisados.

A primeira classe, em síntese, apresenta como característica essencial a presença de uma predicação (uma expressão qualificadora) sobre um elemento anterior ou subsequente na evolução do discurso, sendo que esse elemento pode, na atividade qualificadora, ser retomado literalmente ou por meio de um recurso anafórico ou catafórico, ou pode ficar implícito.

Como exemplo desta classe de enunciados, podemos citar novamente o excerto 10, no qual o termo “roda” é o escopo para a expressão “no sentido antigo”, que avalia o termo utilizado no enunciado de origem.

Esta relação de avaliação do que foi dito também está presente nos excertos 28 e 29:

Excerto 28:

L1 – acho que já não existe ...mas ...bom mas pra gente *estudar é uma obrigação eu sei* ...eu estou no pós-graduação então ali estudar é uma é ... **não é uma obrigação eu () expressei mal** ... é um:: a gente está estudando porque gosta agora ... né? então É diferente ... pro aluno é uma obrigação ...essa é que é a verdade ... eu não sei eu não vejo solução nenhuma .. não quer ... quer dizer...
(Inquérito 283, linhas 118 - 125, p.86)

Excerto 29:

L1 – é onde a:: onde a igreja ainda consegue
[
L2 – ainda existe o medo claro
L1 – ter algum *poder não vou nem dizer pelo medo* ou pela proMEssa de vida melhor
L2 – é ...
(HILGERT, 2007, Inquérito 283, linhas 782 - 787)

Observa-se através destes exemplos que a retomada de elemento qualificado vem freqüentemente introduzida por um verbo *dicendi*, como atesta o verbo “*dizer*” no excerto 29 e o verbo “*expressar*”, no excerto 28. No excerto a seguir, observa-se que o verbo *dicendi* “*digo*” refere-se ao enunciado “por esse lado”, expressão que retomada anaforicamente toda a explicação dada no turno anterior de seu interlocutor

Excerto 30:

L2 – por exemplo médico não tem lado humano ...desculpe mas médico não tem ... tanto é esse caso que aconteceu na Bahia agora em Salvador foi ... foi:: TÍpico né? pra mim médico não é gente ...pra mim médico é um ser que tu vai lá e Paga... pra ele te ouvir pra ele te dar consulta ... e se tu não fores com diNHEIRO cheirando a dinheiro ele ...tu não consegues nada com ele ...infelizmente essa é que é a verdade ... eu acho que o bom profissional mesmo é bom aqui é bom em:: qualQUER outra cidade o bom profissional ... agora ...eles não querem *o pessoal que sai de uma faculdade ele não quer se sujeitar a uma vida de interior ...que aquela vida de interior às sete horas está todo mundo fechado dentro de casa né? eles não querem se sujeitar a isso*
L2 – não eu **nem digo por por esse lado eu digo pelo lado de crescimento cultural mesmo**

(HILGERT, 2007, Inquérito 283, linhas 1816 - 1830)

Observa-se que “por esse lado” retoma toda a descrição da vida “pacata” de interior, argumentada por L2, o que L1 avalia como não pertinente. Reformula acrescentando como motivo o aspecto cultural.

2.2.2.2 Comentários

O excerto 31 apresenta uma atividade qualificadora, classificada como comentário:

Excerto 31:

Doc – porque afinal *como/a gente diz* Deus sempre é o mesmo né? (HILGERT, 2001 p.76)

Observa-se que a atividade qualificadora também apresenta uma estrutura dicotômica:

1. Um elemento (anafórico ou catafórico), representado pela conjunção conformativa ‘como’, que, nos segmentos em questão, identifica o elemento qualificado.
2. Uma construção em torno de uma expressão metalingüística, no caso os verbos *dicendi* dizer, conhecer.

O que distingue essencialmente a primeira classe da segunda é que nesta está ausente uma explícita e formal predicação qualificadora de um elemento do discurso. Mais do que avaliar, os enunciados do segundo grupo comentam o *modus dicendi* do enunciado origem, o que leva a identificá-los como *comentários*.

Como exemplo, utilizaremos novamente o excerto 16, no qual há um comentário

Excerto 16:

L1 – (...)... só que essa educação que está sendo oferecida pra eles não os interessa

L2 – é não não

[
L1 – eles estão *noutra como normalmente eles dizem* ... ,mas o que será essa outra deles?

L2 – essa outra é isso que eu te disse eles querem se diplomar ... não importa de que maneira ... sabendo ou não sabendo o importante pra eles é o diploma no fim do curso ...isso que é o importante.

(HILGERT, 2007. Inquérito 283, linhas 63 - 71)

Na atividade qualificadora, observa-se a presença de uma estrutura dicotômica, a exemplo do apontado no excerto 31, onde:

1. Um elemento (anafórico ou catafórico), representado pela conjunção conformativa ‘*como*’, que identifica o elemento qualificado.
2. Uma construção em torno de uma expressão metalingüística, no caso os verbos *dicendi* (‘*dizem*’).

A mesma estrutura aparece no início do excerto conversacional 32abaixo transcrito:

Excerto 32:

L1 – ah não comem

L2 – mas *carne de gato como se dizia*(1) ((risos)) o gato do vizinho

L1 – não eu vejo pelas serventes lá da escola onde eu trabalho que são:: normalmente mulheres que ganham:: duzentos duzentos e pouco ... têm filhos e filhas que contribuem ... *quer dizer rapazes que normalmente trazem um pouco mais que as moças trazem ...*(2) e elas ainda têm outros *bicos* LAVam fazem faxi::na ...e:: ... outras costuram *quer dizer é uma série de pequenas atividades que elas chamam de bico...*(3) e ajudam MUIto e mesmo assim elas só comem não não comem mais feijão não comem mais arroz comem polenta ... elas estavam me dizendo que a senhora não sabe professora mas a polenta ta MUIto bom é o que Mais dá pra gente comer ...

(HILGERT, 2007. Inquérito 283, linhas 703 - 716)

O excerto 32 exemplifica que a ocorrência metadiscursiva pode ocorrer associada a outros procedimentos de reformulação:

(1) Observamos um procedimento de qualificação de segunda classe, com o comentário “como se dizia”, referindo-se a expressão “carne de gato”, amplamente utilizada pelo senso comum como carne de procedência duvidosa, ainda complementa este sentido, após risos com a expressão “o gato do vizinho”;

(2) uma paráfrase é construída para ampliar o sentido de “filhos e filhas que contribuem”, com a construção “quer dizer rapazes que normalmente trazem um pouco mais que as moças trazem”;

(3) faz novamente uma paráfrase, para explicar o sentido da palavra “bico”, no entanto associa a um comentário de caráter metadiscursivo, “que elas chamam” atribuindo que essa expressão é utilizada pó um determinado grupo para denominar a “série de pequenas atividades”.

No que diz respeito a esse segundo grupo de atividades qualificadoras, no qual predominam os comentários, Kotschi (1986, p.217 *apud* HILGERT, 2001, p.77) observa que podem ter caráter pessoal e impessoal.

No primeiro caso, o enunciado-fonte é comentado sob o aspecto do papel específico que ele assume no discurso em produção, enquanto que, na construção impessoal, o falante se refere ao enunciado-origem considerando seu estatuto de elemento da língua enquanto norma-geral.

Embora as formas mais características de metadiscurso sejam as avaliações e os comentários, ressalta-se que nem sempre a manifestação metadiscursiva é explicitamente identificada como ‘avaliação’ ou como ‘comentário’. Muitas vezes, o caráter metadiscursivo se revela através de formas estandardizadas, sobre as quais se discorre na seqüência.

2.2.2.3 Expressões Estandarizadas

Excerto 33:

Inf – e:: ... antes deve-se fazer a:: fazer a vaca descer o leite... **como se diz**... esse descer o leite **é uma espécie** de preparação... psíquica da vaca ((risos)) (PRETI & URBANO, 1988, P.30 apud HILGERT, 2001 p.77)

Excerto 34:

Inf - ele é um homem como outro . Ele naturalmente TEM: : ... os seus pensamentos... como tem um outro homem... pensamentos *digamos* como com referência ao sexo... (HILGERT, 2001 p.78)

Este grupo de atividades metadiscursivas caracteriza-se por reunir expressões constituídas por formas estandardizadas do tipo *uma espécie de, um certo, uma certa, assim, digamos* e similares. Elas não contêm uma predicação qualificadora propriamente dita (como a 1ª classe), nem um núcleo metalingüístico a que se integre implicitamente um referente discurso (conforme a segunda classe), mas traduzem da parte do falante uma certa incerteza ou restrição quanto a uma determinada formulação, por esta lhe parecer aleatória, vaga ou indeterminada.(HILGERT, 2001).

Nos exemplos 35, pode-se observar a presença destas expressões, geralmente demarcando incerteza daquilo que está sendo dito.

Excerto 35:

L1 – não roda isso é o:: o boato que há por aí

[

L2 – aquele aluno que **digamos assim** ...que aquele aluno que não conseguiu uma âhn média xis pra passar então vai fazer um trabalhinho e com essa mé/ com esse trabalhinho vai alcançar a média xis daquele exame que ele precisa.

(HILGERT, 2007, Inquérito 283, linhas 202 - 208)

No exemplo 35, observa-se que a expressão “*digamos assim*” demonstra a incerteza quanto a escolha dos termos para relatar o procedimento. Algo semelhante ocorre no excerto 36, com a mesma expressão.

Excerto 36:

L1 – com a política atual jama/ jaMAIS a religião vai poder voltar

L2 – a ser que o que era antes ... a não ser que haja um **digamos assim** uma reversão total ...que a gente volte

[
L1 – é só com uma catástrofe um () uma coisa assim
(HILGERT, 2007, Inquérito 283, linhas 752 - 758)

Já, no excerto 37, abaixo transcrito, apresenta-se termos como “uma certa”, “um certo”, “um certo assim”, que demonstra que o falante tenta restringir a intensidade dos termos utilizados, tendo em vista a incerteza que demonstra na formulação, marcada também por pausas, truncamentos e repetições.

Excerto 37:

L1 – mas essas pesquisas que estão sendo feitas agora ou pelo menos agora estão chegando os resultados ... é de que a criança com repreen/ com:: **uma certa** repreensão e com **um certo** cuiDAo no no ... **um .. certo assim** exa/ exagero não mas **uma certa assim** moderação em exigências inclusive em nível pessoal ... parece que resulta em em jovens mais ajustados ... do que quando uma mãe dá liberdade total pra criança e não orgaNiza atividades dum criança diz que aquela criança se sente muito infeliz ... e fica quase que odian/ passa a odiAR a mãe ... por ela ela não ser aquilo que ela espera... e apesar de toda criança desejar uma mãe carinhosa e permissiva ... bem no fundo ... a criança não quer isso ... quer quer uma mãe que possa: : ser mais forte do que ele porque se não ele se sente abandonado ... e essa sensação de abandono que a criança tem quando a mãe é permissiva... gera mais tarde um adulto desajustado inseguro infeliz
(HILGERT, 2007, Inquérito 283, linhas 325 - 342)

Todas as expressões destacadas que pertencem a esta terceira classe de enunciados metadiscursivos são marcadores de “incerteza” e de “vaguidade” quanto à formulação realizada ou informação prestada.

Estas expressões estandardizadas que caracterizam a terceira classe de enunciados de qualificação discursiva, podem apresentar mais do que uma destas expressões de incerteza associadas, como no exemplo abaixo:

Excerto 38:

L1 – olha ...eu não sou ninguém pra julgar isso mas eu tenho lido assim VE::já que procura mais ou menos esclarecer muito ... o o leitor e o consumidor e tudo mais faz mais ou menos a Veja eu acho que é a única revista que tem (uma) preocupação de fazer **assim uma espécie de** defesa do consumidor ... e:: uma época que foi muito badalada essa história de letras de CÂmbio e de:: ações do tesouro e caderneta de poupança eles fizeram um estudo bom mesmo com gente que parece que me pareceu gente boa ... e fizeram ali um quadro demonstrativo que inclusive depois as ... essas agências que têm caderneta de poupança começaram a botar ()

(HILGERT, 2007. Inquérito 283, linhas 1181 - 1192).

Muitas vezes a expressão qualificadora é complexa, na medida em que é formada por elementos de dois ou até dos três grupos, ocorrendo com mais frequência a composição com elementos da segunda e terceira classe.

Excerto 39:

Inf – olha... nor/ah ah: : em algumas ... cidades... e em: : alguns países têm se estabelecido com esse tipo de pessoal uma: : *espécie assim do que se chama*: : mercado de de trocas de trabalho. (HILGERT, 1997: 67)

Pode-se ainda registrar que as atividades qualificadoras não ocorrem, necessariamente, isoladas das atividades reformuladoras, sendo que muitas vezes aquelas entram como constituintes destas. Isso significa que, a critério de exemplo, na constituição de uma paráfrase ou de uma correção, pode o falante recorrer a procedimentos metadiscursivos, com função qualificadora. Pela proximidade de ambas as atividades (reformulação e qualificação discursiva), estes procedimentos são entendidos, de uma forma mais ampla, como “metaformativos”.

Diante do exposto, pode-se considerar que as atividades de qualificação discursiva contribuem de forma significativa para que os propósitos comunicacionais de seus falantes sejam atingidos, na medida em que procuram garantir a intercompreensão de suas falas. Assim também como demonstram ao interlocutor que o falante está atento ao processo de formulação textual, monitorando cognitivamente o processo de construção do texto. Em outras palavras, a metadiscursividade demonstra um monitoramento consciente da produção textual entre os falantes, o que só se percebe num processo dialógico e interacional, que demonstra a língua em funcionamento.

Após realizada a identificação das características que definem os enunciados metadiscursivos pertencentes a cada grupo (avaliações, comentários ou expressões estandardizadas), bem como a observação das características que os diferem, percebe-se que há muitos aspectos que são comuns nas três classes e dentre eles se encontram as funções exercidas pelas atividades de qualificação.

De acordo com Hilgert (2001), dentre elas, primeiramente está o fato de concorrer para a tradução dos propósitos comunicativos dos falantes, de maneira tal que sejam atingidos os objetivos ilocucionais de suas falas. Também é uma função geral destas atividades anunciar ao interlocutor que ele, o falante, está conscientemente monitorando o processo da formulação textual. Ao propósito de monitoramento por parte do falante, podem estar vinculadas funções variadas e mais específicas, dependendo do tipo de relação social estabelecida entre os interlocutores e do grau de domínio que eles têm do assunto abordado na interação, podendo provocar outras conseqüências, conforme as que aponta Hilgert (2001, p.179):

Numa conversação, por exemplo, em que L1, domina um discurso especializado sobre um tema, e L2, só tem conhecimentos vagos sobre o assunto, uma avaliação ou um comentário deste último falante a respeito de alguma formulação sua pode prevenir uma crítica, um repúdio por parte do primeiro ou dele, até obter uma certa benevolência relativa a formulações imprecisas ou inadequadas. As qualificações discursivas de L1, por sua vez, podem realçar sua especialização, mas ao mesmo tempo, prevenir o interlocutor de constrangimentos decorrentes da eventual não-compreensão do texto ou de passagens dele.

Pode-se observar que, em relação à sala de aula, por ser um texto previamente elaborado, o professor demonstra certa segurança e domínio do assunto, *a priori*, maior que o que o aluno possui no momento. Então, este caráter vem legitimar uma relação assimétrica de turnos e de domínio de conteúdo (e de fala) e que, por ser num contexto institucional, bem como devido ao próprio caráter que tem o texto do professor em uma situação didática, é socialmente aceita.

Neste sentido, em se tratando de funções mais específicas exercidas pelos enunciados metadiscursivos, destaca-se que, de acordo com a relação que estabelecem no interior do enunciado, podem, neste âmbito: realçar especialização, “perder a face” na interação, bem

como o excesso de qualificações pode ser interpretado como ostentação de saber (relação de inferioridade-superioridade) comprometendo o princípio da cooperatividade no desdobramento interacional.

Neste sentido, os enunciados qualificadores, em geral, desempenham funções específicas quando utilizados no texto conversacional, dentre as quais podemos destacar as seguintes (HILGERT, 2001):

- Denunciar que a expressão avaliada pertence a uma variedade lingüística ou a um estilo diferente daquele no qual o texto vem sendo formulado;
- Atenuar a responsabilidade do falante em relação à escolha de uma determinada formulação
- Precisar o sentido de um termo em função de sua eficácia comunicativa;
- Justificar alguma formulação ou a inclusão de uma determinada informação na fala;
- Expressar dúvidas do falante quanto à aplicabilidade ou adequação de uma determinada formulação;
- Declarar a impropriedade do uso de determinada denominação;
- Cooperar com o trabalho de construção coletiva do texto;
- Desencadear atividades de reformulação ou se integrar na realização delas;

Com ressalvas, devido à própria natureza da interação face a face, uma mesma atividade, num determinado momento da fala, pode ter múltiplas funções, além se serem imprevisíveis os motivos que levam os interlocutores ao exercício metadiscursivo.

Quanto às funções, pode-se afirmar que, por um lado, cada avaliação e cada comentário responde a uma necessidade específica, no ponto da evolução textual em que ocorrem; por outro, seja qual for essa necessidade, todo recurso a uma atividade qualificadora concorre para assegurar a intercompreensão conversacional e anunciar que os falantes conduzem conscientemente o processo de formulação do texto.

Assim, “as atividades de avaliação e comentário metadiscursivas são freqüentemente, ao mesmo tempo, atividades de figuração: elas ajudam os interlocutores a prevenir certos riscos inerentes à situação de contato e a dirigir situações de crise” (GÜLICH, 1986, p.251 *apud* HILGERT, 2001, p.80).

Neste sentido, podemos entender que, ao desenvolver uma atividade metadiscursiva o falante pode ter diferentes intenções, mas de qualquer forma, nesta atividade se demonstra a preocupação e a consciência que o falante exerce sobre o seu dizer, que, conforme os princípios bakhtinianos defendidos no primeiro capítulo, o enunciado não é algo neutro; ele revela a intencionalidade e a formação discursiva do enunciador e do contexto em que convive.

Em relação à sala de aula e a fala do professor nesta situação didática, ao monitorar o seu discurso e procurar garantir a compreensão de seus alunos (ou mesmo preservar sua face), o professor sente a necessidade de esclarecer, fazer uma glosa de seu próprio enunciado, reformular enunciados que julga inadequados ou insuficientes, repetir com várias finalidades (desde a finalidade de ênfase, até mesmo como estratégia de tópico discursivo). Hipoteticamente se acredita que estes procedimentos devam ser diferenciados e acontecer em menor (ou maior) intensidade, em vistas da interação ser menos assimétrica, quando tiver maior participação dos alunos na distribuição de turnos, análise a ser realizada no próximo capítulo desta pesquisa.

Quanto à determinação interacional das atividades de qualificação discursiva, em HILGERT (2001), encontramos as seguintes denominação:

a) *Autoqualificações auto-iniciadas*: realizadas pelo próprio falante e por sua iniciativa em relação a um enunciado-origem também por ele inserido no curso da fala.

Todos os exemplos trabalhados até aqui, a respeito da qualificação discursiva possuem esta características.

b) *Heteroqualificação heteroiniciada*: no exemplo abaixo há uma avaliação feita pelo documentador a propósito de um enunciado-origem produzido pelo informante.

Excerto 40: Inf – eu não sei se está bem respondida porque... eu também conversei muito até trouxe

Doc – bah...

Inf – trouxe minha viagem de Bom Jesus e tal **não lhe atrapalhou um pouquinho a minha resposta?**

Doc – não (está amplamente) respondida mais do que bem respondida. (HILGERT, 2001 p.78)

Como se pode observar, o locutor pode a qualquer momento comentar a sua própria enunciação no interior dessa mesma enunciação ou seja, “seu discurso é recheado de metadiscursos” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p.326). Estes, por sua vez constituem uma das manifestações de heterogeneidade enunciativa: ao mesmo em que se realiza, a enunciação avalia-se a si mesma, comenta-se, solicitando aprovação do co-enunciador (“se me permitem dizer”, “para dizer exatamente”, “antes de tudo”, “quer dizer que”). Assim, o metadiscorso pode recair sobre a fala do co-enunciador, para confirmá-la ou reformulá-la.

Também é interessante ressaltar que o metadiscorso não é algo que se considere equivocado e que surja apenas em manifestações não planejadas, pois “o metadiscorso não está reservado a interações espontâneas” (op.cit). Desse modo ele não está ausente dos discursos cuidadosamente controlados, tanto orais quanto escritos/gráficos. Isso se justifica pelo fato de que o “locutor tem, de fato, bastante interesse em oferecer um espetáculo, o ethos³⁸ de um homem atento a seu próprio discurso ou ao discurso de outros.” (op.cit)

Vale ressaltar que há uma certa proximidade entre as atividades de reformulação e de qualificação discursiva, tendo em vista que, em sentido lato, as atividades reformuladoras também são metadiscursivas, na medida em que incidem sobre outras formulações do enunciado. No entanto, sua metadiscursividade não evoca o modo de dizer e sim o que foi dito de um certo modo. As atividades reformuladoras, desta forma, constituem um metadiscorso de conteúdo, enquanto que as atividades de qualificação consistem num metadiscorso de expressão.

Nesta pesquisa, trabalharemos com as duas perspectivas, quando há um *metadiscorso do conteúdo* (através de atividades de tratamento/reformulação) e quando há de *metadiscorso de expressão* (as expressões qualificadoras propriamente ditas), procedimentos que serão tratados como “metaformulação”. E é sobre a metaformulação, neste sentido amplo, que trataremos na seção seguinte, como ela se constitui no texto falado, no enquadre de sala de aula.

³⁸ Termo emprestado da retórica antiga, o *ethos* (em grego, personagem) designa a imagem que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário. Essa noção foi retomada em ciências da linguagem e, principalmente em análise do discurso, em que se refere às modalidades verbais da apresentação em si na interação verbal. (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p.220)

2.3 A metaformulação no texto falado

Quando os indivíduos estão engajados numa interação face a face, eles acionam uma série de esquemas de conhecimento (TANNEN & WALLAT, 2002), cultural e socialmente situados para interpretar o contexto da mesma, ou seja, o fato que está acontecendo neste aqui-agora. O comportamento verbal e não-verbal dos interactantes será ditado por esta situação, bem como suas expectativas quanto a um determinado evento comunicativo. No entanto, muito freqüentemente, os interactantes não compartilham os mesmos esquemas e, conseqüentemente, as mesmas expectativas. Essa é uma situação que precisa ser considerada quando a interação, em contexto educacional, está sendo investigada. (FABRÍCIO, 1999).

De acordo com a abordagem realizada acerca das tendências educacionais, pode-se considerar que no modelo tradicional de educação, no qual “os professores, visando ao conhecimento factual, tentam impô-lo aos alunos” (FABRÍCIO, 1999, p.217), percebe-se que a interação no contexto educacional nem sempre vem ao encontro do que professores e alunos têm como expectativas: o professor quer falar para um ouvinte atento, que responda de acordo com seus propósitos comunicativos; o aluno, por sua vez, nem sempre está preparado para ser este ouvinte (‘atento’), ou mesmo para interagir em sala de aula, preocupando-se muitas vezes com a sistematização escrita das idéias veiculadas pelo professor (pensando muitas vezes no instrumento avaliativo a ser aplicado posteriormente).

Para situarmos a metaformulação no texto falado, torna-se necessário analisar alguns elementos que definem esta situação didática. No dizer de Fávero, Andrade & Aquino (2002, p.15-6) a atividade da conversação,

é definida como atividade na qual interagem dois ou mais interlocutores que se alternam constantemente, discorrendo sobre temas próprios do cotidiano. Eles organizam sua fala em turnos, que se alternam sem uma disposição fixa, o que caracteriza o encontro em relativamente simétrico ou relativamente assimétrico.

Percebemos que o texto falado em sala de aula, no qual um falante (o professor) domina o turno, nem sempre segue os princípios que costumeiramente delimitam a conversação, pois é marcadamente assimétrico e geralmente o professor tem em mente sobre

que tópico discursivo (tema) desenvolverá em sua fala. Neste sentido, ainda em Fávero, Andrade & Aquino (2002, p.16) aborda-se que,

quanto ao relativamente assimétrico, ocorre um privilegiamento no que diz respeito ao uso da palavra, cabendo a um dos interlocutores começar o diálogo, conduzi-lo e, ainda mudar o tópico.

Este é o caso do texto falado em sala de aula, seja ele a Elocução Formal (do projeto NURC) ou as conhecidas Aulas Expositivo-dialogadas, como hoje encontramos na maior parte dos planejamentos educacionais de professores (e na prática da maioria das instituições), seja da Educação Básica ou Ensino Superior.

Para caracterizarmos a situação em que ocorre a conversação, cabe analisar a estrutura da conversação, em um evento comunicativo, o que, segundo Fávero, Andrade & Aquino (2002) baseia-se nos seguintes aspectos significativos: situação discursiva, evento de fala, tema do evento, objetivo do evento, grau de preparo necessário para efetivação do evento; participantes; relação entre os participantes e canal utilizado para a realização do evento.

Deste modo, podemos caracterizar a situação do professor em sala de aula, proferindo uma exposição para seus alunos:

- trata-se de uma *situação discursiva formal*, pois utiliza termos apropriados e tem um objetivo específico com sua fala;
- o *evento de fala* acontece num *contexto institucional* (e profissional) e obedece ao contrato didático existente entre professor e aluno e entre ambos com a instituição;
- tanto o *tema do evento* como os *objetivos* são *prévios*, tendo em vista que o professor os define previamente de acordo com o conteúdo que pretende explorar com seus alunos;
- quanto aos *participantes*, há entre eles diferentes posições no evento comunicativo, bem como de formação acadêmica, o que diferencia seus conhecimentos de mundo e as interações realizadas;
- a *relação entre os participantes* é bem definida: de um lado o professor (com a obrigação de desenvolver seu conteúdo), de outro o aluno (com a necessidade de aprender o que se está explorando); a forma como esta interação acontece está

implícita na concepção de educação e de linguagem que o professor assume em sua prática didática.

Como abordado anteriormente, a condução da aula em relação aos turnos de fala pode variar desde a centrada na figura do professor até as práticas de seminários (nas quais o aluno assume a posição de professor e a ele se delega o turno de fala). Entre um extremo e outro encontramos as Aulas Expositivo-dialogadas, nas quais o aluno questiona, o professor responde e ambos estabelecem um diálogo com o conteúdo /conhecimento que está sendo trabalhado. Por isso a concepção que professores e alunos têm de língua, de aprendizagem e de educação influenciam de maneira significativa na distribuição dos turnos em sala de aula.

Assim, percebe-se que, como o texto falado é uma atividade social que requer coordenação de esforços de pelo menos dois indivíduos que possuam objetivos comuns, para participar de atividades dessa natureza são precisos conhecimentos e habilidades que vão além da competência gramatical necessária para decodificar mensagens isoladas, pois as atividades conversacionais têm propriedades dialógicas. Em outras palavras, para interagir numa conversação é necessário que os participantes consigam entender a respeito do que se trata, bem como o que se espera de cada um, tendo em vista que o texto conversacional é uma criação coletiva e se produz interacionalmente.

Dentro desta perspectiva, acreditando que a sala de aula é um espaço constitutivamente dialógico, questiona-se que tipo de conhecimento está sendo construído na sala de aula: a memorização de conceitos pré-definidos explanados oralmente pelo professor? Ou a construção de um conhecimento (e de um discurso) baseado nas interações entre professor e aluno?

Estudos em vários campos do conhecimento, que analisam a interação entre alunos e professores e a co-construção do conhecimento em diversos espaços de aprendizagem, apontam para um denominador comum: independentemente da especificidade de cada disciplina e do conteúdo a ser transmitido, o ensino é essencialmente controlado pelo professor, que, “ao interagir com os alunos sem se dar conta do distanciamento entre o seu ‘universo’ e o ‘universo dos aprendizes’, acaba criando impedimento à aprendizagem.” (FABRÍCIO, 1999, p.217).

Assim, ao formular seu texto, o professor procura aproximar sua intenção comunicativa à compreensão de seus ouvintes, buscando aproximar seu discurso ao dos alunos. Dentro de uma análise no âmbito conversacional, percebe-se que o professor molda seu discurso de diversas formas, sobre as quais se utiliza desde recursos fáticos, de seleção lexical, bem como de reformulação e de qualificação discursiva, conforme os procedimentos explicitados nas seções anteriores, deste segundo capítulo.

Devido a isso, é importante a presença da metaformulação, ou seja, do metadiscurso num sentido lato, buscando refletir sobre acontece a utilização do dizer sobre o dizer (metadiscurso), associado as demais estratégias de reformulação. Estes elementos, como constituintes do texto oral estão presentes no texto didático falado pelo professor, com determinados propósitos em suas estratégias comunicativas, os quais o auxiliam na condução de sua aula (e de seu conteúdo), mesmo que, no fluxo de sua fala, estes procedimentos ocorram de maneira inconsciente.

Assim, podemos entender que o metadiscurso, segundo Maingueneau (117, p.95), “se apresenta como um jogo com o discurso; na realidade ele constitui um jogo no interior desse discurso”, entendendo-o “como um dispositivo que abre seus caminhos, que negocia continuamente através de um espaço saturado de palavras, palavra outras”(op.cit) .

Deste modo, Koch (2003, p.47) assim define as estratégias metaformativas:

Com o intuito de facilitar ao interlocutor o processamento do texto e, portanto, a construção de um sentido alinhado com seu projeto de dizer, o produtor utiliza, com frequência, estratégias metaformativas, ou seja, inserções dos mais diversos tipos: inserções, repetições, parafraseamentos, correções, etc.

No exemplo abaixo, extraído de uma Elocução Formal, situação didática sistematizada, na qual o falante ministra uma aula de História, verifica-se que o professor desacelera o fluxo informacional, repetindo segmentos, de modo a permitir que os alunos acompanhem seu raciocínio e tenham tempo de assimilar o que está sendo dito. Esta desaceleração possui função metaformativa.

Excerto 41:

Inf - então tudo o que a gente vai dizer a respeito desse período é baseado em pesquisas... arqueológicas... é baseado em pesquisas.... etnográficasem pesquisas ...no campo da arte ... mas uma série de coisas são apenas suposições ... (NURC/ SP, EF 405, p.25-29. In: KOCH, 2003, p.47)

Como já afirmado, o metadiscorso não está reservado apenas às interações espontâneas. Devido a isso, podemos considerar também o espaço de sala de aula como um espaço de metadiscorso, em especial porque ao falar para um grupo de pessoas, geralmente se procura demonstrar uma imagem de autenticidade, de segurança, criar uma face que desperte confiabilidade para que o ouvinte acredite no que o falante diz. No discurso veiculado para o aluno, este fator tem maior importância pois aponta para um professor-falante atento ao que está dizendo verbalmente.

Nesse sentido, as funções do metadiscorso (em um sentido restrito do termo), são várias, entretanto, conforme Charaudeau & Maingueneau (2004), dentre elas destacam-se:

- *Auto-corriger-se* (“eu deveria ter dito”..., “mais exatamente”) ou corrigir o outro (“você quer dizer, na realidade, que...”);
- *Marcar a inadequação de certas palavras* (“se se pode dizer”..., “por assim dizer” ...);
- *Eliminar antecipadamente um erro de interpretação* (“no sentido exato”..., “metaforicamente”..., “em todos os sentidos da palavra” ...);
- *Desculpar-se* (“desculpe-me a expressão”..., “se eu posso me permitir”);
- *Reformular o propósito* (“dito de outra forma”..., “em outras palavras”...).

Em Maingueneau (1997, p.93), complementar a essas funções metaformativas que se atribuem ao metadiscorso, encontra-se ainda::

- *Metadiscorso destinado a construir uma imagem de locutor*, diferenciando-se eventualmente de uma outra (“para parecer erudito”..., “para falar como os políticos” ...);
- *Confirmar*: (“é exatamente o que eu estou dizendo”...);
- *Solicitar permissão para empregar outros termos* (“se você me permitir a expressão”...);
- *Fazer uma preterição*: (“eu ia dizer, não direi”...).

Dos exemplos citados, percebe-se que a glosa sobre o discurso nem sempre acontece sozinha, ela aborda uma formulação anterior ou ainda um processo de tratamento e, devido a isso, procurar-se-á tratá-las de uma forma mais ampla, como o propósito da metaformulação.

Cabe ainda considerar que a existência do metadiscorso revela a dimensão inevitavelmente dialógica do discurso, “o que deve abrir seus caminhos, abrir um espaço saturado pelas palavras e pelos enunciados dos outros”(CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2004, p.327).

De acordo com Jubran (2000), muitas vezes operações de seleção lexical operam um desvio do tópico discursivo para a atividade de elaboração do texto e, mesmo que estes segmentos tenham por foco o próprio processamento lingüístico, afastam-se dessa função e assumem uma função metadiscursiva, na medida em que se voltam para o ato de dizer. Como exemplo, apresenta-se o excerto abaixo:

Excerto 42:

Inf – uma vez ... ele era tesoureiro ... outra vez vice-presidente ... outra agora ele é ... eu disse vice-presidente ainda agora ... né? ... mas não... vice-presidente é o outro ... ele foi no ano passado ... ele é ...*como é que se diz a pessoa que cuida do clube ... que toma ...não não é ecônomo ...é o que toma conta assim da... dessa parte ... que ele tem que cuidar dessas obras tudo ... diretor de patrimônio ... é isso ... né? ...* então a gente tem também esses encontros ...

(DID POA 45. In: JUBRAN, 2000, p.01)

Neste excerto é possível observar no texto negrito que o falante marca inicialmente o teor metadiscursivo desse fragmento, a busca da palavra que lhe “escapa”, com a pergunta ‘*como é que se diz*’, para deter-se em seguida em uma série de explicitações do conteúdo do termo buscado (‘*a pessoa que cuida do clube, que toma conta, que tem que cuidar das obras, de tudo*’), rejeitando uma primeira designação que lhe vem à mente (‘*não... não é ecônomo*’), até encontrar a denominação que julga ser a precisa, aquela que justifica sua busca (‘*diretor de patrimônio*’). Essa preocupação em encontrar um termo ajustado, que venha a clarear a memória do falante, delimita o universo semântico que envolve a palavra. Além disso, apresenta marcas de busca do envolvimento do ouvinte, chamando-o a colaborar “*como é que se diz*” e a confirmar o termo encontrado através de outra pergunta ‘*né?*’.

Outros apontamentos realizados por Jubran (2000) remetem para procedimentos que estabelecem algumas formas para a busca de denominações. Estabelece-se assim um contraste de funções diferenciadas entre os enunciado de estatuto do próprio tópico desenvolvido e os de estatuto metadiscursivo, que reportam o discurso ao ato de enunciação que o cria. Alguns exemplos³⁹:

a) *Utilização de enunciados metalingüísticos referenciadores do ato denominativo*

Excerto 43:

L2– bom... o que eu vejo lá na... na... praia o pessoal joga muito aquelas raquetes assim... jogam vôlei ...**tênis de praia que se chama aquilo com raquete**...é tênis de praia... vôlei... isso que eu vejo na praia... né? (DID POA 45)

Observa-se que mesmo sendo de origem metalingüística, pois questiona sobre um termo utilizado pelo próprio falante, pode-se notar que este mecanismo metalingüístico tem efeito especificador em relação ao sintagma anterior *‘aquelas raquetes assim’*, cuja imprecisão é demonstrada por *‘aquelas assim’* e da metonímia *‘raquetes’* para designar o jogo.

b) *Retificação ou correção de um item lexical para justeza informacional*: No excerto a seguir é possível perceber que ocorre uma retificação por outro termo, mais adequado ao tópico discursivo em pauta. Não chega a ser uma correção, tendo em vista que não modifica o conteúdo, mas sim procura uma expressão mais adequada. É o que acontece na troca do termo *‘exatidão’* por *‘precisão’*, termo mais adequado quando se trata do sintagma *‘desenho’*. Novamente percebe-se que o caráter metadiscursivo desse mecanismo de retificação remete ao papel discursivo do locutor na busca de denominações, “remete o texto ao ato de enunciação”. (JUBRAN, 2000, p.02)

³⁹ Todos os excertos utilizados nos itens de A a E são exemplos retirados de JUBRAN (2000), p.01-05, os quais por sua vez foram retirados de materiais do Projeto NURC . As siglas identificam a procedência das gravações: POA (Porto Alegre), SP (São Paulo), REC (Recife), RJ (Rio de Janeiro)

Excerto 44:

L2- bom... outra coisa que nós vamos ver...nos slides na aula que vem ...é a extrema recisão do desenho ...eles conseguem chegar a uma finalidade linear... da natureza ...à extrema exatidão do desenho ... **ou precisão** ...e eles conseguem chegar ...a é óbvio uma evolução certo?(EF SP 405)

c) *Justaposição ou alternância de sinônimos para clareza de expressão:* Uma mesma posição sintática pode ser preenchida por uma lista de sinônimos que se seguem por mera justaposição ou por indicações de alternância. O que se observa é que, geralmente o último termo proferido é o que expressa a vontade inicial do falante, ou mesmo, a que o falante julga ser a mais apropriada. No entanto, os demais termos utilizados nesse percurso de ‘busca’, os sinônimos, reforçam, por acumulação, a transmissão do significado desejado.

Excerto 45:

Inf- mostra ... num é? **nesse trechozinho...ou nessa citação ...que os três ...saberes ...ou três perspectivas ou três linhas ou três maneiras** ... de se olhar o direito ...mostra que ... todas três ...na realidade ...definem ...classificam...e têm ...proposições ...sobre as relações ...pertinentes ao direito(EF REC 337)

Os termos ‘*trechozinho*’, ‘*citação*’, ‘*saberes*’, ‘*perspectivas*’, ‘*linhas*’ e ‘*maneiras*’ formam uma gradação na busca de um termo mais apropriado, segundo a avaliação feita pelo falante, no momento de sua enunciação. Todos os termos citados colaboram para a transmissão do significado, embora o termo ‘*maneiras*’ seja julgado mais apropriado pelo falante.

d) *Avaliações sobre a denominação selecionada*

Excerto 46:

L2- elas [as economias industriais aliadas dos países que venceram a Segunda Guerra] resolveram ... trazer ... a economia japonesa para seu lado ...tá claro?... quer dizer ... **a palavra neutralizar ...não sei se se aplica bem** ... mas resolveram mostrar ao Japão que não eram inimigos que eles estavam do mesmo lado ...que todos podiam em termos industriais ... se desenvolver ...(EF RJ 379)

Percebe-se neste excerto que o locutor antecipa uma apreciação a respeito da pertinência de seu emprego, com um comentário “*a palavra neutralizar... não sei se se aplica bem*”. Cabe ressaltar que avaliações desse tipo destacam metadiscursivamente aspectos do

código em uso na elaboração do texto, denotando também o planejamento *on line*, característico da língua falada.

e) Indicação do valor aproximativo da denominação escolhida ao que se pretende comunicar: Quando o falante tem um intuito de sinalizar certa imprecisão na formulação lingüística dos enunciados que produz, ele aponta para o ouvinte algo que para ele pode ser entendido como uma falha lingüística, como se pode perceber no excerto 47.

Excerto 47:

L2- e agora saíram uns ... uns temperos mais ... mais novos **digamos assim...porque têm dois anos mais ou menos ...** que é esse puro purê.... (D2 POA 291. In:JUBRAN, 2000, p.02)

O falante sentiu a necessidade de explicar o termo '*mais novos*', pois o julgou improcedente ou mesmo impreciso e, portanto, questiona a expressão utilizada através de expressão '*digamos assim*', justificando após com a informação '*porque tem dois anos mais ou menos*', explicação esta que se aproxima do sentido proposto pelo adjetivo '*novo*'. Procedimentos como este deixam a mostra a elaboração lingüística do texto, fazendo com que ele se volte "metdiscursivamente, para a sua própria construção". (JUBRAN, 2000, p.04)

Esses são apenas alguns exemplos de como as atividades metaformativas relacionam diferentes procedimentos de formulação, reformulação e qualificação discursiva, sendo que as funções por ela exercidas podem ainda assumir outras facetas, dependendo do contexto em que acontecem estes procedimentos. Algumas delas foram citadas apenas a critério de demonstração.

Mesmo não sendo elementos específicos referentes à metaformulação, por serem importantes na execução do discurso didático, destaca-se aqui algumas estratégias enunciativas que o falante utiliza para o envolvimento do ouvinte. Estratégias enunciativas, por sua vez, estão ligadas ao momento da enunciação e constituem em escolhas sintáticas e semânticas, que buscam determinadas interpretações no receptor, no caso, o aluno.

Segundo Galembeck (2006), o professor se utiliza de estratégias na construção de seu texto, que possui função de ampliar ou desenvolver tópicos por ele tratados na aula. Dentre

estas estratégias, estão os exemplos, a comparação (analogia), o testemunho (referências a palavras de terceiros) e até mesmo a criação de diálogos simulados.

No exemplo 48, se percebe que os exemplos (casos particulares) e a comparação são empregados como forma de “tornar a explicação mais concreta, mais próxima da realidade do aluno” (GALEMBECK, 2006, p.06). Ao utilizar o exemplo de uma cadeia de lanchonetes conhecida, auxilia os alunos, de forma concreta, a estabelecer o conceito de dimensão da empresa.

Excerto 48:

Inf – há algumas empresas que não aceitam a mudança da sua... hã... posição... vamos... a... também... a um exemplo prático... o caso do Bob's era uma empresa de que tamanho? Vocês chama que o Bob's...aqui do Rio de Janeiro...

AL - médio porte

Inf – era... mais ou menos...de que dimensão? (NURC/RJ, 364, linha 371-377)

Segundo Silva e Koch (1996a)⁴⁰ as inserções também são atividades presentes no texto falado, que contribuem para sua formulação, pois têm como função inserir algum tipo de material lingüístico. Dentre os objetivos desta atividade, muito recorrentes na fala, encontramos o de:

a) fazer alusão a um conhecimento prévio (freqüentemente, constitui requisito para o entendimento do aluno):

Excerto 49:

Inf – ... e a indústria o que precisa? Mais produção... maior rendimento...né? o indivíduo certo para a tarefa certa... - - não sei se alguém aqui já ouviu falar no Taylor...né? - - então em () termos de traBALho nós temos os testes do Taylor... né? que ele::...se propôs::...a ahn... racionalizar o trabalho... a colocar indivíduos... adequados... em determinadas tarefas... para que houvesse maior produção... e na escola nós temos os testes... de Binet... e de Simon e depois adaptados por (STANford)... pra: pegar essas crianças... né?... que não conseguiam acompanhar o ritmo normal da escola...e: ...verificar AONde estava esse erro aonde estava essa dificuldade?(EF 377, NURC/SP, linhas 144-149)

⁴⁰ Os exemplos citados acerca das estratégias enunciativas decorrentes das inserções, com referência apenas à natureza e cidade da gravação, foram retirados de KOCH, I.G.V & SILVA, M.C.P.S. Estratégias de desaceleração do texto falado. In: KATO, M. (org.) *Gramática do Português falado: Volume 05 - convergências*. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996.

b) introduzir comentários metaformativos

Excerto 50:

Inf – ... por exemplo... no setor odontológico... sabemos... que... existe uma demanda muito grande... atualmente... das pessoas... em relação... aos respectivos sindicatos... porque... a assistência odontológica... implica evidentemente... em custos... demasiadamente elevados... para o... público ou para a coletividade... *ou a grande massa como nós...chamamos habitualmente* (DID 131, NURC/REC, linhas 20-27)

c) função interacional de despertar ou manter o interesse do parceiro, ou criar uma atmosfera de intimidade ou cumplicidade. Para isso utiliza-se de estratégias enunciativas como:

- *formulação de questões retóricas*: recurso muito comum no discurso didático, as perguntas retóricas podem ser incluídas entre os recursos de construção do texto, uma vez que a resposta constitui uma extensão do tópico em andamento.

Excerto 51:

Inf – *que seria então... éh:: uma nota bruta... num teste?* seria aquela nota total... de erros... e acertos então cada indivíduo... realiza o seu teste e:: obtém uma nota... que é o total de erros... e acertos... MAS... essa nota simplesmente... não diz muita coisa... então nós precisamos ter... éh um NÍvel de significância... *é significativo esse número de acerto (esse número)de erros?...* é significativo em termos estatísticos...em termos QUANTitativos...né? então::... o que nós fazemos? Nós compaRA::mos::... eses resultados...com padrões... determinados (EF 377, NURC/SP, linhas 179-190)

Excerto 52:

Inf – imaginem que eu coloquei três de prata... e quatro... de cloro... ta? Imaginem que eu coloquei três de prata e quatro de cloro... que *que ia acontecer?* eu ia ter uma precipi-ta-ção... por quê? Porque o produto tem que ser... *quanto?* no máximo... nove (NURC/RJ, 251,linhas 224-231, in: GALEMBECK, 2006)

- *introdução de comentários jocosos* (podemos caracterizar também como brincadeiras e ironias):

Excerto 53:

Inf – aqui nós só vamos... fazer uma leitura em nível pré-iconográfico nós vamos reconhecer as formas... então que tipo de formas nós vamos reconhecer?... nós vamos reconhecer bisontes... ((vozes))... bisonte é o bisavô do touro... tem o touro o búfalo: e o bisonte MAIS lá em cima ainda... nós vamos reconhecer ahn: cavalos... nós vamos reconhecer veados... - - *sem qualquer (nível) conotativo aí* - - ... e algumas vezes MUIto poucas... alguma figura humana... (EF 405, NURC/SP, p.131- 139)

A *ironia* é outro desses recursos. Conforme aponta Maingueneau (2002, 175), “a enunciação irônica apresenta a particularidade de desqualificar a si mesma, de se subverter no instante em que é proferida”. Deste modo, pode-se entender esse dizer como uma encenação no qual o falante expressa algo, com suas palavras, que não deseja serem entendidas no sentido em que proferiu, “atribuindo a responsabilidades dessa fala inadequada a um outro”. (op.cit, p.175). Também vale considerar que, há casos em que “o enunciador toma alguma distância, sem deixar que o co-enunciador perceba, de maneira nítida, a ruptura entre os dois pontos de vista” (op cit, p.178). As ironias ainda podem exercer função de aproximação do ouvinte, de indicar/introduzir uma brincadeira no discurso falado, ou mesmo um jogo verbal proposto pelo falante.

Segundo Galembeck (2006), em estudo acerca das elocuições formais, há outros recursos que o falante utiliza para garantir o envolvimento de seu aluno. Dentre estes, pode-se citar os *recursos fáticos* “entendidos como aqueles que se destinam a estabelecer o contato entre os interactantes e a mantê-lo” (GALEMBECK, 2006, p.02). Constituem algumas estratégias enunciativas como o emprego da primeira pessoa do plural, da segunda pessoa de singular, o uso de perguntas retóricas, entre outros.

Pode-se considerar também que, em relação, aos recursos de construção e reconstrução do texto falado, não há uma relação de oposição. Segundo o autor, pode haver uma complementaridade, tendo em vista que “os elementos fáticos podem também ser considerados elementos de construção do texto”(op.cit) e, inversamente, os elementos de construção e reconstrução do texto falado também “têm valor fático, pois estão voltados para o bom funcionamento do canal de comunicação”(op.cit), como se verifica nos excertos a seguir⁴¹, os quais exemplificam as estratégias citadas:

- a) *primeira pessoa do plural*: ao empregá-la o professor confere um tom mais pessoal à exposição, procurando fazer com que os alunos se sintam como participantes no desenvolvimento da aula:

Excerto 54:

Inf – essa expressão... **NOS LEVA A PERCEBER O SEGUINTE...** que EU VOU TER XIS ÍONS do tipo A... tá?
(NURC/RJ, 281, linhas 79-81. In: GALEMBECK, 2006)

⁴¹ Todos os exemplos citados na seqüência (excertos 56 a 59) foram extraídos de inquéritos do tipo Elocução Rormal, do NURC, e estão contidos em GALEMBECK(2006).

b) *emprego de um pronome de segunda pessoa (você)*⁴²; muitas vezes o pronome você é usado como indeterminador do sujeito, como no exemplo 55.

Excerto 55:

Inf – se eu fizer uma pequena variação em A...vai alterar isso tudo? Não... porque é tão pouquinho aqui... que **você pode** até dobrar esse número que o dobro dele não chega a alterar isso aqui... certo? (NURC/RJ, 251, linhas 130-134)

Como um emprego intencional, o professor procura induzir os alunos a aceitarem a conclusão a que quer chegar. ‘Você’, também pode ser utilizado como uma forma de fazer referência direta aos alunos.

c) *Marcadores de busca de aprovação ou assentimento*: segundo Urbano (1993, p. 86), “os marcadores são expressões estereotipadas, típicas da língua falada, e são determinadas pela situação face a face dos interlocutores”, sendo geralmente alheios ao fluxo informativo. Para a condução do discurso didático, são considerados marcadores que o mesmo autor (1993, p.100) denomina “marcadores de teste de participação ou busca de apoio”(sabe?, né? certo?, entende? tá? etc.).

Excerto 56:

Inf – esse é um exemplo... esse vale pelo outro...tá? (NURC/RJ, 251, linhas 661-662).

d) *Apelo ao esforço e à participação*: dependendo do informante e de sua postura frente à exposição oral que realiza para seus alunos. No excerto abaixo, o professor estimula os alunos à participação e ao esforço, como forma de despertar-lhes a atenção e o interesse para os assuntos expostos.

Excerto 57:

Inf – (...) esse número aqui não é medida... não tem sentido em falar...nesse número tão pequeno que ele é... então que isso acontecer... todas as vezes em que - - agora observe uma coisa...observe um minutinho isso que eu quero chamar a atenção - - será que as variações aqui vão altear as variações aqui? (NURC/RJ, 251, linhas 125-130)

Inf - é isso que eu vou ()... isso com um pouquinho de paciência a gente chega lá... (NURC/RJ, 251, linhas 05-06)

⁴² Segundo o autor (GALEMBECK, 2006), ‘Você’ é considerado, pelas gramáticas um pronome de tratamento, mas, na maior parte do território brasileiro, constitui, de fato, um pronome pessoal de segunda pessoa do singular.

e) *Emprego de linguagem coloquial*: Há casos em que os professores empregam linguagem informal como um recurso para se aproximar dos alunos e estabelecer com eles o necessário contato, anulando uma possível distância existente entre falante e ouvinte. Vale dizer que a frequência (ou mesmo a existência) desse recurso, varia de acordo com a postura assumida pelo professor, pois em geral há uma grande preocupação em veicular uma linguagem culta e formal durante a exposição.

Excerto 58:

Inf – eu vou dar apenas um último exemplo fora... eu acho que vale a pena encher o saco com esse troço (...) a intenção é mostrar uma coisa que aconteceu ... um troço que já aconteceu... (NURC/RJ, 251, linhas 19-23)

No excerto 58 ‘*encher o saco*’, ‘*esse troço*’ e ‘*um troço*’ são evidências de expressões coloquiais utilizadas pelo falante no curso de sua explicação, o que, de certa forma, busca uma aproximação do seu discurso com o discurso coloquial veiculado pelos alunos.

Finalizando essas considerações sobre a natureza e as características do texto falado, cabe destacar que a interação conversacional é essencialmente identificada pela construção cooperativa do texto, pelos interlocutores que se encontram em situação face a face. É essa condição que, ao menos em grande parte, determina as mais variadas estratégias na perseguição de seus objetivos comunicacionais. Em vistas das condições de produção do texto falado, todos os procedimentos adotados pelo falante ficam no texto. São essas marcas que evidenciam ser o texto conversacional um processo, um texto em desenvolvimento. Esse caráter processual se manifesta na realização de todas essas atividades focalizadas neste segundo capítulo – verbalização, tratamento e qualificação.

Acredita-se que devido à gama de fenômenos evidenciados no texto falado, seja impossível apresentar uma relação completa de funções específicas das atividades reformuladoras e qualificadoras, pois, em tese, elas podem ser tantas quantos são os motivos que as desencadeiam. Procurou-se apenas apontar as que parecem ser as mais recorrentes, segundo os estudos e pesquisas a que se teve acesso.

Cabe também dizer que, como o estudo do texto falado é algo recente, tendo em vista ter se desenvolvido apenas nas últimas décadas, há muitos procedimentos que ainda estão

sendo estudados. Os procedimentos que serão tratados no terceiro capítulo serão analisados segundo estudos já desenvolvidos, como uma forma de comparação entre dois *corpora* distintos, embora com a mesma finalidade comunicativa: uma Elocução Formal (EF) e uma Aula Expositivo- dialogada (ED).

3.0 A METAFORMULAÇÃO NA SALA DE AULA: OS REFLEXOS DA INTERAÇÃO NA FALA DOS PROFESSORES

Antes de serem analisados os procedimentos metaformativos, objeto desta pesquisa, far-se-á uma apresentação do *corpus* de trabalho, bem como os procedimentos metodológicos da pesquisa nela adotados.

O presente trabalho constitui uma pesquisa descritiva, a qual tende a investigar um fato e descrevê-lo. Deste modo, procura-se nele analisar e descrever como acontece o processo de metaformulação na construção do texto falado em uma situação específica: a sala de aula. O trabalho em análise de conversação é empírico, pois exige que seu material de pesquisa seja constituído de textos falados, produzidos em situações reais de comunicação.

A pesquisa em questão também possui características qualitativas, tendo em vista que trabalha com análise de estruturas e usos da linguagem em sua acepção pragmática, não se detendo em mensurar dados, mas em analisar a forma como acontecem e são utilizados pelos falantes. De acordo com Minayo (2004), a pesquisa qualitativa responde a questões bem específicas, pois,

trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2004, p.21-22)

Neste sentido, vale ressaltar que cada aspecto a ser analisado reflete uma si comunicativa e neste sentido, os dados quantitativos serão apenas utilizados como um comparativo de ocorrências, não sendo a principal preocupação neste trabalho.

3.1 Procedimentos Metodológicos: descrição do *corpus*

Num primeiro momento, buscaram-se elementos bibliográficos com a finalidade de realizar um levantamento do material já produzido sobre análise da conversação e sobre as atividades de qualificação (ou metadiscursivas) no texto falado, sob o ponto de vista de diferentes teóricos no Brasil e no exterior. O intuito desta pesquisa inicial era compilar, selecionar e analisar as contribuições teóricas já existentes. Encontrou-se no Projeto NURC a maior parte dos estudos descritivos sobre a língua falada no Brasil, em especial nos volumes editados pelo projeto Gramática do Português Falado.⁴³

Por ser a análise conversacional originada dos princípios da etnometodologia, a linguagem em sua aplicação na cotidianidade (aqui representada pela situação de sala de aula), será objeto priorizado, acreditando que “desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis”(MINAYO, 2004, p.24).

Devido a este pressuposto, o *corpus* desta pesquisa constituiu-se de gravações de textos produzidos em situações reais de comunicação. Como já abordado, o *corpus* desta pesquisa é constituído por textos falados transcritos do Projeto NURC - Norma Urbana Lingüística Culta. Os dados deste projeto foram coletados em cinco cidades brasileiras (São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Recife e Salvador), por serem objeto de descrição para o estabelecimento da norma objetiva do Português Falado Culto do Brasil. Para ser informante do projeto, o falante teria de satisfazer às seguintes exigências: ser brasileiro; ter formação universitária completa; ser filho de luso-falantes; ter nascido na cidade de registro da gravação da fala; e, finalmente, ser morador desta cidade no mínimo há cinco anos. Reuniram-se os informantes em três grupos, segundo diferentes faixas etárias (de 25 a 35 anos; de 36 a 55 anos e de 56 anos ou mais).

⁴³ O Projeto *Gramática do Português Falado* (PGPF) teve início em 1988 com o objetivo de produzir coletivamente uma gramática de referência com base nos dados do Projeto da Norma Urbana Lingüística Culta do Brasil (Projeto NURC). Dentro dessa meta foram publicados oito volumes: Castilho (1991), Ilari (1992), Castilho (1993), Castilho & Basílio (1996), Kato (1996), Koch (1997), Neves (1999), Abaurre & Rodrigues (2002). Todos compilam artigos desenvolvidos pelos pesquisadores da língua falada, e são de extrema importância para o referencial da análise realizada nesta pesquisa. Vários desses estudos já foram reeditados. Segundo Hilgert (1996), o objetivo deste projeto é a elaboração de uma gramática referencial da língua portuguesa falada.

Cada um desses grupos forneceu dados (falas), que foram agrupados segundo a natureza da situação comunicativa, em três tipos:

- *Diálogos entre dois informantes (D2)* - situação em que dois informantes conversam entre si, sobre temas diversos, na presença de um documentador, que conduz ou, eventualmente, estimula a interação;
- *Diálogo entre informante e documentador (DID)* - evento em que o documentador (um pesquisador integrante do projeto NURC) entrevista o informante sobre os mais diferentes temas e;
- *Eloquções Formais (EFs)* - aulas, palestras, conferências ou manifestações similares. Vale considerar que as aulas foram gravadas em espaços institucionais, de Ensino Superior, na década de 1970.

Dessas três modalidades, considera-se que as duas primeiras são interações nas quais um falante desenvolve o tópico, ao mesmo tempo que o interlocutor assume a posição de ouvinte e, por vezes, ocorre a inversão dos papéis e a alternância de turnos. Já, nas Eloquções Formais - EFs, há uma forma mais marcada e menos simétrica de alternância de turnos, tendo em vista que um dos participantes possui o papel de falante (professor ou conferencista) e o outro de interlocutor (aluno), determinação esta prévia e socialmente aceita.

Devido à caracterização de nossa pesquisa e a busca do discurso em situação didática, neste trabalho será analisada apenas a Eloqução Formal, por se acreditar que, dentro dos materiais existentes no NURC, é a que retrata a situação didática de sala de aula e as estratégias utilizadas pelo professor. Para tanto se escolheu o inquérito nº338 do projeto NURC/SP, inquérito do tipo Eloqução Formal, com duração de quarenta e cinco minutos e gravada na data de vinte e seis de outubro de 1976. A aula universitária em questão baseava no tema “A demanda de moeda” e está transcrita em Castilho & Preti (1986)⁴⁴. O falante é um homem de 31 anos, casado, professor universitário, paulistano.

Em uma análise inicial, percebeu-se que houve poucas manifestações metadiscursivas em um sentido restrito, mas várias de metaformulação em um sentido amplo. O que se observou também é que a relação estabelecida era marcadamente assimétrica, tendo em vista que registrava apenas a fala do professor, em situação comunicativa de palestra, de aula ou

⁴⁴ CASTILHO, A.T & PRETI, D. (orgs) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. Vol.1- eloquções formais. São Paulo: T.A.Queiroz Editor: 1986.

conferência. Deste modo, mesmo que o princípio dialógico esteja implícito na fala do professor, que molda seu discurso pensando na compreensão responsiva de seu aluno-ouvinte, não havia praticamente interações verbais dos alunos. Este fato, hipoteticamente, pode-se justificar na época de registro da aula (década de 1970), que no auge do ensino tecnicista, preocupa-se com a explanação do conteúdo sem muitas intervenções dos alunos, o que também era algo aceito (ou imposto?) pelas correntes educacionais da época.

Esta interação, baseada apenas na fala do professor, segundo uma análise inicial, aponta apenas um diálogo que pressupõe um ouvinte, mas no qual não há alternância de turnos. Na literatura pertinente este tipo de diálogo marcadamente assimétrico é conhecido como “Língua falada escrita” (BERRUTO, 1985 *apud* CASTILHO, 2004, p.14), ou mesmo, conforme nos aponta Marcuschi (2004) podemos entender a aula, a conferência como um texto medialmente oral, mas conceitualmente escrito, conforme apontado no *continuum* dos gêneros textuais.⁴⁵ Faltava outro elemento do discurso de sala de aula: a participação do aluno, o diálogo através da interação verbal. Para isso, procurou-se fazer um outro recorte da língua falada em situação didática, que demonstrasse mais interações e menos previsibilidade,

Buscou-se, então, este outro recorte - a Aula Expositivo-dialogada (doravante tratada como ED), procurando representar a situação didática hoje vivenciada nas universidades: com um aluno mais interativo e uma situação menos formalizada, advento das tendências educacionais das últimas décadas. Procurando por um banco de dados já constituído que possibilitasse um *corpus* com mais interações e que fosse oriundo de uma situação didática e, não encontrando algum que tivesse estas características e que estivesse transcrito no âmbito conversacional, decidiu-se realizar uma coleta de dados *in loco*, gravando uma situação de sala de aula, em uma instituição de Ensino Superior. Neste sentido, procurou-se uma Universidade regional local, na qual se gravou uma aula de, em média, 105 minutos, em uma turma de Pedagogia - Séries iniciais, oitava fase (último período do curso), sobre o tema “Literatura Infantil”. A falante é uma mulher, 37 anos, casada, professora universitária, que nasceu e vive em Concórdia (SC), e a gravação foi realizada em quinze de agosto de dois mil e seis.

⁴⁵ Conforme apontado na **Figura 01**: Representação do contínuo dos gêneros textuais na fala e na escrita, sito a página 64.

Quanto à caracterização da turma em que foi gravada esta aula constituía-se de catorze alunos, todos com mais de vinte anos de idade e com experiências de seus estágios curriculares para relatar, o que aproximava os temas a serem discutidos na aula. A grande maioria deles apresenta alguma manifestação verbal na gravação. Por ser uma turma pequena e pela proximidade que envolve os ouvintes, há momentos em que há muitas sobreposições de falas, dificultando a transcrição dos termos exatos, os quais foram suprimidos do *corpus*, através de (...) ou pelo indicativo *conversas paralelas*, na transcrição.

Cabe destacar que a pesquisadora participou passivamente da aula, apenas como ouvinte, e registrou apenas o material fônico (falas) com o consentimento da professora e da coordenação da instituição.

Neste sentido, encontramos em Castilho (2004, p.14) que,

(...) numa ciência humana como a lingüística, é o ponto de vista que cria o objeto.
 (...) na língua falada é a gravação e a transcrição das fitas que instituem o ponto de vista criador do objeto.

Assim, para Castilho(2004), quando se registra uma interação verbal, a seleção da modalidade interacional está instituindo um objeto de estudos. Para este estudo (tanto nas Efs como na EDs), utilizou-se de diálogo assimétrico, no qual os falantes não dispõem de condições semelhantes para negociar livremente o assunto e controlar os turnos (Castilho, 2004), seja pela situação comunicativa, ou pela relação de poder existente entre os interactantes. Deste modo, procurou-se estabelecer um paralelo entre os *corpus* das EFs e das EDs, verificando se, de fato, há mais simetria na ED, após o advento das idéias bakhtinianas no âmbito educacional.

Depois de realizada a gravação, esta foi ouvida e transcrita de acordo com as normas definidas pelo NURC - Norma Urbana Lingüística Culta⁴⁶. Vale considerar que o trabalho de transcrição de falas é um trabalho empírico que exige atenção, rigor, bem como uma tomada de decisão do pesquisador, pois “há muitos processos de descrever uma conversa gravada, e cada um deles responde a um tipo de indagação sobre os materiais registrados” (CASTILHO, 2004, p.14). Como as indagações deste trabalho restringem-se ao aspecto interacional e

⁴⁶ Estas normas estão descritas no Anexo A, bem como o *corpus* na íntegra da entrevista (Anexo B).

organizacional do texto falado, procurou-se destacar procedimentos que o constituem, a forma como o falante organiza a construção de seu texto. Não é o objetivo desta análise, focalizar aspectos sociais, relações ideológicas ou mesmo variações regionais da fala.

Com o *corpus* delimitado, realizou-se uma leitura geral atenta das duas transcrições, procurando elementos que o diferenciasssem quanto a sua macroestrutura e quanto às tomadas de turno na interação verbal.

Após, procurou-se identificar alguns elementos que fossem de natureza metadiscursiva em sentido lato, destacando os procedimentos de glosa, como os de reformulação e seleção lexical que tivessem essa função de metaformulação. Este estudo baseou-se principalmente em parâmetros estabelecidos por Güllich (1995) e Hilgert (2001) e Risso & Jubran (1998), quanto aos trabalhos de atividades de qualificação e também em Marcuschi (1996), Hilgert (1996), Hilgert (1993), Koch e Silva (1996b) e Galembeck (2006), nos demais procedimentos sobre análise da conversação.

De imediato, observou-se a freqüência em que ocorriam procedimentos metaformativos, bem como que funções eles exercem no texto, observando em especial como aparecem e como evoluem as atividades de reflexão sobre o próprio dizer, sobre a reformulação e que intentos ela têm no desenvolvimento do tópico discursivo. Chamou-nos a atenção a quantidade de repetições, com diferentes funções, o que demonstra que os procedimentos não são estáticos, ligados a sua forma estrutural ou com termos fixos, mas sim que podem assumir diferentes posições responsivas quando inseridos em uma cadeia de comunicação verbal.

Deste modo, por critérios metodológicos, as análises foram organizadas separadamente em dois *corpus* (Elocução Formal - EF e Aula Expositiva Dialogada - ED), nas quais se considerou os procedimentos encontrados, destacando os mais recorrentes, bem como as funções lingüísticas e pedagógicas que desempenham no desenvolvimento do texto falado.

3.2 Análise dos procedimentos metaformativos encontrados no *corpus*

Anterior ao estudo dos textos falados, alguns esclarecimentos quanto aos procedimentos de análise são necessários. Por ser um texto projetado e executado ao mesmo tempo, as atividades ocorrem aleatoriamente durante a execução do texto. Para tanto, adotamos critérios para separação das ocorrências, de acordo com as principais classificações encontradas em Jubran & Risso(1998) Jubran (2000) e Galembeck (2006).

Assim, cabe ainda esclarecer que, como definições explanadas no capítulo anterior, segundo Galembeck (2006) podemos separar os recursos que buscam transformar os alunos em interlocutores reais, em dois grupos: **Fáticos** (aqueles que se destinam a estabelecer o contato entre os interactantes e a mantê-lo) e **Recursos de construção e reconstrução do texto falado**, (entendido aqui como aqueles que facilitam ou propiciam a compreensão da mensagem). Esses recursos foram considerados ao definir as categorias a serem delimitadas na análise.

Por critérios metodológicos, seguindo os pesquisadores da área conversacional, procurou-se realizar a análise dos conceitos de uma forma que englobasse as diferentes classificações. Deste modo, segmentaremos as ocorrências em duas categorias de análise:

I - Metadiscorso em sentido lato, divididos em:

- Metaformulação na seleção lexical
- Metaformulação através de atividades de reformulação
- Metaformulação através de atividades de qualificação discursiva (glosas)

II - Outros recursos metaformativos para envolvimento do ouvinte, dentre os quais se destacam:

- Metalinguagem na condução do tópico.
- Recursos Fáticos

Esta classificação será adotada tanto para a análise do *Corpus 01* (EF) como do *Corpus 02* (EAD), evidenciando os elementos que mais se destacam em ambos e as funções que ocasionam no desenvolvimento da conversação em cada caso.

3.2.1 *Corpus* 01: Elocução Formal - EF

Caracterização Geral

Nas EFs o caráter de assimetria é mais marcado do que em qualquer outro tipo de inquérito do Projeto NURC, tendo em vista que nelas há uma determinação prévia e socialmente aceita, quanto aos papéis desempenhados pelo falante (professor ou conferencista) e pelo ouvinte (alunos ou platéia). Segundo Marcuschi (2003a, p.16), “diálogos assimétricos são aqueles em que um dos participantes tem o direito de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação e exercer pressão sobre o(s) outro(s) participante(s)”. Estas características do diálogo assimétrico são pertinentes ao caracterizarmos a interação em sala de aula.

Mesmo constatando um caráter assimétrico nas elocuições formais, com raras intervenções ou alternâncias de turnos, pode-se verificar que “o professor ou conferencista tem plena consciência de que é preciso envolver os ouvintes no processo de interação” (GALEMBECK, 2006), como forma de facilitar a compreensão dos assuntos expostos ou discutidos.

Como um falante atento à situação comunicativa que realiza, mesmo que veja seu conteúdo como algo cientificamente “pronto e acabado”, o qual precisa ser “repassado” ao aluno, o professor tem consciência de que não basta simplesmente expor o conteúdo de sua aula. É preciso criar um clima de envolvimento e de co-participação entre ele e o aluno, para que as informações veiculadas possam ser mais facilmente absorvidas.

Neste sentido, pode-se dizer que o professor sabe que sua aula expositiva (como se caracteriza esta situação de Elocução Formal) tende a transformar os alunos em receptores passivos e inertes dos conteúdos ministrados e, assim, procura chamar-lhes a atenção e o interesse por meio de recursos que, em geral, buscam transformar os alunos em interlocutores mais interativos.

Na seqüência, segue a análise dos procedimentos encontrados, segundo as categorias definidas nos procedimentos metodológicos.

I Metadiscorso em sentido lato:

▪ *Metaformulação na seleção lexical e na construção do texto falado*

Incluem-se, neste item, processos que ampliam ou desenvolvem o tópico discursivo ou o assunto da aula. Por isso sempre que o professor estabelece uma comparação, um exemplo fictício, recorre a explicações dadas, a aulas anteriores, utiliza-se de testemunhos de terceiros, de exemplos pessoais ou cria situações e diálogos simulados, está buscando construir o texto de forma a se aproximar do universo de significados de seus alunos.

Neste sentido, algumas ocorrências evidenciam estes procedimentos:

a) *Comparação (analogia)*: Os exemplos e a analogia são empregados como forma de tornar a explicação mais concreta para o aluno, por meio da alusão a casos particulares (exemplos), ou mesmo a situações que já são conhecidas pelos alunos. No exemplo abaixo, percebe-se que o professor constrói o sentido do que é ‘demanda de moeda’ para ele, desenvolve sua explicação, através de uma situação fictícia, a qual foi criada com esta finalidade pedagógica, a de exemplificar.

(01)

Inf – [...]Keynes ... introduziu ...um novo conceito uma nova razão pelas quais as pessoas retém moeda... moeda ... (...) é a demanda de moeda ...por es-pe-culação ... (...) as pessoas podem manter dinheiro no bolso por exemplo... éh::: ... eu quero comprar um carro mas por algum motivo eu espero que o preço do carro vá cair ...éh::: no mês que vem ...então eu mantenho o dinheiro em caixa não compro o carro agora ...compro o mês que vem ...certo?
(linhas 314-334)

(02)

Inf – [...]vamos supor ... que um assalariado recebia ...um milhão e duzentos ... no início do mês ...e gaste de uma forma homogênea ...gasta ...quarenta cruzeiros ...por dia ...de tal forma que...quando chegar no último dia do mês ele fique exatamente a...zero ...certo?
(linhas 67-72)

Através desta comparação, o exemplo de um assalariado, o falante demonstra buscar exemplos concretos que aproximem a teoria sobre a qual discorre (o conteúdo da aula em questão). Neste exemplo, situa o aluno através da exemplaridade numérica, situando em valores concretos para que não fique apenas na abstração.

A mesma projeção acontece na exemplificação realizada para desenvolver o tópico abaixo, no qual, de certa forma, faz uma paráfrase expansora, pois desenvolve todo um exemplo para reafirmar que o dinheiro é gasto ao longo do mês e, por isso, se ‘retém moeda’. O exemplo fictício de um sujeito indefinido, tratado como ‘ele’, demonstra uma seqüência mental de atividades, a qual projeta um cálculo, esquematizado no discurso do professor. Neste exemplo, este sujeito indefinido pode constituir qualquer aluno, que se projeta no discurso, imaginado-se na situação relatada.

(03)

Inf – [...] então ... é de se supor – vamos fazer aqui um esqueminha? ...vamos colocar aqui o tempo ... e aqui neste eixo ...a quantidade ...de moeda ...retida...que é a nossa demanda de moeda por transação -- ... então no primeiro dia ele recebe ...mil e duzentos ... no primeiro dia então ele tem mil e duzentos no bolso... ao fim do primeiro dia ...ele gastou quarenta cruzeiros ...certo? cafezinho transporte alimentos... então ao fim do primeiro ele vai ter mil cento e sessenta ... no bolso... no segundo dia ...ele gasta mais quarenta ... então ao fim ...do segundo dia ele tem ...mil cento e vinte no bolso ...e assim por diante ...dentro dessa hipótese que ele gaste dessa forma homogênea ...quarenta cruzeiros por dia ...ao fim do trigésimo dia... ele não tem nada ... de moeda no bolso ...ele está a zero
(linhas 75 a 90)

b) Definições: Segundo Alves (1993, p.159), como as gravações EF reproduzem uma aula ou conferência, constituindo assim em inquéritos de caráter didático, em geral, “por tratarem de temas referentes a domínios técnicos ou científicos, esses inquéritos veiculam uma terminologia, um vocabulário técnico ou científico próprio de cada domínio analisado”. Por isso, muitas vezes a busca de uma terminologia adequada demonstra essa preocupação do docente, não apenas com a explanação dos termos científicos, mas também com a assimilação e a compreensão destes termos pelo aluno.

(04)

Inf - as pessoas retêm um vinte quatro avos... dessa... renda POR MOTIVO DE... transação... para satisfazer as transações de uma forma genérica (linhas 150-153)
a demanda de moeda por TRANSAÇÕES... é uma proporção k do nível de renda é a principal razão... pelos quais... todos nós agora temos um certo montante de dinheiro no bolso... certo? (linhas 230-234)
demanda de moeda... por PRE-CAU-ÇÃO... por precaução... bom... as pessoas também mantêm um certo montante de moeda no bolso... por motivo precaução... ahn:::... ah sim eu estou usando o termo demanda de moeda no bolso (linhas 248 - 252)
porque que então existe demanda de moeda pres/ por especulação... existe uma esPECTATIVA sobre...rentabilidade futura (linhas 368-371)

Através dos exemplos acima descritos, percebe-se que o professor possui preocupação em deixar claro quais os conceitos que pretende definir em sua exposição. Para isso, utiliza-se da entonação de voz, como nas expressões ‘POR MOTIVO’, ‘TRANSAÇÃO’ e ‘esPECTATIVA’, ou pela silabação da palavra, associada à entonação, como em ‘PRE-CAU-ÇÃO’ . Tais recursos corroboram com sua intenção de desenvolvimento do tópico, de estabelecer a importância dos termos proferidos para o entendimento de sua exposição, bem como de construir um texto que seja acessível a seu aluno, através de suas escolhas lexicais. Segundo Alves (1993, p.160),

ao introduzir termos (...), o professor é consciente de que existe uma distância entre o saber que ele transmite e o saber próprio de seus alunos. Uma aula constitui um discurso pedagógico e os conceitos nela transmitidos devem ser explicitados para que, dessa maneira, possa ser reduzida e minimizada a distância entre os conhecimentos do mestre e os dos alunos.

Este monitoramento atento, bem como a preocupação para que seu dizer esteja ao alcance dos alunos, aponta para uma postura pedagógica do professor: não apenas um simples falante atento que quer estabelecer comunicação, mas também um docente que se preocupa em veicular conhecimentos que sejam acessíveis a seus alunos-ouvintes, através de seu discurso.

Quanto à seleção lexical, ainda é válido destacar que o fenômeno da hesitação pode caracterizar uma metaformulação quando da busca de uma construção lexical, pois o professor, seguindo o curso normal de sua fala, procura uma palavra adequada para dar seqüência ao turno. No exemplo abaixo, observamos que, ao hesitar, realiza um truncamento da fala, e ao encontrar o termo adequado (‘esses’), prossegue normalmente seu discurso.

(05)

Inf – existe uma demanda de moeda por motivo... pre-cau-ção... **es/esses** dois tipos de demanda de... moeda já... já foram... é discutidos pelos clássicos (linhas 29-32)

A hesitação, neste sentido, tem um caráter prospectivo, buscando solucionar eventuais problemas de compreensão, evitando uma reformulação posterior.

- **Metaformulação através de atividades de reformulação:** Dentre estas atividades estão inclusos os recursos que contribuem para a construção (com efeito prospectivo) e para a reformulação do texto falado (com efeito retrospectivo). Em comum, pode-se considerar que estas atividades procuram facilitar ou propiciar a compreensão da mensagem como exemplos, paráfrases, correções, repetições. Todas estas possuem ações sobre o fluxo informacional, e, portanto são uma metaformulação que visa justificar ou aprimorar o entendimento do ouvinte.

a) *Metaformulação por Correções:* Como o discurso do professor na EF é um texto planejado, sem muitas intervenções que possam ocasionar o desvio de seu tópico ou dos termos que pretende proferir, as atividades de correção com sentido geralmente atribuído a elas no âmbito conversacional, o de uma reparação semântica, são pouco evidenciadas. Os procedimentos mais recorrentes, na EF, estão ligados à utilização dessas retificações (ou correções) em relação a um item lexical preciso, para justeza informacional, segundo os propósitos do Professor.

Como “corrigir é produzir um enunciado (enunciado reformulador = ER) que reformula um anterior (enunciado fonte = EF) considerado ‘errado’ aos olhos do interlocutor” (FÁVERO, 1997, p.113), muitas vezes o falante, na busca de exprimir um termo com precisão, acaba por anular sua formulação anterior, realizando uma correção:

(06)

Inf – dois tipos de oferta de moeda e nós vimos que existem... dois agentes que oferecem... criam moeda... são... é o banco comercial *isto é os bancos comerciais e o banco Central... certo?* (linhas 01-05)

O marcador ‘isto é’ anuncia a reformulação, sendo que esta procura estabelecer a intercompreensão entre o interlocutor professor e sua platéia, um dos motivos da correção.

(07)

Inf - [...] existem três motivos clássicos ... pelos quais as pessoas ... reTÊM moeda ... são três motivos ... *ou três razões* ... que fazem com que se tenha moeda... existe uma retenção de moeda uma demanda de moeda ... (linhas 25 - 29)

Neste excerto, observamos que, ao repetir o termo “motivos”, o falante estava buscando uma palavra que se ajustasse melhor à informação que deseja. Muitas vezes o primeiro termo que vem a mente do falante não satisfaz seus propósitos comunicativos, o que faz buscar outro termo que julgar mais adequado. Percebe-se que esta busca/ correção por um novo termo não apresenta um verbo *dicendi* (de dizer), mas elíptico está o fato de ‘estar dizendo de outra forma’, por isso seu caráter é metaformativo.

(08)

Inf – a gente quer saber agora... quais as razões **que faz... que fazem** com que... ah... (estou) meio preocupado (com o gravador)... éh... **faz fazem**... éh:... (linhas 10-11)
 esse é o primeiro e principal motivo... *pelos qual pelo qual* as pessoas éh:: demandam... moeda... éh::... a primeira razão então pelas quais as pessoas demandam... moeda isso já era ...já estava incluído na teoria clássica... (linhas 201- 206)

No exemplo (08), o professor percebe um problema na formulação de seu texto quanto à utilização do verbo ‘faz’. Em seguida, manifesta uma correção, a qual possui aspecto retrospectivo, pois na visão do falante, visa corrigir um equívoco. O mesmo ocorre no segundo segmento conversacional descrito, no qual o falante percebe a falta de concordância entre os termos e, imediatamente, corrige a construção. Nessas correções, observa-se uma preocupação com a norma culta, através da concordância, visto que o professor demonstra estar ciente de quem são seus interlocutores (alunos) e procura preservar sua face de falante culto da língua.

Pode-se entender que, no exercício da docência, devido ao contrato didático, em geral há um compromisso do professor em ser um modelo lingüístico para o aluno e, devido a isso, o professor-falante se utiliza de correções com essa função de reformulação sintática de seu texto falado. Esta é uma função pedagógica tendo em vista que demonstra estar atento à norma culta da língua e se mostra preocupado com esta, devido à situação de formalidade que é inerente a sua exposição didática. Talvez em situações de conversação espontânea, este tipo de procedimento não tenha razão de existir, mas como a EF é uma situação formal de sala de aula, o falante demonstra essa preocupação.

Com a mesma intenção de se demonstrar um falante conhecedor da norma culta, algumas correções substituem um termo tido como mais simples por uma palavra mais

técnica. No exemplo abaixo, percebe-se que o truncamento ‘comé/’ indica que o professor usaria o termo ‘começa’, que subitamente é trocado pelo termo ‘reinicia’.

(09)

Inf – (...) a gente quer saber agora quais as razões então ele vai ter de novo no bolso... ah::... vai ter mil e duzentos novamente de... moeda...*e come/ e reinicia o... ciclo...*(linhas 92-95)

(10)

Inf - ... as pessoas recebem num ...no início do mês e vão gastando aos poucos ao longo do mês...de tal forma que ela sempre tenha *uma reserva algum dinheiro no bolso...* (linhas 54 - 57)

Na correção realizada no exemplo (10), a readequação é inversa a do exemplo anterior: o professor utiliza um termo técnico ‘*uma reserva*’ que, em seguida, é substituída por uma expressão mais coloquial ‘*dinheiro no bolso*’, devido a uma necessidade didática que ele - o falante- julgou necessária para se fazer entender pela platéia de alunos.

b) Metaformulação por Paráfrases: De acordo com Hilgert (1993, p.14) é a atividade lingüística de reformulação por meio da qual se estabelece entre dois enunciados uma relação de equivalência semântica. Nas aulas, o professor geralmente parafraseia um excerto anterior porque sente necessidade de dar esclarecimentos que julga serem necessários para a compreensão das informações transmitidas:

No exemplo (17), o professor expande o significado do termo demandado, para clarear o que quer dizer.

(11)

Inf – [...]elas vão gastando ... aos pouquinhos ...elas são obrigadas a deixar uma certa reserva para o:: cafezinho para o lanche ... para o almoço ... para os gastos normais ...ou seja ... as pessoas recebem ... o dinheiro num ... no início do mês e vão gastando ... de uma forma ...gastando ao longo do mês
(linha.50-56)

(12)

Inf – [...]Éh::: ...ah quais as razões que levam as pessoas a ... demandarem moeda a procurarem moeda a guarDArem moeda ...a moeda como tal ... o que ...por que as pessoas retêm moeda ao invés ... de comprar títulos ...compara artigos comprara móveis ...
(linhas 13-17)

Percebe-se que neste excerto (12) o professor faz uma seleção lexical, buscando o termo adequado, preenchendo com uma gradação de sinônimos que ampliam o sentido, estabelecendo uma relação parafrástica entre os elementos, a medida que cada enunciado ‘*procurarem moeda*’, ‘*guardarem moeda*’, a expressão ‘*a moeda como tal*’, pretendendo designar ‘moeda em espécie’. Neste sentido todos os significados se complementam, através de uma equivalência semântica que se resume em “as pessoas retêm moeda”.

Ainda sobre o exemplo (12), observamos que a reformulação parafrástica que envolve a expressão “*demandarem moeda a procurarem moeda a guarDArem moeda*” na verdade apresenta uma reformulação através de uma paráfrase que aponta uma relação de sinonímia entre os verbos que acompanham o vocábulo ‘*moeda*’ na organização dos enunciados. Este exemplo encontra justificativa em Alves (1993, p.164), quando afirma que “as reformulações parafrásticas mais usualmente empregadas pelo professor mostram que, entre os termos e suas respectivas definições, existe uma relação de sinonímia”.

Neste corpus, também foi possível observar que o professor, em geral, utiliza as paráfrases como forma de expandir o significado inicial, utilizando de *expansão parafrástica*, na qual parafraseia utilizando explicações ou exemplos.

(13)

Inf – demanda de moeda por transação... *é o principal motivo pelos quais as pessoas retêm moeda* (linhas 39-41)

Na demanda de moeda por motivo *transação* as pessoas recebem no início do mês... mas não gastam de uma vez só... elas vão gastando!.../ aos poucos ao longo do mês (linhas 48-57)

No excerto (13), se percebe que a estrutura das paráfrases é mais extensa do que seu enunciado origem, o termo científico. Podemos considerar que este fator também se justifica pela natureza do discurso didático: como o professor parafraseia os termos científicos, em geral, as paráfrases têm a função de esclarecer, ampliando o sentido do que foi dito para o aluno.

Como o texto didático deste professor/falante preocupa-se com a exposição, são poucos os procedimentos de paráfrases redutoras como a que se observa abaixo:

(14)

Inf - as pessoas recebem dinheiro e vão gastando... de uma forma... de tal forma que ela sempre tenha alguma reserva algum dinheiro no bolso... enfim...é uma demanda de moeda para satisfazer as necessidades de... transações...e de... pagamentos.... (linhas 53 - 59)

Observa-se que o marcador ‘enfim’ indica que a reformulação que segue, resume toda a explicação realizada pelo professor, correspondendo a uma paráfrase com função de resumo. O ‘enfim’ aponta que a explicação dada foi concluída e ainda anuncia o início da paráfrase por condensação. Neste sentido, podemos entender também que ela possui intenções didáticas, tendo em vista que o professor sintetiza o exemplo dado para esclarecer ao aluno a definição que quer que permaneça.

Também é válido destacar que, como na EF não há a presença de interações verbais de alunos, os procedimentos parafrásticos encontrados são *autoparáfrases*, tendo em vista que o próprio falante parafraseia seu enunciado. Também podemos caracterizar as ocorrências como *paráfrases auto-iniciadas*, pois elas são desencadeadas por quem as produz (HILGERT, 1993). Esta caracterização está ligada à natureza assimétrica do material em questão, no qual a fala é dominada por um só falante.

Deste modo, na EF estudada é freqüente a presença de paráfrases e repetições, justamente por constituírem marcas lingüísticas que auxiliam no desenvolver do discurso didático falado. Por terem uma tênue diferenciação, argumento defendido e proposto por vários estudiosos do texto falado (HILGERT,1993; BARROS,1993; FAVERO,1993), há procedimentos em que processos de parafraseamento e de repetição se mesclam, sendo que ambos desenvolvem uma função semelhante: manter equivalência semântica com os dizeres reformulados.

c) Metaformulação por Repetições: a repetição pode ser entendida como um processo para manter em evidência os conceitos discutidos, como se verifica no fragmento a seguir, em que há várias ocorrências de reiteraões (rentabilidade futura, dinheiro, aplicação):

(15)

Inf – [...]as pessoas ... que julgam que... a rentabilidade ...futura ...é desse dinheiro não é - vamos por assim – desse dinheiro ...ahn ...seja ...maior ...que a

rentabilidade ...evidentemente éh rentabilidade futura DA aplicação ... desse dinheiro ...seja maior que a rentabilidade ...atual...
(linhas 377-384)

(16)

Inf - [...] outro dia tem mil cento e sessenta mas também tem um dia que ele tem ...quarenta enfim na média ele deve ter ...deve ter ...deve ter ...seiscentos cruzeiros no bolso ...aqui então é a ...é a **demanda de moeda** ...então o...o saldo ou o saldo médio ... retido ... que é igual a ...seiscentos cruzeiros que é a nossa **demanda de ... de moeda** por motivo ...transação
(linhas 110 - 117)

A repetição é um dos traços mais característicos da língua falada e sua presença decorre do fato dela ser planejada localmente, no momento de sua execução. Devido a isso, no exemplo (16) encontramos três tipos de repetições: uma de item lexical ('*dia*'), uma do sintagma verbal ('*deve ter*') e outra de enunciado ('*demanda de moeda*'). Na primeira, a repetição do vocábulo '*dia*' é apresentada com a função de estabelecer uma relação de continuidade '*tem dia... mas tem dia*'. Já, a segunda, em relação à locução verbal '*deve ter*' aponta o intuito de enfatizar a expressão, tendo em vista que ocorre na seqüência do enunciado, o que dá um caráter enfático. Já com '*demanda de moeda*', o falante repete para não se perder de vista o tópico discursivo que ele está desenvolvendo em meio a esta exemplificação, ou seja, ele tem a finalidade de retomar o tópico. Através deste exemplo percebe-se claramente que, a repetição, embora seja um procedimento que retoma os mesmos termos, não diz a mesma coisa, tendo em vista que, em um caráter dialógico, não podemos afirmar que a palavra assume o mesmo sentido quando usada novamente na mesma situação comunicativa, por isso a repetição é um mecanismo bem recorrente e ao mesmo tempo, importante para o fluxo informacional.

Dentro os usos de paráfrases e repetições, percebemos que, muitas vezes, estas são utilizadas como uma classificação ou complementação das idéias que estão sendo expostas, pois, em algumas situações, mesmo que constituam formulações fluentes, "ocasionam um ralentamento no desenvolvimento do fluxo discursivo" (KOCH e SILVA, 1996a)

(17)

Inf – ((tosse)) a demanda de moeda por transação... é principal motivo pelos quais as pessoas ... retêm moeda ...neceSSitam de moeda ... demandam moeda ... ahn:: ... basicamente ... ela se deve à diferença que existe entre as datas de recebimento de renda de salário e os pagamentos que a agente efetua ...
(linhas 39-45)

De acordo com Koch e Silva (1996a), em formulações altamente fluentes (como é o caso das Elocuções Formais) encontram-se inserções ou ralentamentos do fluxo informacional, com presença de paráfrases e repetições as quais não visam, em absoluto, corrigir problemas de formulação, mas, pelo contrário, desempenham outras funções importantes como funções, argumentativas ou didáticas, como se pode observar nos exemplos a seguir:

(18) função argumentativa

Inf – seria no fundo... pegar mil e duzentos mais mil cento e sessenta mais mil cento e vinte mais... mil zero oitenta e... até mais zero () e dividir por trinta... isto aqui vai dar uma média de... *seiscentos cruzeiros no bolso*... evidentemente tem um dia que ele tem um milhão e duzentos outro dia ele tem... zero ou tem... outro dia tem mil cento e sessenta mas também tem um dia que ele tem... quarenta enfim na média ele deve ter... seiscentos cruzeiros no bolso...

Observa-se no exemplo (18) que a repetição oracional ‘*seiscentos cruzeiros no bolso*’ tem uma função argumentativa, de reforçar a idéia de uma ‘*média*’ (vocábulo que também sofre repetição), de acordo com a explanação realizada na qual o falante destaca como procede para chegar a este valor médio. A repetição oracional vem a contribuir com a argumentação realizada pelo falante.

(19) função didática

Inf – pessoal então esse é o primeiro e principal motivo... pelos qual pelo qual *as pessoas éh:: demandam... moeda... éh::...* a primeira razão então pelas quais *as pessoas demandam... moeda* isso já era ...já estava incluído na teoria clássica... (linhas201- 206)

No exemplo (19), ‘*as pessoas demandam moeda*’ é repetido com a função didática de conduzir a aula para discussão das teorias clássicas, atrelando-as aos exemplos e comparações anteriormente citadas pelo professor. Pode-se considerar também que, na elocução em estudo, os termos ‘*demanda de moeda*’ são repetidos ao longo da exposição oral do professor, também com a função didática de conduzir as discussões, tendo sempre presente o tema da aula em questão: a demanda de moeda. Segundo Koch e Silva (p.382, 1996b), repetições como estas “ocorrem em geral no interior de uma formulação fluente, com função essencialmente didática: diminuir o fluxo informacional dar tempo aos interlocutores para captar o sentido do discurso, em síntese, facilitar a compreensão”.

Como nas Elocuções Formais é um falante que domina o turno, a repetição acontece por este mesmo falante, em meio a seu fluxo informacional, e devido a isso, há grande frequência de repetições auto-iniciadas.

Segundo Marcuschi (1996, p.107) do ponto de vista das funções desenvolvidas, as repetições atuam tanto no plano da composição do texto em sua materialidade e seqüenciação das cadeias lingüísticas, quanto no plano discursivo, de caráter mais global relacionado aos aspectos interacionais, cognitivos e pragmáticos. Devido a estes fatores, as repetições estão presentes no texto didático falado pelo professor e auxiliam em sua postura pedagógica durante a exposição oral: podem auxiliá-lo a enfatizar, denotando aspectos que julga importantes na aula, a explicitar conceitos, a anunciar o início de novos tópicos, a relembrar tópicos já expostos durante aula. Mais que um simples preenchimento, as repetições deixam marcas lingüísticas no texto que apontam para a preocupação que o falante tem em manter o canal de comunicação, associado-o a sua busca de compreensão responsiva do ouvinte.

- **Metaformulação através de atividades de qualificação discursiva (glosas):** Na fala são recorrentes marcação de origem metadiscursiva, que geralmente se apresentam por meio de estruturas sintagmáticas mais complexas, construídas muitas vezes em torno de um verbo *dicendi*, e por isso, justificam sua natureza metadiscursiva.

(20)

Inf – então ele vai ter de de novo no bolso ... ah:: ... vai ter mil e duzentos novamente de ... moeda ... e comé/ e reinicia o ... ciclo ... então deve ocorrer algo deste ... tipo ... *eu quero encontrar aqui uma ...ah encontra aqui uma expressão para a demanda ... de moeda qual é o SALdo médio retido ou a quantidade de moeda retida ou demandada ... certo?*

Observa-se, no exemplo (20), que o falante interrompe o fluxo informativo para se voltar à busca de uma expressão, justificando ao interlocutor sua hesitação e o ralentamento do fluxo de seu discurso. Com a expressão “então deve ocorrer algo deste... *tipo*” o falante já demonstra estar buscando um termo adequado e, como não o encontra, faz um comentário, uma glosa do seu próprio discurso, que aponta uma busca seleção lexical “*encontrar aqui uma expressão*”, que se justifica nesta construção enunciativa ‘*aqui*’.

Eventos enunciativos como estes demonstram o caráter *on line* do texto falado, que, enquanto produto, apresenta as marcas de seu processamento.

(21)

Inf - Você tem ... como depósito é uma mo/ é um dinheiro que você também tem ...certo? no bolso aí entenda-se ...também ah:: como depósito que no fundo é uma moeda que também você tem...disponível ...certo? ... – *estou usando muito essa expressão no bolso e pode dar a idéia ...um pouquinho errada ...inclui-se aqui o que as pessoas têm ... enfim o total de moeda que as pessoas retêm ...tá?*
(linhas 254- 261)

A glosa, em destaque no exemplo (21), apresenta uma avaliação que o falante faz sobre seu ato de dizer, referindo-se à expressão ‘*no bolso*’, a qual, segundo julgamento do falante, está sendo muito utilizada em sua fala e pode dar uma idéia equivocada do que quer transmitir. Deste modo, podemos ver o monitoramento exercido pelo professor quanto ao sentido estabelecido pelo aluno-ouvinte. Ele se mostra atento não apenas aos termos que seleciona em sua fala, mas também aos significados que dele podem ser depreendidos. Assim, ele alerta o aluno para a expressão e o leva a refletir sobre qual seria esse sentido equivocado.

Pode-se considerar que os diferentes procedimentos metadiscursivos têm a função de orientar o interlocutor para um determinado dizer por ele proferido. Segundo Jubran (2005, p.301),

acompanhando tais procedimentos, são observáveis no texto marcas de entrada de operações metadiscursivas (...) que sinalizam textualmente uma mudança de modalidades de referência: da ideacional para a metadiscursiva.

Neste sentido, se pode afirmar que o segmento metadiscursivo desloca a seqüência do texto, da informação que está sendo veiculada, para uma reflexão sobre o dizer, realizando uma glosa sobre o discurso.

(22)

Inf – nós podemos resumir isso num exemplinhos... numérico... e nos vamos verificar vamos tentar explicar por que... a demanda de moeda - - *vamos dar essa notação* - - demanda de moeda por motivo transação..... é uma função... do nível de renda (linhas 60 -64)

Cabe considerar que, como o professor tem um texto planejado, muitas vezes já com expressões adequadas que tem em mente verbalizar, as atividades metadiscursivas, neste sentido mais restrito, são difíceis de serem evidenciadas.

II - *Outros recursos metaformativos para envolvimento do ouvinte*, dentre os quais se destacam:

▪ *Metalinguagem na condução do tópico.*

Na elocução analisada percebe-se que o falante tem uma clareza dos tópicos que pretende desenvolver, os quais anuncia, discorre e depois retoma. Esta metaformulação, como construção do tópico, está evidenciada em marcas lingüísticas no decorrer de todo o texto, muitas delas com a finalidade de chamar a atenção do interlocutor para esta ação.

(23)

Inf – [...]bom hoje então a gente vai começar ...demanda de... moeda...
(linhas 9-10)

(24)

Inf - existem três motivos clássicos ... pelos quais as pessoas ... reTÊM moeda ... são três motivos ... ou três razões ... que fazem com que se tenha moeda... existe uma retenção de moeda uma demanda de moeda ... por motivo ... transação ... existe uma demanda de moeda por motivo pre-caução ... es/ esses dois tipos de demanda de moeda já ... já foram ... é discutidos pelos clássicos pelos economistas clássicos ... Keynes ... introduziu ... uma nova razão pela qual as pessoas ... demandam moeda guardam moeda ... demanda de moeda por motivo es-pe-culação ... então Keynes no fundo ... ele admitia os motivos da transação e precaução e adicionou o motivo especulação...então vamos agora discutir cada um deles.
(linhas 25- 40)

Percebe-se que nos dois excertos acima, o falante estabelece um contrato com a turma de alunos acerca dos tópicos que serão desenvolvidos, ou seja, os motivos pelos quais há a retenção de moeda, denominado pelo falante como ‘*motivos clássicos*’. Nos termos sublinhados, observamos como o professor constrói o tópico e como enfatiza os motivos no fluxo de sua fala através do recurso da silabação. Por fim, utiliza-se do marcador parafrástico então para anunciar ao falante que, após explanados, irá expor cada um deles. Todo o excerto transcrito, na verdade serviu como indicador do tópico discursivo, tendo em vista que sua função principal foi destacar os pontos a serem discutidos na aula e não, propriamente

informar, discorrer sobre eles. Esta estratégia demonstra como o falante possui uma seqüência lógica que pretende seguir no desenvolver de sua fala e, desta forma, vai deixando marcas em seu texto falado para que o aluno acompanhe esta seqüência.

Uma estratégia também recorrente é a diminuição do ritmo do fluxo informacional, pois, ao falar pausadamente muitas vezes tem intuito de permitir que os alunos acompanhem melhor o raciocínio por ele desenvolvido verbalmente e, deste modo, possam assimilar melhor a informação que está sendo veiculada. Por isso, pode-se considerar que esse falar com pausas, não aponta nem para o fenômeno da hesitação, nem mesmo para o de seleção lexical, tendo em vista que o professor já tem consciência do que vai proferir, mas procura desenvolver essa fala prévia de maneira que facilite a compreensão do aluno, assim pois, de forma gradual e pausada. É o que se verifica no exemplo a seguir.

(25)

Inf- - - porque você não conhece a taxa de juros - - ... você quer fazer um modelo operacional ...ahn:: ... tem uma explicação do porquê há uma relação inversa entre ... retenção de moeda por especulação ...e taxa de juros corrente ...é de se esperar que ... então quando aumenta a taxa de juros corrente ...é o custo (de se desse) custo e a oportunidade de se reter moeda.
(linhas 547 - 555)

Vale ainda considerar que uma estratégia para condução da aula é adiantar tópicos a serem desenvolvidos em momentos posteriores, justificando no fluxo informacional de que não há necessidade de se desenvolver explicação ou discorrer sobre o assunto tendo em vista que ele será abordado em momento anterior. Isto também serve como forma de tirar o compromisso do aluno de entender este termo (geralmente novo no fluxo da informação), tendo em vista que não faz parte dos conceitos já trabalhados e ou explanados. É o que se pode verificar nos excertos a seguir

(26)

Inf - Keynes ...introduziu ...um novo conceito uma nova razão pelas quais as pessoas retêm ... moeda ... e foi um:: potente instrumento para ele ...ah criticar ... a categoria ... clássica principalmente a política ... monetária ... clássica ... - - como a gente vai ver na próxima aula - -
(linhas 314 - 319)

(27)

Inf – [...] e do lado da teoria monetária ... ele ...ele introduziu o conceito de demanda especulativa de moeda ...ou ... no fundo COMO A TAXA DE JUROS VAI AFETAR ... a parte monetária do sistema porque na teoria clássica ...ah:: o lado monetário não era afetado pelas taxas de juros ... - - isso a gente vai ...vocês aguardem aí nós vamos discutir na próxima aula ...
(linhas 463 - 469)

Como se pode observar, as estratégias de metaformulação utilizadas pelo professor, mesmo em aulas de cunho essencialmente expositivo, visam um interlocutor atento, ciente do processamento do discurso em questão. Para isso, ele se utiliza de vários recursos, entretanto, algo fica evidente: todos os recursos partem do falante. Este fato se justifica por ser a Elocução Formal, texto falado medialmente, mas de concepção escrita, situação em que o professor é um especialista que pretende compartilhar seus conhecimentos, mas de forma verbal, utilizando-se talvez de algum apontamento no quadro, como esquemas, equações (como se evidencia no tema desta aula: economia). Embora se saiba que o dialogismo é inerente à situação de enunciação, mesmo que o texto seja monologal (como é o caso da maioria das elocuições formais), vale ressaltar que não se percebe participação verbal efetiva do aluno (o que não pressupõe que a aula não seja dialógica): percebe-se, pois, que há o diálogo de um professor-ator com um aluno passivo, sobre o qual ele faz uma projeção acerca do que o aluno está entendendo do conteúdo exposto e, baseado nisso, procura adequar seu discurso.

- **Recursos Fáticos:** como já definido, os recursos fáticos são aqueles que se destinam a estabelecer contato entre os interactantes, a demonstrar se há canal de comunicação com o interlocutor. Estes recursos vêm a cumprir com a função fática, estabelecida por Jakobson, mas, muitas vezes acabam por assumir outras funções, entre elas, anunciar/ iniciar um novo tópico discursivo.

(28)

Inf – (...) oferta de moeda ...E nós vimos que existem dois tipos de oferta de moeda ... dois agentes que oferecem ...criam moeda ...são ...é o banco comercial isto é os bancos comerciais e o banco ...central ...certo?
(linhas 01-05)

Estes recursos também poder ser entendidos como uma forma de **busca de aprovação do interlocutor**, o que geralmente ocorre por intermédio de marcadores conversacionais, os

quais, por serem expressões estereotipadas que exercem um papel discursivo, não alteram o fluxo informativo do texto e nem sempre participam da estrutura sintática da frase. Podemos observar nos exemplos (29) e (30):

(29)

Inf – [um assalariado] gasta ... quarenta cruzeiros ...por dia ... de tal forma que... quando chegar no último dia desse mês ele fique exatamente a ...zero ...*certo?* (linha 69-72)

(30)

Inf- [...]graficamente a gente pode colocar então... que a demanda de moeda ... por motivo transação ...é uma proporção ...k ...y... da renda nominal ...*certo?* ... sem intercepto *não é?* não tem nenhum intercepto então sai da origem ...*está okay?*... a gente vai ver isso depois ...

No exemplo (30), encontramos uma explicação de certa forma ‘densa’ e bem específica do conteúdo de economia. Percebe-se que a cada passo da equação montada pelo professor ele busca uma expressão de aprovação: ‘*certo?*’, ‘*não é?*’, ‘*está okay?*’. Percebe-se o monitoramento (e a preocupação) do falante com relação ao entendimento do aluno sobre o que ele está explicando. Por fim, define que poderão retomar este tópico em outro momento do discurso, o que expressa por ‘*a gente vai ver isso depois*’. Dessa situação pode-se destacar que ou o professor não alcançou seu propósito comunicativo ou, ainda, preferiu desenvolver o tópico e voltar em explicações mais detalhadas depois, para conseguir dar prosseguimento ao seu planejamento de fala.

Os recursos fáticos acabam por constituir uma particularidade em cada falante, tendo em vista que, na maioria das vezes, eles acabam se repetindo no decorrer do texto e o falante tende a usar os mesmo elementos. Através da análise da elocução número 338 na íntegra, percebe-se que este professor falante não possuía a fala com muitas marcas, demonstrando-se um falante atento e com coesividade no desenvolvimento de seu tópico discursivo. No entanto, observa-se que este professor utiliza por diversas vezes o marcador ‘*certo?*’, geralmente com a função de buscar uma expressão de assentimento em seus alunos para seguir o desenvolvimento de seu tópico ou iniciar outro, como pode ser observado na passagem transcrita em (31).

(31)

Inf- [...] Ah:: () se ele receber uma uma um salário maior ... a quantidade de moeda por motivos transações deve ser ... maior ele deve ter mais necessidade de pagamentos ,... certo? De transações diárias de tal forma que há uma correlação direta entre ... quantidade de moeda ... que as pessoas neceSSitam... - - para esse motivo transação né? - -
(linhas 118-124)

Ainda sobre o uso destes marcadores de aprovação, cabe considerar que exercem um papel discursivo à medida que são determinadas pela interação face a face, pois muitas vezes, dirigir-se ao interlocutor, possibilitando sua expressão, mesmo que está não seja verbal, ou mesmo apenas demonstrando que se está preocupado com sua interação, demonstra um traço de polidez lingüística: demonstrar a imagem de um locutor atento a seu ouvinte. Ou seja, os marcadores de assentimento possuem razão para existir no discurso, não são meros preenchimentos como as hesitações, ou os segmentos paralingüísticos.

Pôde-se perceber, no desenvolver da análise que, mesmo não se constituindo estratégias metaformativas, algumas estratégias enunciativas eram recorrentes e significativas para o desenvolver do texto falado na Elocução Formal, tendo em vista a quantidade de ocorrências encontradas neste discurso.

As estratégias enunciativas não são exclusivas do texto didático, pois acontecem em qualquer processo de enunciação, no entanto, no discurso falado pelo professor, vêm a colaborar para a manutenção de sua face, perante o grupo a quem direciona sua exposição. No caso da Elocução Formal em questão, o professor utiliza-se de diferentes estratégias enunciativas, mas, a principal delas é a busca de aproximação com o ouvinte/ aluno, através da utilização de pronomes, de verbos na primeira pessoa, entre outros. Seguem, abaixo, algumas destas estratégias encontradas no *corpus*.

a) *Uso de Primeira pessoa ou de pronomes pessoais*: como forma de aproximação com o público a quem fala, o professor utiliza-se da 1ª pessoa do plural ('*nós*') Ao empregá-la, atribui-se um caráter pessoal à exposição, que muitas vezes se realiza distanciada do aluno. É uma forma que o professor encontra para buscar envolvimento e cumplicidade entre ele e seus alunos, como se observa em (32), momento em que o professor define qual é o objetivo da aula, o que traduz como '*nossa preocupação... hoje*'.

(32)

Inf – [...] por que as pessoas procuram moeda por que as pessoas reTÊM moeda...*essa é a nossa preocupação*... hoje ...
(linhas 21-23)

Acredita-se que o uso da primeira pessoa do plural leva os alunos a um compromisso com o que está sendo dito, um envolvimento maior e, de certa forma, constitui em um recurso para que os alunos aceitem o que o professor está dizendo, pois não é um discurso ‘do professor’, mas um discurso recorrente (e que compromete) a todos os presentes no ato comunicativo.

O mesmo efeito de envolvimento e integração com os ouvintes é obtido com a expressão ‘a gente’, empregada com valor de pronome de primeira pessoa do plural, tendo em vista que a expressão ‘*a gente*’ possui referencial semântico semelhante e, geralmente, é empregada com valor de pronome de primeira pessoa do plural - ‘*nós*’:

(33)

Inf – [...] bom hoje então *a gente vai começar* ... demanda de ...moeda ... *a gente quer saber agora*...quais as razões que faz...que fazem... (linhas 08-11)

(34)

Inf - [...] ahn::: ... basicamente ...ela se deve à diferença que existe entre as datas de recebimento de renda de salário e os pagamentos que *a gente efetua* ... ao longo do mês... (linhas 43-46)

Em (33) percebe-se que o professor inicia sua elocução evocando a participação do aluno, colocando na condição de co-participante da fala, através do uso da expressão ‘*a gente vai começar*’ e em seguida explanando o tópico da aula ‘*demanda de moeda*’. Já em (34) o professor utiliza-se de um exemplo recorrente ao cotidiano dos alunos ‘*pagamentos que a gente efetua*’ colocando-o na posição de agente do discurso que está sendo proferido, como se o professor fosse apenas o porta-voz dos alunos.

Ainda observa-se que, em sua fala, ao dirigir-se a seu interlocutor-aluno, tratando-o pelo pronome de tratamento ‘*você*’, o professor busca estabelecer uma relação de informalidade entre ambos e na maioria das vezes, é utilizado com um valor de indeterminação do sujeito.

(35)

Inf – [...]por precaução ...bom ... as pessoas também mantêm um certo montante de moeda no bolso ... por motivo precaução ...ahn::: ... ah sim eu estou usando o termo demanda de moeda no bolso ... ahn::: ... mas também evidentemente VAle a moeda que **você tem** ...como o depósito é uma mo/ é um dinheiro que **você também tem**... certo? No bolso aí entenda-se ... também ahn::: como depósito que no fundo é uma moeda que **também você tem**... disponível...certo?
(linhas 249-258)

De acordo com Galembeck (2006), ‘*você*’ “pode estar empregado no lugar das formas de indeterminação do sujeito que são aceitas pela gramática normativa” (flexionado na terceira pessoa do plural ou na terceira do singular com a partícula ‘*se*’ indicando índice de indeterminação do sujeito). No entanto, talvez por estas formas soarem como língua formal, a utilização de ‘*você*’ ameniza essa formalidade e mantém a indeterminação do sujeito no enunciado.

(36)

Inf – aliás nos vamos sentir na próxima aula um pouquinho melhor ..a teoria da moeda segundo os clássicos e segundo Keynes nós vamos confron/ confrontá-las ... então o que me parece CLARo ... - - interessa se parece claro para **vocês** não é?
(linhas 207-211)

Já, neste exemplo, o termo ‘*vocês*’ está se referindo ao grupo de alunos e, mais do que um chamado a participarem e darem assentimento ao professor, ele solicita confirmação de que o tópico que está desenvolvendo é do interesse dos alunos, realizando uma pausa no fluxo informacional para se dirigir aos interlocutores: ‘*interessa se parece claro para vocês, não é?*’. Estratégias como estas são utilizadas pelo professor para manter o canal de comunicação com os alunos, demonstrando estar monitorando a atenção destes, já que, não interagem verbalmente com o professor; constitui em uma forma de receber um *feedback*.

Também no exemplo (36), pode-se verificar que o falante se utiliza com evidência, do termo ‘*vamos*’, o que se evidencia por toda a sua elocução. Na verdade este termo também é uma estratégia de co-participação, à medida que evoca a participação dos ouvintes nas ações (ou no entendimento destas) propostas ou explanadas pelo professor.

Estratégias enunciativas como as apontadas, neste contexto, revelam uma postura pedagógica do docente, que demonstra preocupação com a atenção e a aprendizagem de seus alunos, procurando recursos que os envolvam na veiculação do discurso, não apenas como ouvintes passivos, embora a concepção pedagógica que embasa didaticamente a EF possa ser considerada comportamentalista pela passividade atribuída ao aluno.

Também é possível defender que esse movimento de inclusão do aluno seja gerado pelo caráter dialógico inerente à linguagem, tão bem explicitado pela concepção interacionista de Bakhtin, pois, ao se pressupor um texto como dialógico, entende-se que ele é produzido por alguém e destinado a alguém. Assim, mesmo que o professor execute uma exposição na qual é o único que exerça turno de fala, sua dialogicidade está no fato de buscar um interlocutor real e deixar marcas no texto que visem atingir a compreensão responsiva deste interlocutor.

3.2.1 *Corpus* 02: Aula Expositivo-dialogada - ED

Caracterização Geral

Nas EDs o caráter de assimetria também está presente, no entanto, o que se observa é que há um nível interacional maior. Nesse sentido, quando os falantes participam da ação verbal cada um ocupa um lugar social que se revela na dinâmica da interação social. Em algumas situações pode-se considerar que há certa simetria, em especial nos momentos que os alunos interagem com o professor e com seus pares, disputando a palavra, assaltando turnos, se apropriando do tópico desenvolvido pelo outro, corrigindo, auxiliando, avaliando o que o outro diz.

Vale destacar, entretanto, que a professora ainda mantém a maior parte do turno, constituindo, ainda assim, um diálogo assimétrico, no qual o professor tem mais direito à fala do que o aluno. A professora demonstra que possui pressuposição acerca do conhecimento que seus interlocutores têm do assunto que está sendo abordado, no entanto prefere construir o texto cooperativamente, através de perguntas, de colocações que tenham esse intento.

Na ED também há uma determinação prévia, e socialmente aceita, em relação aos papéis desempenhados pelo falante (professor) e pelo ouvinte (alunos), porém esta relação não é tão marcada como na EF, bem como os papéis sociais desenvolvidos em sala de aula (de falante e de ouvinte) são mais flexíveis. A professora permite aos alunos auxiliar no desenvolvimento do tópico discursivo, recorrendo com exemplos, questionamentos e até mesmo desencadeando outros tópicos relacionados ao assunto em questão.

Também se percebe que o nível de formalidade não é tão marcado quanto na EF, tendo em vista que, mesmo não se deixando de lado a norma culta, em inúmeras vezes, utilizam-se expressões corriqueiras, gírias, brincadeiras e ironias, bem como de exemplos que tenham maior proximidade com o grupo de ouvintes.

O professor não só tem noção de que precisa envolver seu interlocutor, como também o chama para a interação em diversos momentos de sua explanação, através de vocativos. As colocações dos alunos soam para o professor como um ‘termômetro’, através do qual é possível observar se o aluno está tendo uma posição responsiva, se está apto a estabelecer uma atitude dialogal, exercendo a palavra e interagindo verbalmente.

Percebe-se também que a noção de texto falado entendido como algo processual é bem delineada nesta ED, pois a professora não trata o conteúdo como algo distante do aluno. Pelo contrário, sempre o questiona como forma de estabelecer um ponto de partida de cada tópico para, a partir de suas colocações (mesmo que estas muitas vezes se restrinjam ao senso comum), explicar e relacionar com o conteúdo que tem planejado em sua mente. Seu texto, entendido como processo, privilegia as interações e usufrui delas como forma de construir os conceitos com os alunos, destacando uma perspectiva interacional de educação.

Neste sentido, na situação de aula expositiva dialogada, o professor busca movimentar os alunos da posição de passividade, assim, procurando chamar-lhes para a interação, na busca de que os alunos compreendam e interajam com o conteúdo que desenvolve, bem como que participem da aula como interlocutores reais. O espaço de sala de aula, nesta perspectiva, pressupõe a questão da interação - a interação essa necessidade conflitiva dos seres humanos de estarem ligados aos outros e de, ao mesmo tempo, serem independentes - como meio de elaboração do conhecimento.

Para facilitar a exposição do *corpus* nos exemplos, durante a análise, identificamos a professora que conduz uma aula de Literatura Infantil (representada por P) e os alunos que interagem na aula (representados por A_n). Considerou-se cada aluno A pela ordem (n) em que se manifestou verbalmente, sendo que se procurou utilizar sempre a mesma designação para cada vez que o falante interviesse na conversação. Deste modo, sempre que o primeiro aluno a se manifestar fizesse alguma interação, foi assim designado na transcrição como (A1) e assim sucessivamente com os demais participantes. Muitos alunos tiveram interações singelas e alguns poucos não se manifestaram; no entanto outros se manifestavam com frequência. Disto, pode-se extrair que, mesmo em uma situação mais simétrica em relação aos turnos de fala, sempre haverá relações de assimetria quanto à tomada de turnos e à participação dos falantes.

I - Metadiscorso em sentido lato:

- *Metaformulação na seleção lexical e na construção do texto falado*

Como já delineado na análise do *corpus* 01, nestes processos se incluem os que ampliam ou desenvolvem o tópico discursivo ou o assunto da aula.

a) Busca lexical compartilhada: Percebe-se que na interação entre os falantes, muitas vezes um procura auxiliar o outro na construção de seu texto, agindo cooperativamente na seleção lexical, na correção de termos (ou nomes) que julgam equivocados. Este fenômeno de busca compartilhada de um termo, só pode acontecer na interação ente dois ou mais falantes, pois, em geral, o próprio falante é quem realiza esta busca lexical (sozinho). Além de mostrar explicitamente a construção do texto falado e seu caráter processual, aponta para o fenômeno da interação entre os falantes na busca da construção de sentidos no discurso. É o que podemos evidenciar no exemplo abaixo:

(01)⁴⁷

A1 Eu falei isso... na verdade... a gente:: (...) na verdade dá uma vontade de pegar os livros do::... Rubens Alves...

⁴⁷ Como a aula apresenta quantidade considerável de interrupções e falas sobrepostas, por questões metodológicas e para não prejudicar a transcrição conversacional realizada das gravações, optou-se por transcrevê-las no corpo do texto com a margem (justificada) e o tamanho da fonte (12) tal como se encontram na transcrição do *corpus* coletado. Tal formatação foge aos padrões das citações deste trabalho, mas julgou-se ser procedente, para que os fenômenos de sobreposição de falas fossem garantidos de maneira fiel, tal como se dispõem no *corpus*.

- A3 [Rubens Alves...
 A1 Não:....
 A5 AnTÔNio Rosa...
 A4 Guimarães Rosa
- [
 A3 Mário Quintana
 A1 Agora me fugiu o nome.... ((pausa longa))(...) Ah...a gente ia conseguir enTENDER MUIta coisa porque ELE explicou (do que se tratava)...A-GO-RA...se tu pegar um livro e:: LÊ.....
- [
 P e:: lê::... é mais difícil...
 [
 A3 é mais difícil ...né...
 (linhas 24-32/ lauda 01 e 01-07/ lauda 02)

No exemplo, o falante A1 cita o nome de um autor, sendo que A3, como ouvinte atenta, auxilia na construção, realizando uma sobreposição de turnos e, ao mesmo tempo, uma heterorrepetição do item lexical ‘*Rubens Alves*’, com a função de confirmar, concordar com o termo escolhido pelo colega. No entanto, A1 percebe que se equivocou ou mesmo, que foi influenciado pelo termo construído em cooperação com A3 no turno anterior e aponta sua falha com o marcador de correção ‘*não*’, com alongamento da vogal, indicando que pensava prosseguir seu turno. Ao perceber que o colega hesitava, A5 vem a seu auxílio com outro nome e A4, percebendo o equívoco de A5, reformula o enunciado, realizando uma heterocorreção heteroiniciada com o termo ‘*Guimarães Rosa*’.

Outro exemplo está em (2), no qual se transcreve um excerto conversacional que mostra como a professora conduz a seleção lexical de termos, no sentido de construir um conceito a ser associado à palavra ‘*fada*’, para exemplificar os ‘contos de fada’. Ela lança perguntas retóricas sobre as quais os alunos vão interagindo e lançando suas hipóteses, como se pode observar:

- (02)
 P [...]Então::... nos contos de fada o que ocupa o lugar de evidência são as Fadas... MAS...o que que seriam as fadas? Fadas... ENtão... como está dito aQUI remonta ao grego... a linguagem grega::... que significaria BRILho:... fulgor... e chegou aTÉ nós pelo Latim ... pelo termo FaTUM... que lembra fado... fatal... faTAlidade... Fábula: ... e:: ...fa::da são coisas que lembram coisas MUIto delicadas... como está dito aí...um trabalho de Fada...mÃOS de Fada ... DE-dos de Fada... então são os chamados contos de Fadas... NEsses contos...quando eles são representados...de forma::... digamos assim... através de filme::...como é que são as fadas?...

- A2 Lindas...loiras... (...)
 [
- A3 magrinhas
 [
- A1 (...) Bondosas...
- A5 CORpo de Barbie:...
- P lindas... loiras... magrinhas... corpo de Barbie...
- A5 Cabelos compridos
 [
- A4 cacheados
 [
- P - Cabelos com PLI-CHÊ.... pele clara:...
 [
- A2 (...)olhos azuis...olhos AZUis...
 [
- A4 estreLinhas...(..)
- P O-lhos A-ZUis...estrelinhas ao redor...varinha de condão:...
- A2 usa um vestido Lindo...
- P Vestido LIN-DO:
 ((conversas paralelas))

(linhas 14-33/ lauda 12 e linhas 01-08/ lauda 13)

Observa-se que a professora realiza uma listagem de exemplos através da repetição do termo ‘fada’, com finalidade de dar ênfase. Após lança mão de pergunta retórica ‘*como é que são as fadas?*’, mesmo pressupondo que cada aluno tivesse a sua opinião. Quando os alunos começam a interagir com suas falas, a professora conduz o tópico, agrupando as intervenções dos alunos e realizando novamente repetições, agora com o intuito de compilar as informações levantadas pelos alunos. Este processamento mostra a seleção lexical e a busca da construção de sentidos para o conceito teórico explicitado pela professora no momento anterior a esta interação. Seu intuito é envolver os alunos no processo de enunciação e facilitar sua construção de sentidos acerca dos conceitos trabalhados.

Ainda quanto à seleção lexical, é válido destacar que o fenômeno da hesitação constitui uma metaformulação, pois a busca de uma construção lexical, quando compartilhada pelos interlocutores, pode apresentar momentos de hesitação, truncamento e sobreposição de falas. Isto demonstra que os falantes estão a procura de um termo adequado para sua fala e para dar sentido ao diálogo. Em (03), a professora demonstra hesitação ao alongar vogais (‘é::’ ... ‘e::’) e fazer pequenas pausas, diminuindo o fluxo informacional. Surge então a intervenção de A2 que lhe sugere o termo ‘*direcionamento*’. A professora aceita, insere na

formulação de seu segundo turno, no entanto realiza um truncamento e uma pausa ‘*direcio;...*’ confirmando em seguida: ‘*é isso aí o:: direcionamento*’, reafirmando a seleção como palavra adequada para dar seqüência ao turno. Em seguida, segue sua argumentação.

(03)

P (...) só que o que vocês tem que cuiDAR quando se conta uma história desse TIpo... é:: qual moralidade que se quer... e:: de qual época...

A2 o (direcionamento::)... né

P o direcio/... isso aí... o:: direcionamento que o professor vai dar... qualquer história BEM selecionada é tranqüilo... então observem... o objetivo da fábula é transmitir certa moralidade... é uma história com animais... tranQÜIlO... então::... de repente::... aqui eu trouxe para vocês...para vocês conheceram as versões

(linhas 23-30/ lauda 10)

b)Comparação (analogia) e exemplos particulares: No exemplo (04), percebe-se que a professora recorre a um exemplo pessoal para desenvolver o tópico em questão, tendo em vista que, por intermédio de exemplos, acredita tornar sua explicação mais concreta para o aluno:

(04)

[

P OLHA::... eu vou contar uma experiência bem particular...eu tenho uma sobrinha minha... que eu contei...comentei que está se formando em DiREito:: e que o namorado dela é: canTOR... quando ela me conTOU... eu disse:...ah...ele faz BIco de cantor?...NÃO::...ele É cantor...hum::...que fuTUro...né?

(linhas 28-32/ Lauda 09)

Através desta comparação, a professora aponta o que discutiam, que a sociedade discrimina os artistas, fazendo uma analogia à Fábula ‘A Cigarra e a Formiga’. Com esta exemplificação (baseada em exemplo pessoal), torna o exemplo mais próximo dos alunos (afinal quem já não teve preconceitos desse tipo?), bem como procura tornar o conceito que desenvolve mais significativo.

No exemplo (05), segue-se uma construção do tópico através de alusão a um testemunho de terceiros:

(05)

P O-RI-GI-NAL... lembra que a gente falou o que é uma originalidade num texto...e talvez se vocês lembram que o::...*palestrante falou::... na/na:: fala dele ele dizia assim... “nós sabemos que esses relatos O::/ Guimarães Rosa quando estava:: viajando pelo sertão ele ouvi::U... ouviu... só que ele fez o que? anotou:: daí ele usou muitas histórias que foram contadas lá nos serTÕES... pelas pessoas... das coisas... Então esse original/ original de LA Fontaine...*

(linhas 24-28- lauda 03)

A professora, na busca de desenvolver o conceito de “original”, relembra os alunos da fala de um palestrante que, por sua vez, relata sobre as viagens de Guimarães Rosa, constituindo um exemplo concreto. Deste modo, é interessante observar como a alusão a um testemunho exerce uma atividade metadiscursiva, tendo em vista que o falante se distancia do texto, pois utiliza palavras de outros, fazendo referência não ao seu dizer, mas ao dizer de um terceiro.

c) Alusão a um conhecimento prévio: A professora, para introduzir a aula, depois de alguns comentários iniciais, faz alusão aos conhecimentos trabalhados em aulas anteriores, os quais julga que os alunos já tem apreendidos, para então, conduzir sua aula.

(06)

P Hoje... para gente continuar então:: *lembrando um* pouco do que a gente trabalhou::...a questão dos conceitos:: de literatura... algumas coisas relacionadas às características da Li-TEratura::... hoje nós vamos trabalhar com as modaliDAdes que existem dentro da literatura infanTIL ((manuseando o aparelho multi-mídia))

(linhas 21-25/ lauda 02)

A expressão ‘*lembrando um pouco do que a gente trabalhou*’ sintetiza os recursos utilizados como meio argumentativo, para a construção do texto da professora. A formulação

baseou-se na alusão a um conhecimento que ela tenta fazer que os alunos relembrem, ou anunciar o que trabalhará na seqüência.

- **Metaformulação através de atividades de reformulação:** De acordo com o exposto no *corpus 1* (EF), a metaformulação através das atividades de reformulação possui ação sobre o fluxo informacional, procurando justificar ou aprimorar o que foi dito, como uma forma retrospectiva de solução de problemas de formulação, facilitando o entendimento do ouvinte.

a) *Metaformulação por Correção:* A correção é entendida como um procedimento de reelaboração do discurso que visa consertar seus “erros” (BARROS, 1993). Nos procedimentos encontrados percebe-se que o erro no texto conversacional não está relacionado à pronúncia nem a variantes lingüísticas, mas sim é entendido como um simples problema de formulação revelado na escolha do falante e já posto no discurso e que o falante, por sua vez, julga inadequado.

(07)

A1 Sexta- feira

P Sexta-feira treZE... LU-A cheia...como isto está... gente... **arraigado em vocês...** quer dizer... **em nós...** que nas sextas-feiras treze:... de lua cheia...nós te::mos um certo receio...um medo comedido...

(linhas20-22/ lauda 16)

Neste exemplo é possível observar que a professora em sua primeira enunciação destaca que a crença em questão está ‘*arraigado em vocês*’, o que em seguida amplia para ‘*em nós*’, retificando o termo anterior por considerar que seria mais adequado ser incluída no termo. Destaca-se também a paráfrase definidora que se constrói ao final deste excerto, a qual define o termo *receio*, caracterizando-o como ‘*um medo comedido*’.

Os procedimentos mais recorrentes, também na ED dizem respeito à retificação semântica. Mas, também aparecem como forma de busca de um item lexical preciso, para justeza informacional, como encontramos na EF.

(08)

P [...]depois o ES-TIO:: ...esTIO seria a época que não choVE:... mas observem... os seis meses de veRÃO:: era../é::.../ mas observem... seis meses de verão::... bem determinaDO:: a época das estações.... e:: não era na América do Sul... né... lembrem-se: que a Grécia:... Roma... toda essa região... É na:: América do NORte... ou seja... *na parte de cima... na EuROpa... não na América do Norte...* na::/na: *parte de cima...* em que as estações são BEM defiNidas... seis meses de frio::... seis meses de verão... HOJE:: ainda tá modificando mas enfim... é mais ou menos isso...

(linhas 21-28/ lauda 07)

Percebe-se neste excerto que o professor cometeu uma “gafe” geográfica, ao afirmar que Grécia e Roma se situam na América do Norte. O falante mesmo, ciente de seu equívoco, reformula em seguida, buscando um novo termo ‘Europa’. Para isso utiliza-se do marcador discursivo de negação (‘*não*’)

b) Metaformulação por Paráfrase: De acordo com HILGERT (1996) a paráfrase é um enunciado lingüístico que na seqüência do texto, reformula um enunciado anterior. A paráfrase é um recurso importante no discurso didático à medida que possibilita ao professor reformular, expandir, condensar termos já explanados. Em geral, percebe-se que na ED o professor parafraseia um excerto anterior, ao sentir necessidade de clarear sua significação. É o que acontece no excerto abaixo.

(09)

P (...) quem irá trabalhar em sala de aula...DE RE-pente vocês vão ver...mas ***CO-mo que essa criança não aprende...não consegue responder...como pode ser tão bur-RA::...*** e aí vocês lembrem... aquela aula que vocês foram lá no café liteRÁRIO... parecia coisa de outro mundo (...) e que:: ...Além de que::: ... vai entender e porque (...)...tá?

(linhas 15-19/ Lauda 02)

No segmento conversacional acima descrito, a professora constrói uma paráfrase exemplificando o que ela entende por ‘*criança que não aprende*’, expandindo para o sentido de que é aquela que ‘*não consegue responder*’, que é considerada ‘*burra*’ pelo sistema escolar. No contexto de toda situação em que este discurso foi produzido, a intenção comunicativa da professora era criar empatia entre o aluno de licenciatura que vai exercer a atividade de docência em uma escola e a criança com a qual vai trabalhar, apontando que o

próprio universitário nem sempre consegue estabelecer os significados sem um conhecimento prévio como o ocorrido no momento: “*aquela aula que vocês foram lá no café literário.*”

Não se pode deixar de destacar que a função da paráfrase é estabelecer uma equivalência semântica entre os termos, que neste exemplo associam-se ao fato de não aprender.

(10)

P então observem só::... o que está dizendo aí... formiga não gosta de emprestar... é um dos seus deFE::itos...então...se EU não empresTAR... quer dizer que eu tenho um deFEIto também... A::/a: o original... esse original de La Fontaine... vocês viram que é:: a:: formiga é... Mâ:... digamos assim... no final... se a gente fosse::... trabalhar numa certa moral... qual a moral da história?...

(linhas 07-11/ lauda 04)

No exemplo (10) percebemos uma paráfrase exemplificadora, na qual o falante amplia o sentido de ‘*é um de seus defeitos*’ quando ao reformular dizendo então... se eu não emprestar...quer dizer que eu tenho um defeito também. Esta expansão de sentidos vem com o propósito de reformular a construção anterior, com vistas de esclarecer a expressão contida na Fábula de La Fontaine, assunto sobre o qual a falante argumentava.

Entre paráfrase e repetição há certa proximidade pois ambas possuem funções semelhantes ao atuarem sobre um enunciado procurando manter uma relação de equivalência semântica. Na ED em questão, encontraram-se várias situações de repetições com diferentes funções, que se descrevem a seguir, mas é importante salientar que em alguns casos paráfrases e repetições se confundem, sendo difícil delimitá-las.

c) Metaformulação por Repetição: quanto ao procedimento de repetição, poder-se-ia reiterar toda a abordagem realizada no corpus 1, em razão da importância deste procedimento nos textos falados e, em sala de aula, em especial, pois a repetição pode ser entendida como um processo para manter em evidência os conceitos discutidos.

Na análise dos procedimentos na ED, encontramos evidências claras de que a repetição pode assumir diferentes funções:

(11)

P [...] Imagine no lugar de criAN-ÇAS...as quais vocês vão dar livros...e são páginas... e páginas e páginas... pra vocês... e o conhecimento que elas têm as vezes também ...elas...não...não consegue entender ou mesmo (...)

(linhas 13-15/ Lauda 02)

No exemplo 11, percebe-se que a repetição lexical de ‘páginas’ possui uma função de intensificar a palavra, ou seja, como uma forma de argumentatividade, no sentido de reafirmação deste termo. Neste sentido, pode-se reafirmar novamente que a repetição é um dos traços mais característicos da língua falada e sua presença decorre do fato dela ser planejada localmente, no momento de sua execução. O importante era informar que nas páginas do livro às vezes se encontra um conhecimento que a criança não consegue entender. No entanto, a repetição do item página dá uma noção de grande quantidade, de volume, que é um efeito de sentido produzido por esta repetição, a qual está longe de ser apenas de caráter metalingüístico, como também ocorre em (12).

(12)

P Cigarra ... em que a formiga...de repente...ela:: ... parece que é uma pessoa que deve trabalhar muito e a cigarra não faz nada...vocês acham que essa MO-ral...por exemplo...esse exemplo era:: de um governo socialista?...em que trabalhar e trabalhar para o lucro de TODOS?... ou de um governo CAPitalista?...

Estrutura metaformativa semelhante acontece em (12), no qual a repetição do termo ‘trabalhar’ tem a função de enfatizar, dando a noção de algo árduo, repetitivo, que acontece continuamente, repetição esta que pode ser associada ao conceito de modos de produção, através dos vocábulos ‘socialista’ e ‘capitalista’ que, semanticamente, subentende-se como vinculados ao trabalho. Já na repetição de ‘exemplo’, há uma hesitação, seguida de um alongamento de vogal em ‘era::’, apontando para um processo de busca lexical.

Citamos outros exemplos:

(13)

P [...]Então::...se a gente PENsar... gente... só pensando::... essa história que tá aqui... que diz o seguinte::... quem não trabalhar...

[

- A1 não come
- P [não come::... isso é verdade
- hoje?
- A2 muitos não trabalham e comem...
- [
- A2 às vezes
- [
- A1 NÃO é verdade
- [
- P não é verdade ((risos dos alunos))... EU conheço um MON-te:: de gente que NÃO trabalha e que come o inverno todo (...) ainda mais com esses programas que o governo tem DE::... BOLsa esCOLa...BOLsa faMÍlia::... Bolsa alguma coisa... então::... certo::... O que se quer transmitir é uma CERta moralidade::...um CERto exemplo:: exemplo::... como se diz... assim... um/ exemplaridade::... um exemplo::... e ESpeLHA a moralidade social da época/
- [
- A2 como se fosse um modelo que deveriam seguir né?
- P I:SSO... como se fosse um modelo...mas o que se tem hoje...
(linhas 27-33/ Lauda 04 e linhas 01-17/Lauda 05)

No exemplo acima percebemos cinco ocorrências de repetições. Na primeira delas, a palavra ‘*a gente*’ é utilizada com a finalidade de aproximar o aluno do discurso’ é repetida e tem uma função de, além de chamar a atenção do aluno-ouvinte, dar uma continuidade tópica, estabelecendo uma amarra. Já, com a expressão “*não come*”, acontece uma heterorepetição, na qual um falante repete o outro, em sobreposição de falas, como forma de demonstrar consentimento com a idéia apresentada.

Na terceira destas ocorrências, percebemos que a repetição faz parte de uma listagem, o que, segundo Marcuschi (1996) é uma estratégia comum no caso da coesão lexical, bem como tem a função básica de atuar na coesividade deste tópico discursivo no texto falado.

Também através de listas, encontramos a repetição abaixo, a qual colabora para a argumentação da professora. Neste sentido, através da repetição se dá a coesividade do texto. Segundo Marcuschi (1996, p.107) “uma estratégia comum no caso da coesão seqüencial é o princípio da listagem”, as quais geralmente apresentam variações lexicais e morfológicas e manutenção de uma estrutura nuclear.

(14)

P a leitura deve ser feita com prazer...um prazer intelectual... um prazer dos sentidos... ou um prazer GLO::bal... a leitura com o paSSAR do tempo ela deveria ser de prazer... pode ser uma leitura de diversão... de obrigação ou de descobrimento... De obrigaÇÃO...você estão nesse segundo item... NA Revista... nessa PARte que fala:: de:/ de leitura...então fala..ã::... ler por prazer... ler para estudar... ler para se informar... então é leitura de diversão... ler por prazer... para estudar... a de obrigação... e:: para se informar... a de descobrimento...

(linhas 15-22/ lauda 45)

Percebe-se que o mecanismo da listagem colabora para manter a linha de pensamento e explanar sobre o conteúdo. Marcuschi (1996, p.108) afirma que “as listas são importantes e muito usadas porque, além de constituírem uma estratégia comum para a conexão interfrástica, elas criam um ritmo especial na interação e possibilitam um maior envolvimento”.

Em (15), vamos encontrar uma heterorrepetição, com funções didáticas, tendo em vista que o professor lança um questionamento à turma, sendo que alguns interlocutores respondem e o professor repete com a função de confirmação.

(15)

P (...) então:: a gente conhece ...VÁrias hisTÓrias que representam a importância do trabalho...a Formiga e a::?...

As Cigarra

[
P Cigarra ... em que a formiga...de repente...ela:: ... parece que é uma pessoa que deve trabalhar muito e a cigarra não faz nada..(...)

(linhas 8-13/ lauda 03)

Percebe-se que o professor lança de uma estratégia didática ao perguntar aos alunos, pois, sendo ‘A Formiga e a Cigarra’ uma fábula conhecida, ele esperava retorno verbal para, deste modo, iniciar a discussão.

Em relação à EF, pode-se dizer que na ED há mais repetições desencadeadas pelo interlocutor/ouvinte, tendo em vista que embora um falante (o professor) domine consideravelmente o turno conversacional, há uma interação verbal dos alunos, o que ocasiona muitas ocorrências de heterorrepetições, seja da professora para com os alunos, ou dos alunos em relação à professora.

No exemplo 16 percebe-se esta relação: a professora faz uma repetição do lexema do aluno, como forma de desenvolver um novo tópico:

(16)

A1 contos dos países lusófonos

P [CONtos... que são dos países de fala PORTuguesa.... alguns CONtos... que mostram algumas lendas também bem interessantes... de Todos dos países do mundo que falam a LÍngua portuguesa...é um livro BEM fácil de ler...de repente um moMENto vocês vão lá e:: ...lêem...então...eu trouxe pra vocês...o lobisomem...quem é o lobisomem...?...quem é o lobisomem?

(linhas 04-11/ lauda 16)

Já em (17), A1 (aluno) repete o lexema verbalizado pela professora como forma de reafirmação do termo.

(17)

A1 (eu disse) viu::... vocês têm o costume de ler as coisas... mas não vão procurar o que significa a palavra::

P [no dicionário::

A1 [no dicionário e depois (...) poderiam usar outras palavras mais fáceis...OU::...U:sem a mesma palavra mas FAlem pros colegas o que significa

P [Sim

(linhas 27-31/ lauda 06 e linhas 01-05/ lauda 07)

Segundo Marcuschi (1996), repetições com caráter interacional, como a apresentada, “trabalham na linha das relações interpessoais e contribuem de forma decisiva para um envolvimento maior nas atividades formulativas e no processamento textual-discursivo” (1996, p.125). Também é válido destacar que em geral, elas acontecem em textos em que há a presença de dois ou mais falantes e “se apresentam com formatos diferenciados em momentos característicos, tais como tomadas de turno, conclusão de unidades ou turnos (...) entre outras”.

Vale ainda apresentar uma outra variação das repetições, que ocorre com menos frequência, mas que tem uma função interessante no texto falado, a de questionar o interlocutor. No exemplo abaixo, percebemos ao repetir a expressão ‘*caprichando a letra?*’ que a professora questiona, fazendo uma interrogação. Esta repetição possui a função de contraste, o que segundo Marcuschi (1996) se justifica pelo fato de que uma negação pode-se dar pela modulação entonacional, neste caso pela entonação decorrente da indagação ‘*caprichando a letra?*’. Repetições deste tipo colaboram para a condução da argumentatividade (MARCUSCHI,1996).

(18)

A1 (Calma... profe)

P Pode ser?

A1 [É que eu tô caprichando a letra

P Está caprichando a Letra::?...

(linhas 20-24/ Lauda 04)

- *Metaformulação através de atividades de qualificação discursiva (glosas):* Como já definido, na fala são recorrentes marcações de origem metadiscursiva, construídas muitas vezes em torno de um verbo *dicendi*. Na escrita, muitas vezes, esse procedimento está implícito nas *aspas* ou nas *glosas*, as quais referendam e questionam sobre o próprio sentido do discurso que consta. Na Aula ED, a modo das evidências da EF, as atividades metadiscursivas explícitas ocorrem com pequena frequência, tendo em vista que o professor é um especialista em sua área e nem sempre julga necessário questionar, avaliar ou restringir as expressões do seu discurso na sala de aula (talvez, no caso da ED menos frequente ainda pelo caráter menos formal e pelo processo contínuo de *feedback* aluno-professor) No entanto, encontramos alguns destes procedimentos nos exemplos abaixo.

(19)

P [...] (então) esse é a do La Fontaine ... essa é uma priMEIra:: versão... ela materializa *o que a gente chamaria de trabalho:: SÉrio VERsus... né... ou seja... contra::...*

levar a vida na FLAuta... Então::...se a gente PENsar... gente... só pensando::... essa história que tá aqui... que diz o seguinte::... quem não trabalhar...

- A1 [não come
 P [não come::... isso é
 verdade hoje?
 (linhas25-33/ lauda 04)

Neste excerto percebe-se que o professor-falante interrompe o fluxo informativo para se voltar à preservação de sua face de falante culto da norma lingüística, utilizando para isso o termo ‘*o que a gente chamaria*’, que escopa a expressão ‘*trabalho sério versus (...) levar a vida na flauta*’ justificando ao interlocutor sua hesitação e o ralentamento do fluxo de seu discurso. Esta atividade metadiscursiva pode ser classificada como comentário, tendo em vista que comenta o termo abordado com uma finalidade de dizer que o termo aplicado não pertence ao falante, mas que pertence a *outrem*, seja uma comunidade, uma região ou uma determinada pessoa. O principal objetivo é a preservação de sua face lingüística.

(20)

- P [...] exatamente::... então aqui... se a gente olhasse o original... Fica até esTRAnho::... né... olha::... tirara a formiga da sua CO-va... *a gente não U-SA:: essa palavra:: pra aquilo que hoje a gente determina como NI-NHO::... né? Não é cova...*
 (linhas 19-21/ Lauda 07)

Nesta glosa, percebe-se uma avaliação quanto ao termo utilizado no livro original, não especificamente sobre o ato de dizer do professor, mas sim sobre a forma como a palavra está dita no livro original. De qualquer forma, o falante-professor se demonstra atento e monitorando o vocabulário do aluno, sempre tendo em vistas a construção do sentido.

Na ocorrência a seguir, observa-se que há uma atividade metadiscursiva através da expressão estandardizada “digamos assim”, a qual pode ser traduzida como ‘uma certa incerteza’, algo que o falante não queira afirmar com evidência, mas não deixa de enunciar.

(21)

P [é verDAde...né...
 enTÃO::... são TREchos... na:./ ah... aqui eu fiz uMA... uma/ eu tirei:./ eram várias...
 só que acabava repetindo... eu peguei alguns trechos de algumas histórias... *digamos
 assim*... de lendas... pedaços que contam quem seria o lobisomem... né...
 (linhas 08-12/ Lauda 17)

O falante não deseja afirmar com certeza que o tipo de texto é lendas, no entanto o termo história, verbalizado inicialmente em sua fala também não o satisfaz então ele delimita com a expressão *digamos assim*, que aponta para um termo com certo grau de incerteza.

Outras construções semelhantes com expressões estandardizadas, e com função semelhante à acima descrita:

(22)

P [...]Monteiro Lobato cria a sua história::... só que com uma OU:tra Moral... a moral da formiga BO-A::...se existia uma moral que a formiga que não dava comida era MÁ::...que as pessoas tinham que trabalhar...tinham que colaborar...então Monteiro Lobato vai criar uma nova história::.. com a formiga bo-a.... esse é:: uma edição de mil novecentos e noventa e quatro::... mas é uma::... edição::... *digamos assim*... é uma reconstrução do título original dele... né...
 (linhas 30-33/ Lauda 07 e linhas 1-3/ lauda 8)

(23)

P [...]então olhem aqui::... a nova MORal... dali... os arTIStas... todas as profissões...
 poetas... pintores... músicos... são as cigarras da humanidade::... enTÃO... a questão
 da valorização do profissional... *digamos assim*... antes não era valorizado::...
 (linhas 03-06/ Lauda09)

II - Outros recursos metaformativos para envolvimento do ouvinte

- **Metalinguagem na condução do tópico:** Na ED analisada percebe-se que o professor é quem inicia o discurso, papel social que compete a ele no enquadre de sala de aula, em especial por se tratar de uma explanação. O que se percebe é que, além de iniciar o discurso, o falante em questão inicia pedindo a atenção do grupo, que está em conversas paralelas. Recursos como este, de ordem metapedagógica, evidenciam que o professor está tentando organizar o grupo para uma situação formal de ensino-aprendizagem.

(24)

P Pessoal...então podemos começar?...PES-SO-AL... podemos começar?... meNInas... pronto?

[
A1 sim

P Então...só pra lembrar...o que que vocês acharam da:: ...aula da semana passada:...gostaram?

[
A2 Bem legal

P Gostaram mais da Aula que o cara deu...OU:: do:: caFÉ?

A1 Eu gostei mais da aula que o cara deu

[
A2 (Eu) me impressionei com aquele cara
(linhas 01-12/Lauda 01)

Percebe-se neste excerto inicial que o professor evoca a atenção dos alunos para começar sua aula através da expressão ‘*podemos começar?*’. Novamente reitera este esforço, enfatizando o termo ‘pessoal’ através do recurso da silabação e, após novo insucesso, realiza uma repetição ‘*podemos começar*’, acrescido do vocativo ‘*meninas*’ e finalizando com o marcador ‘*pronto?*’. Nesta seqüência de expressões, que incluem uma auto-repetição oracional que visam buscar a atenção dos interlocutores, percebe-se que o professor tem a necessidade de iniciar seu discurso com todos os ouvintes atentos a tal, e, devido a isso, procura várias formas de conseguir este intento. A principal finalidade é a de chamar a atenção para o evento comunicativo que está se iniciando, buscando a interatividade.

Também se percebe na seqüência do excerto que o professor busca começar a aula deixando que os alunos estabeleçam suas impressões sobre um assunto, utilizado como pretexto para verificar o canal comunicativo (e perceber a atenção dos ouvintes): ‘o que vocês acharam da aula passada?’. Esta expressão é iniciada por outra (‘só pra lembrar’), o que antecipa que este desenvolvimento não faz parte da aula em si, enquanto conteúdo a ser trabalhado.

Na aula em questão, percebe-se que o falante tem uma seqüência de tópicos a serem abordados, os quais são projetados através de um multimídia. No entanto, no curso de sua exposição oral, sente a necessidade de retomar o tópico, deixando muitas vezes expressa essa preocupação em sua fala. Esta metaformulação, como construção do tópico, está presente através de marcas lingüísticas, como as presentes no exemplo abaixo:

(25)

P De um governo capitalista... né... que usa de repente uma situação vivida por animais... que representa alguma coisa relacionada ao huMAno:: e transmite certa moralidade::... - estão copiando::?...- eu já volto aqui:: ... só pra gente ver o exemplo...então eu trouxe par vocês...a cigARRA e a formiga...mas ...ah...vocês não precisam copiar a versão... depois eu volto ali no conceito::: ...

(linhas 18-22/ Lauda03)

Na formulação acima, a professora anuncia aos alunos a retomada que realiza e, ao perceber que os alunos preocupam-se com o registro escrito, ao invés de seguir sua seqüência de fala, ela interrompe o fluxo informativo, questionando ‘*estão copiando::?*’. Quando expressa ‘*eu já volto aqui*’, refere-se às lâminas que passa para chegar até a leitura de uma fábula. Estes comentários, mais do que simples expressões metalingüísticas, constituem um monitoramento do tópico que está desenvolvendo e um anúncio para o aluno do que se processa na aula, com a finalidade de mantê-lo atento. A mesma finalidade possui a expressão ‘*vocês não precisam copiar a versão... depois eu volto aqui*’, na qual percebe-se que a professora expressa lingüisticamente um apelo para que os alunos prestem atenção à sua fala. Percebe-se, implícito, que os alunos demonstram muita preocupação com o registro escrito dos conceitos e, por isso, o falante precisa evitar que, no ato de registrar a escrita, o aluno não acompanhe as discussões e a exposição oral que está sendo realizada.

- **Recursos Fáticos:** Podemos considerar que na ED os recursos fáticos possuem a mesma função que a exercida na EF. No entanto, devido à presença dos interlocutores ser mais marcada através de expressões verbais, muitas vezes, isto evita que o professor fique se referindo ao aluno, faticamente, para verificar o canal de comunicação, pois este, na maioria das vezes, acontece através de interações. O que se percebe é a presença mais marcante de perguntas retóricas (entenderam? Tudo bem aí?)

Embora a professora falante da ED analisada possua poucas marcas em sua fala, encontramos alguns elementos fáticos que se destacam:

Estes recursos também poder ser entendidos como uma forma de *busca de aprovação do interlocutor*, o que geralmente ocorre por intermédio de marcadores conversacionais. A professora que ministrava a ED analisada, utilizava-se de um marcador de assentimento com muita freqüência: “exatamente”, o qual assumia diferentes funções desde concordar com um posicionamento de um aluno, quanto a interligar tópicos.

(26)

P quem canta:...de repente...né...e::: se ela...a trabalhadora.... ela no final mostra a inveja de novo...e se ela...que é trabalhadora...moRREsse:: ... quem daria pela falta dela? Se a natureza toda deu falta da ciGArra... então olha a MORal que se tá mostrando...o que são realmente as fábulas...

A1 Mas é que::...NA verdade....ainda (quem canta)...Hoje:: é considerada proFIssional... porque há um tempinho atrás...

A2 [pouco valorizado também

P [é::...pouco valorizado

A3 mas antes era bem pior ainda...

P exatamente::...

A2 porque quem que::...ah/ os cantores (...) são poucos que tem... são poucas as bandas ...eh... (de sucesso)...que tocam músicas em rádios...

(linhas 14-27/ lauda 09)

- *Perguntas retóricas:* Cabe considerar que, tradicionalmente, é de competência do professor balizar o seu discurso com marcadores de ordem metapedagógica (KOCH e SILVA, 1996b). Estes marcadores têm o intuito de observar se os alunos estão atentos ao que diz o professor, ou se há a necessidade de retomada. Constituem também, na aula interacional, uma forma de abrir espaço para que o aluno coloque suas dúvidas ou questione sobre algum ponto da explanação que não lhe está claro. Expressões como ‘*está certo até aqui?*’, ‘*tudo bem?*’ cumprem com essa funções como podemos ver nos exemplos abaixo.

(27)

P CONsumo tem ...ou seja/ ((*conversas paralelas*))... E::xatamente... enTÃO... o que que dizem os Teóricos...

A4 [tem os filmes...(nos) filmes sempre tem/

P [hoje então... o que dizem hoje?... os teÓ::ricos... tem crianças com POUco ou nenhum acesso ao livro infantil... Aquelas que só tem acesso na escola... *Certo?*

(linhas 15-22/ lauda 41)

Neste exemplo ‘*certo*’ vem solicitar uma confirmação seja de forma verbal ou paralingüística para os falantes, em vistas de dar ao falante a sensação (ou não) de estar sendo compreendido, em especial por ter sido uma explanação teórica sobre o assunto que o professor conclui com este marcador. Já, no exemplo seguinte, a professora utilizando-se do marcador então, com função resumidora acerca do tópico que havia explanado para os alunos (possibilidades de atividades a serem desenvolvidas com histórias infantis). Vale ressaltar que ao final, a professora se utiliza da expressão “*tudo bem até aí*” que funciona como uma espécie de pedido de assentimento aos alunos para poder continuar a desenvolver os tópicos ou mesmo, abrindo a possibilidades para que eles explanassem suas dúvidas. Interessante também a forma como a professora fala do trabalho de sala de aula e dos alunos, tendo em vista todos os participantes da aula em questão serem alunos de licenciatura, já terem passado por situação de estágio e terem empatia com o papel social de docente.

(28)

P [...] então:: quantas possibilidades vocês tem a partir de U:ma história... vocês podem transforMÁ-la... as vezes o que a gente quer quando faz um trabalho de sala de aula... é que os alunos consigam chegar NA-QUEla interpreTAção::... de repente eles cheguem numa outra::... ou CRIE-se uMA O::utra:: história::... e:: que tenha um outro tipo de moral... ***tudo bem até aí?***...

(linhas 2-7/ Lauda 11)

No exemplo 29, ao abordar o tema ‘Lendas’, a professora finaliza o tópico discursivo deixando sua opinião sobre o assunto e, para buscar sustentação a sua opinião, evoca o entendimento do aluno ao dizer ‘*hoje ... por exemplo... (quem que tem) sete filhos?*’. Por fim, ainda corrobora com uma questão moral subjetiva, a quantia de filhos que se julga que se deva ter no futuro: ‘*A gente tá: querendo que eles tenham mais?*’ Essa colocação pessoal abordada pela professora e que, de certa forma, desvia-se da seqüência do fluxo informacional, não fica bem clara e, assim, ela reitera a compreensão dos alunos ao perguntar: ‘*tudo bem até aí?*’

(29)

P então:: vejam pessoal...LENdas...ÓTImas...só que vocês tem que também... um pouco/naquilo que a gente está conTANdo realmente::... se são lendas que a gente PO::de::... relacionar com... a VIda deles... hoje... por exemplo... (quem que tem) SEte filhos? A gente tá: querendo que eles tenham mais? ***Tudo bem até aí?***...

(linhas 7-10/ Lauda 20)

Deste modo, percebemos que um mesmo segmento, dependendo da expressão que o antecede e ou do sentido que se constrói no enunciado, pode admitir diferentes funções num mesmo texto conversacional. No exemplo abaixo, percebe-se que a expressão ‘*tudo bem até aí ou não:?*’ é uma expressão que induz o ouvinte a perceber que está se chegando ao fim do fluxo informacional, em especial pela pergunta que o sucede: ‘*cansando já?*’. Esta expressão perde um pouco de sua razão se descontextualizada. Na ocorrência, o horário era próximo do intervalo e a professora percebia que as intervenções dos alunos eram praticamente ausentes, ao contrário da turma outrora interativa, no início da ED. Deste modo, em sua fala, ela procura apontar brincadeiras e expressões mais coloquiais, que tornem menos denso seu discurso.

(30)

P [...] são coisas mais:: do dia-a-dia... dentista: médico... baile:: cinema... brigadeiro... dieta... ES-TOjo... de repente não seja (comprador... seja comprado outra cor)...então...na linguagem da criANça... ***Tudo bem até aí ou não:?... cansando já?*** ((*alunos balançam a cabeça, em sinal negativo*))...não?...tranquilo...((*pausa maior*))

(linhas 24-28/ Lauda 23)

- *Brincadeiras e ironias*: Devido a atividade interacional e ao relacionamento estabelecido em sala de aula, muitas vezes a relação professor aluno é permeada por brincadeiras, jogos verbais, ironias, que mesmo fugindo do fluxo informacional, constituem um recurso que o professor encontra para descontrair a turma, ao mesmo tempo em que lhes chama a atenção. Na maioria das vezes, logo após uma troca verbal neste sentido, o professor retoma o tópico e continua sua aula. Alguns exemplos de ocorrências:

(31)

P Vou levar para lá/ de repente pega o barulho do computador... Vou te levar numa turma de SisTEmas de inforMA::cão ((risos)) CINqüenta alunos falando... quarenta e nove ao MESmo tempo... e a professora...GRItando ...como uma condenada:: certo?...copiaram?

A1 (Calma... profe)

P Pode ser?

A1 [É que eu to caprichando a letra

P Está caprichando a Letra::?... mas a tua letra não vai sair na gravação ((risos))... (então) esse é a do La Fontaine... essa é uma priMEIra:: versão... ela materializa o

(linhas 16-25/ lauda 04)

No trecho acima transcrito, a professora brinca com o instrumento de gravação da aula (o gravador digital) que estava sobre sua mesa, ao mesmo tempo em que procura reiniciar o turno. Um aluno, por sua vez, pede-lhe ‘calma’, dizendo que está ‘caprichando a letra’ (pois copiava o conteúdo projetado nos slides do multimídia). A professora realiza uma heterorrepetição com a função de iniciar um jogo verbal em tom de brincadeira ‘*está caprichando a letra?*’ e conclui dizendo que escrita não sai na gravação. Percebe-se que, na seqüência, ele retoma o conteúdo que estava sendo explanado.

Desta situação comunicativa pode-se extrair uma análise do próprio processo educacional de língua materna: os alunos, mesmo em estágios avançados do ensino superior, se preocupam muito com a sistematização escrita do que em prestar atenção efetivamente nas informações e exemplos discutidos, como se o texto falado fosse algo que não lhes desse segurança ou do qual se esquecesse com facilidade. A cópia de informação, a sistematização de conceitos escritos ainda é uma grande preocupação dos alunos, algo que o advento das novas tecnologias ainda não conseguiu modificar expressivamente. Ainda se percebe o prestígio da escrita nas atividades escolares, em depreciação da oralidade.

O conteúdo da aula em questão e as atividades que são inerentes à função de docência também transparecem na construção dos enunciados entre professor e alunos. No exemplo (32), através de uma brincadeira, ironizando o trabalho didático realizado com a interpretação de textos, o professor explana seu argumento sobre o trabalho com textos.

(32)

P NÃO existe uma leitura única... GENte:: eu falei pra vocês... se vocês quiserem ser uma boa proFESSora... não adianta vocês coloCAREm um...uma:./ um Texto digamos... e vocês fazem perguntas do tipo...o texto é o seguinte:...ãh... o cavalo branco de Napoleão... daí as perguntas são... Qual é o título?... o cavalo branco de Napoleão:... QUE cor é o cavalo de Napoleão?...de quem é o cavalo?...o que Napoleão tinha? Um cavalo...

A1 branco....

P BRAn:co..(*risos dos alunos*) Isto já seria refletir um pouco:... Então... se você trabalha com TEXto...leva o texto pra sala de aula...e você faz perguntas... DESse tipo... não adianta...porque ele é aberto a múltiplas leituras...não é:: a SU::A interpretação GENte:...não é mais ter uma MORal da história... somente... de repente... é ter mais de uma...

(linhas 16-27/ lauda 43)

Vale considerar que ao utilizar a ironia, o professor esta delegando ao interlocutor uma interpretação não literal dos termos, que precisa ser estabelecida no contexto de toda a fala e não apenas no fragmento citado. Na verdade ao ironizar com as perguntas, que neste exemplo não possuem funções retóricas, a professora não quer obter respostas, e, devido a isso, ela mesma as profere; deseja apenas que os alunos percebam que, interpretações de texto nestes moldes não levam os estudantes a refletir. Após, a professora-falante constrói sua argumentação sobre a construção irônica, explanando seu ponto de vista acerca do trabalho com textos.

Em tom de brincadeira o exemplo (33) aponta para um diálogo entre professores e alunos que permeia um exemplo sobre leitura, surgido no desenvolver da aula.

(33)

P curiosidade... descobrimento

A9 (...) Tem coisas que você lá...tipo xampu (...) tem o E-D-T-A que é uma substância que ajuda a tirar a gordura do couro cabeludo

P E-D-T-A?

A9 É... E-D-T-A ... tem no xampú porque ajuda a tirar a oleosidade... no sabonete neutro... em (coisas) que são pra limpar...

P [Curiosidade::... agora vou ler o rótulo do xampu...

A1 [Eu (mal) tomo banho...quem dirá conseguir ler o rótulo do xampú
((conversas paralelas))

(linhas3-14/lauda 46)

Percebe-se que o A9 continua o tópico discursivo iniciado pela professora ao relatar uma curiosidade de leitura, a substância existente na composição do xampu. O professor realiza uma repetição do nome da substância ‘E-D-T-A’, que por sua vez possui a função de contraste, através da entonação decorrente da indagação ‘E-D-T-A?’, colaborando assim, para a condução da argumentatividade. Há também a repetição do vocábulo ‘xampu’ pelos quatro falantes, o que também garante a continuidade do tópico. Percebe-se que, frente à informação curiosa, a professora assalta o turno e faz uma intervenção, quando A1, por sua vez, também assalta o turno e faz uma brincadeira através da expressão ‘*eu (mal) tomo banho... quem dirá conseguir ler o rótulo do xampu*’, brincadeira esta que desencadeia conversas paralelas entre os demais alunos.

Brincadeiras e ironias são estratégias utilizadas para prosseguir o tópico, buscando a atenção dos alunos que por quaisquer questões, poderiam estar dispersos. No entanto, essa relação não é unívoca. Muitas vezes o falante sente a necessidade de retomar e repetir, pois muitos alunos nem sempre prestam atenção. Ou mesmo, com as brincadeiras verbais podem se dispersar ainda mais. As evidências e estratégias analisadas se referem à utilização na *corpora* em estudo. Devido a isso, mesmo constituindo uma estratégia com fins didáticos, não se pode afirmar que a reação dos grupos em situação escolarizante, frente a recursos de brincadeiras e ironias vai ser a mesma.

III -Outras observações relevantes

Por ser uma aula mais interativa, várias estratégias enunciativas que buscam envolvimento do falante são lançadas com funções diferenciadas. Estas estratégias, associadas ao modo como conduz a tomada de turnos e as explicações, demonstram uma postura pedagógica humanista, na qual o professor procura estar em sintonia com seu aluno, não apenas fornecendo-lhe informações, mas procurando construir estas informações de forma que lhes seja significativa, tendo em vista que se entende o sujeito como fator de importância no processo educativo e não apenas o conteúdo. Abaixo, é feita a análise de algumas destas estratégias enunciativas encontradas na ED.

a) Uso de Primeira pessoa ou de pronomes pessoais: as marcas pessoais no texto falado da ED analisada são bem mais presentes. Estes recursos enunciativos, os quais estabelecem uma aproximação com a platéia, são utilizados durante toda a aula, não só por parte do professor, como também nas intervenções realizadas por alguns alunos. Por vezes o professor mesmo se utiliza do pronome ‘eu’, mas, na maioria das vezes o uso é da primeira pessoa do plural (‘nós’). A aula ED, por ter presença de diálogo e de intervenções de alunos, leva a este caráter mais pessoal e menos formal, o que não deixa de ser uma forma de envolvimento do ouvinte/aluno.

(34)

A3 Só que assim... né... profe:::... se você não tem ...ah...se você:::...se não tivesse ela lá pra ta expliCANdo algumas coisas...É BEM difícil...(...) nós/

(linhas 13-14/ lauda 01)

Ainda observa-se que, que o pronome de tratamento ‘*você*’ tem uso bem comum nesta situação didática, sendo usado como indeterminação, como forma do professor se dirigir aos alunos e mesmo dos alunos se dirigirem ao professor, o que, por vezes, é substituído pelo vocativo ‘*profe*’, maneira informal que o aluno utiliza para denominar a professora.

O mesmo efeito de envolvimento e integração com os ouvintes é obtido com a expressão ‘*a gente*’, a qual possui referencial semântico de coletividade e, geralmente, é empregada com valor de pronome de primeira pessoa do plural - ‘*nós*’:

(35)

P (...)... lembra que a gente falou o que é uma originalidade num texto...e talvez se vocês lembram

(linhas 23-24/ lauda 03)

As estratégias enunciativas utilizadas na EF e descritas na seção a ela destinada, em geral, também são recorrentes na ED. No entanto, como há uma simetria maior, com a presença de diálogo e participação efetiva nas interações verbais por parte dos alunos, muitas destas estratégias deixam de ser utilizadas, tendo em vista que o falante preserva sua face, quer se demonstrar atento, mas alcança estes propósitos comunicacionais através das próprias interações e inserções dos alunos.

Deste modo, cabe considerarmos ainda sobre a ED que, embora as estratégias de metaformulação utilizadas pelo professor sejam muito semelhantes às expostas na EF, o caráter interacional possibilitado pela participação dos alunos modifica sua estrutura como um todo. Mesmo que o caráter expositivo ainda esteja presente, a forma do professor interagir lingüisticamente com o aluno é diferenciada, devido ao fato que ele é entendido como sujeito real do discurso, e não apenas subjetivo, para quem o discurso se destinava, como na EF analisada.

3.3 Implicações educacionais do estudo

Os textos falados tratados neste trabalho retratam uma situação em específico: a situação didática de sala de aula. Deste contexto, é possível apontarmos que, além das características conversacionais que lhe são pertinentes, a situação, as possibilidades permeadas pelo espaço institucional, tais como o contrato didático, são fatores que, por vezes, determinam as interações na aula.

Tratando dos dois tipos de situações didáticas analisadas no *corpus* do trabalho, as Elocuções Formais e as Aulas Expositivo-dialogadas, partiu-se da idéia de que ambas constituem interações face a face entre professores e alunos, as quais, socialmente constituídas e aceitas como situações assimétricas. O que se percebe é que, em especial nas Elocuções Formais, onde há uma assimetria mais marcada, mesmo que o professor trate o ensino de seu conteúdo como algo estático, associado à concepção comportamentalista de educação, seu discurso é um texto dialógico e, neste sentido, ele envolve não só o falante, mas também o ouvinte, ou seja, o professor busca, em sua exposição oral, uma atitude responsiva do aluno. Nas Aulas Expositivo-dialogadas, há presença maior de intervenções de alunos, demonstrando uma perspectiva de construção de texto falado interativa, entendendo o aluno como sujeito ativo da interação verbal, idéias que vêm ao encontro da perspectiva interacionista de educação e de linguagem. A ED apresenta um caráter dialogal, devido as interações verbais, embora o caráter dialógico (que é inerente à linguagem) esteja presente em ambas as situações didáticas.

Neste sentido, pensando a situação de construção de texto baseado na interação entre alunos e professores, encontramos em Jubran (1996, p.339) que “a adoção de uma perspectiva textual-interativa, para a descrição de língua falada, está embasada numa concepção específica de linguagem como atividade de interação verbal, contextualizada no espaço temporal e sócio-histórico em que os interlocutores atuam”. Tal perspectiva converge com as idéias bakhtinianas, nas quais se busca um sujeito capaz de produzir e interpretar a sua linguagem e a do contexto que o cerca. Vale considerar ainda que esta perspectiva responde também a uma ótica pragmática, que subjaz essa concepção, a qual “entende a linguagem como manifestação de uma competência comunicativa, definida como capacidade de manter a interação social, através da produção e recepção de textos” (JUBRAN, 1996 p.340).

Na busca de desenvolver reflexões sobre língua e linguagem, procurou-se interagir com o *corpus* apontando como o professor coloca seu texto ('didático') falado em funcionamento e que procedimentos são utilizados para garantir a compreensão de seus alunos, destacando, desse modo, as estratégias que se destinam à construção de sentidos interacionalmente negociados.

Para Bakhtin, comunicar é estabelecer sentidos e, desta forma, para o professor conquistar seu intento comunicativo, é preciso que o aluno compreenda responsivamente o conteúdo, os conceitos, as atividades explanadas por ele. Com isso, fica evidente que, numa perspectiva dialógica, falante e ouvintes são, ao mesmo tempo, enunciadore e enunciatários do processo da interação. Este fato se justifica pela condição do falante construir seus enunciados, determinando-os pela imagem que faz do ouvinte (e de suas expectativas) e na medida que o ouvinte constrói sua compreensão, baseado nas "pistas" lingüísticas deixadas pelo falante. Neste processo ainda podemos observar o caráter de monitoramento *on line* da compreensão e interpretação da explanação realizada pelo falante, através das atividades metaformativas.

Assim, pensando na sala de aula, pode-se dizer que o ato didático lingüístico depende do fato de, ao menos, dois interlocutores se encontrarem face a face e, condicionados por essa situação, interagirem lingüisticamente. Essa é uma condição básica que determina grande parte das características do texto falado no espaço institucional: direcionar-se a alguém com a intenção de estabelecer sentidos. É em razão dessa condição que o texto deixa particularmente explícito o trabalho de sua formulação, por meio do qual se desenvolve o processo de construção dos sentidos no e do texto. Deste modo, podemos definir que "o texto é uma entidade sócio-comunicativa, que globaliza o lingüístico-pragmático. É o resultado concreto do jogo de atuação interacional, projetado na sua superfície lingüística" (JUBRAN. P.340, 1996). Esta situação lingüística, quando em um espaço institucional escolar, cumpre com determinados papéis e acaba por determinar muitas vezes como se dá essa interação: Quem tem direito à fala? Em que momentos? O que se pode e como se pode dizer? O que não prejudica minha face de falante culto? Como persuadir junto a meu aluno?...entre outros apontamentos que seriam possíveis elencar.

O discurso é o que doa sentido para as palavras. Na sala de aula, o sentido das palavras é sempre definido através de cada situação enunciativa em que elas ocorrem, independente se

em situação de EF ou de ED. É a natureza semântica das palavras que pode criar situações, na evolução dos textos falados, em que o falante interrompe o curso fluente de sua fala para buscar alternativas que estabeleçam seus propósitos de comunicação. Isso só é possível devido a instância da enunciação, pois o que digo em uma situação posso não dizer em outra, ou seja, mesmo repetindo um mesmo vocábulo, ele assumo um significado diferente pois está em um momento de enunciação diverso. Por isso, o ato de repetir pode ser entendido também como uma forma de acrescentar sentido ao ‘já dito’. Para justificar este fato, podemos observar que tanto na EF quanto na ED “as repetições e paráfrases parecem ter cunho mais didático; o tópico, nos casos de inserção, são retomados pelo próprio locutor; e as questões retóricas são procedimentos recorrentes” (SILVA e KOCH, 1996, p.335a).

O que se percebe também é que as perguntas retóricas e fáticas são mais recorrentes na EF, ao tentarem estabelecer o canal do ouvinte, tendo em vista que o professor não tem um *feedback* expresso por interações verbais de seus alunos, no desenvolver do discurso. Já, na ED, embora as repetições ocorram em maior quantidade, elas assumem papéis diferenciados, muitas vezes, com finalidades intensificadoras que visam estabelecer diferentes sentidos na condução do tópico discursivo, na seleção lexical ou na construção de sentidos. Tais processos não são tão freqüentes em conversações informais, como as que observamos nos diálogos (mesmo os existentes no *corpus* do NURC, que por serem gravados, apontam para uma situação menor de informalidade) e conversações espontâneas. Este elemento diferencia a interação falada com fins didáticos da conversação usual, tendo em vista que os procedimentos metaformativos utilizados na primeira, muitas vezes são usados como uma forma de tornar seu discurso claro e envolvente, enquanto na ED, mesmo havendo maior interação verbal (o que o aproximaria de uma conversação espontânea) tem finalidade didática de manter o tópico em andamento, de conduzir as interações e aproveitar a intervenções dos alunos, finalidades interacionais evidentes.

Deste modo, os procedimentos metaformativos destacados diferenciam os textos falados didáticos dos textos falados em geral, pois apontam para elementos de ordem didática e pragmática, que são permeados pela situação formal de ensino.

Por muitos anos, defendeu-se que a fala de um professor que não titubeava, que possuía todas as respostas e que fazia longas explanações, era uma fala fluente e que, por si só

,garantia o bom andamento de sua aula e, “conseqüentemente”, o aprendizado do aluno, perspectiva que nos dias atuais se apresenta diferenciada.

Percebe-se também que a questão da fluência não é caracterizada pela rapidez da fala, pela quantidade de informação ou pela continuidade tópica, mas sim por um “ritmo constante na emissão do enunciado” (SILVA e KOCH, 1996, p.328a). Segundo estas autoras, o material considerado como formulação “fluente” mal chega a um terço da produção global dos falantes, mesmo que estas sejam em Elocuções Formais (entendidas como mais fluentes do que as aulas em que há interrupções dos alunos). Assim, podemos compartilhar com a idéia de fluência de Scarpa (119, p.08 *apud* SILVA e KOCH, 1996a, p.329),

A conclusão preliminar a que se chega é que a fluência é uma abstração metodológica, baseada na leitura de um texto escrito. O sujeito fluente não existe. ‘Se existir, é um chato – ou algum falante muito esquisito ou alguém ‘agramatical’ oralmente’, se se pode fazer esta comparação. Alguém que ‘fala como lê’ ou alguém que, no limite, só possui uma modalidade (de fala? De escrita?). No entanto, é com essa abstração necessária, em termos de recorte epistemológico – que se trabalha quando se faz lingüística do texto, do enunciado ou da sentença, ‘Enfim, a fluência falada é, na verdade, um ideal da escrita (...).

Em outras palavras, de acordo com o exposto, o falante “fluente” não existe, pois nesse caso, tenderia ao monólogo. Também se observa que há um ideal de fala incluso nesta fluência, que, relacionando ao continuum de Marcuschi (2004), seria uma aula medialmente oral, mas conceptualmente escrita (na qual podemos encaixar as Elocuções Formais). Já, na Aula Expositivo-dialogada, transcrita neste trabalho, pode-se dizer que não pode ser entendida como uma conversação espontânea, por ser institucional, mas que se aproxima da simetria destas em alguns momentos, nos quais os alunos interagem.

Neste sentido, o que se procura evidenciar é que, a forma como o professor entende e trata a relação entre fala, escrita e discurso, depende da concepção de linguagem que baseia o trabalho docente na sala de aula. Acreditar que o espaço de sala aula possui um caráter interacional é optar por entender a linguagem como uma forma dinâmica de interação social, o que pressupõe relegar formas estruturalistas tradicionais de se conceber a linguagem e comportamentalistas no processo pedagógico (como a repetição de modelos), a segundo plano. A linguagem precisa ser vista de forma interacional, superando a visão de apenas

trabalhar as estruturas da língua sem contextualizá-las, visando ao uso lingüístico, enquanto, pedagogicamente, é necessário superar a visão de aluno passivo e de repetição de modelos a serem seguidos.

Como já abordado, percebe-se que “a grande característica formulativa da fala reside precisamente nos processos de *repetição*” (MARCUSCHI & KOCH, p.31, 2002). E, neste sentido, é preciso destacar estes elementos e sua relevância na abordagem de questões, na forma de conceber o texto falado e o processamento textual discursivo da língua falada.

Algumas implicações observadas que se registram na análise do texto falado em sala de aula:

- Em geral, na Elocução Formal, os papéis são fixados previamente, a posse do turno é convencionalmente determinada, sendo que se observa que na maioria delas cabe ao professor abrir e fechar a aula. Mesmo com um caráter mais dialógico e interativo, quanto aos papéis e a condução de tópico, percebe-se que na ED ocorre o mesmo. Já, em relação à posse de turnos, embora o professor na ED permaneça boa parte do tempo com o turno, a posse é compartilhada e flexível, sendo que “assalta” o turno o aluno que tem algo a verbalizar, sem critérios definidos.
- Na Elocução Formal, gravada pelo projeto NURC na década de 70, é nítido que o professor detém o poder da palavra e produz um discurso quase monológico, alicerçado em concepções de educação que assim entendem o processo de repasse de informações. Nas poucas interações, em geral se confirma o que os alunos respondem ou corrige-os, tentando fazê-los entender seu ponto de vista.
- Nas Aulas Expositivo-dialogadas, naquelas que buscam uma perspectiva interacional como a que se defende na atualidade, especialmente baseada nos pressupostos de Bakhtin, procura-se envolver o aluno e obter sua participação. Mesmo sabendo que na fala do professor há um endereçamento, visando atingir o interlocutor - aluno, espera-se que a interação seja menos assimétrica e que tenha uma participação mais ativa dos alunos, em especial produzindo discursos e exteriorizando-os. Foi o que se evidenciou no *corpus* analisado, no entanto, não se pode afirmar que esta é presente na maioria das instituições.

Mesmo assim, no geral, considerou-se que esta é uma das características do discurso didático: ter a preocupação de levar o aluno a compreender, através de explicações, especificações e reformulações retóricas.

O discurso didático tem a preocupação em “fazer que aluno aprenda”, ou seja o professor quer garantir que o aluno aprenda aquilo que ele, professor, quer que ele aprenda. Por isso pode-se afirmar que os processos de repetição são muito recorrentes, pois o ato de repetir é a essência da explicação, não é simplesmente para enfatizar, ou chamar a atenção, mas sim expressa uma certa relação de poder, legitimada pelo contrato didático.

O que precisa ser evidenciado é que, na comunicação oral, na construção do texto falado em sala de aula, inúmeros ingredientes não verbais auxiliam na construção do sentido e na busca de uma perspectiva dialógica de trabalho com a linguagem. Segundo REYZÁBAL, (1999, p.78,)

- a) A atitude prévia, pois até o silêncio, o titubeios ou as respostas com monossílabos oferecem informação para o interlocutor;
- b) A mensagem não só transmite conteúdos semânticos, mas também as possíveis relações entre os interlocutores. Uma súplica não é a mesma coisa que uma ordem, pois pode implicar: aceitação do outro, resistência do outro, indiferença em relação ao outro;
- c) Dentro do intercâmbio comunicativo, cada pessoa adapta seu papel para tentar uma relação simétrica, competitiva, complementar, dependente.
- d) Coexistem elementos não verbais que ajudam ou perturbam, como gestos do rosto e das mãos, movimentos gerais do corpo, odores, formas de vestir, contatos físicos (bater palmas, aperto de mãos, beijos...).

Neste sentido, o princípio pedagógico da aprendizagem através da interação em sala de aula deve basear atividades que ajudem a aprender a pensar e a falar, pois, quando falamos, manifestamos nossa forma de sentir e pensar (argumentar, deduzir, induzir, relacionar), e estes caminhos surgem da experiência direta, a partir das interações com nossos pares, sendo que a sala de aula deveria ser um espaço de exercício interacional e não de reprodução de modelos comportamentalistas mecanicistas. Esta situação é a que se precisa buscar na classe: interesse, intercâmbio, aprimoramento. A conversação face a face oferece a ocasião ideal para falar de coisas que preocupam, agradam ou desgostam o sujeito. Assim, os estudantes descobrem a importância de expressar-se com rigor, de formular as perguntas com precisão, de responder com coerência. Já, por outro lado, o professor, se é interrogado, não deve

simplesmente responder, também pode suscitar curiosidade e construir o sentido juntamente com os alunos. (REYZÁBAL, 1999)

Corroborando com o exposto, vislumbra-se que a análise dos vários procedimentos utilizados para o envolvimento dos alunos revela que o seu emprego está ligado à situação específica da interação, a situação didática de aula. Nesse sentido, procurou-se enfatizar o papel desses elementos enquanto instrumentos de criação de um clima de envolvimento e co-participação entre o ‘mestre’ e os alunos e de facilitação da transmissão/recepção dos conteúdos ministrados. Como se procurou demonstrar, os recursos metaformativos são necessários para que a interação seja efetivamente estabelecida e mantida, ou em outros termos, para que a aula não se transforme num monólogo. São esses recursos que permitem ao professor tratar os alunos com reais interlocutores e não como meros receptores passivos das informações transmitidas.

Para finalizar, destacamos que a relação entre aprendizagem e interação é a relação entre aluno e professor e entre alunos entre si, através de propostas de atividades interacionais, constituindo-se numa forma de co-participação social, de construção de conhecimento compartilhado. Nesse evento comunicativo, a linguagem é mediadora entre os participantes de uma prática social, ou seja, entre professor e alunos e entre alunos engajados em atividade a ser desenvolvida. É por meio da linguagem que os pares tentam resolver tarefas para a construção de conhecimento.

Cabe acrescentar ainda que os procedimentos apresentados não são próprios ou exclusivos de Elocuções Formais e ou das Aulas Expositivas-Dialogadas, mas sim estão presentes nas diversas modalidades de textos falados. Nas aulas, porém, o seu uso tem motivações próprias e decorre da própria situação de comunicação.

No discurso didático o professor tem a necessidade de utilizar atividades metaformativas, o que é diferente de uma conversa espontânea, ou de um ‘bate-papo sem compromisso’. Ou ele garante que o aluno entenda sua explicação ou isso não acontece. O que o professor quer com as atividades metaformativas? Ele quer cumprir com sua função de instruir, de problematizar, pois é socialmente aceito que é obrigação do professor garantir o aprendizado do aluno aprenda e, desta forma, utilizar-se de metaformulação, no discurso didático é a essência daquilo que se chama “explicar” um conteúdo.

Assim, podemos destacar que, tanto na EF, quanto da ED prevalece o caráter expositivo e, deste modo, corroborar-se com Jubran (2005), ao afirmar que, nas aulas expositivas a relação professor aluno e o posicionamento interacional assumidos por eles “pode ser explicado pelas próprias contingências desse tipo de evento, em que o professor assume um papel discursivo de fornecer informações com propriedade e clareza”, (2005, p.299),

Neste sentido, corroborando com as premissas deste trabalho e com os argumentos expostos sobre as implicações educacionais das análises do texto falado, na interação professor-aluno, percebe-se a enorme complexidade do processo de construção do texto em geral, do texto falado em particular e a gama de atividades que o locutor realiza visando a uma produção de sentidos. Na interação verbal face a face, ele tem de estar pronto a facilitar a compreensão dos parceiros, a atender suas solicitações, a renegociar com eles o que está sendo dito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto de pesquisa deste trabalho, o texto falado, é definido como um texto em *status nascendi*. Através de sua análise é possível reconstruir o caminho de sua enunciação, retomar, como ocorreu, a construção do texto na interação dos interlocutores em situação face a face. É devido a essa condição que o texto falado deixa explícito o trabalho de sua formulação, por meio da qual acontece o processo de interação entre os sujeitos.

Pensando no texto falado de sala de aula, através de Aula Expositivo-dialogada ou de conferência, percebeu-se que são textos que, em geral, manifestam uma concepção escrita, embora sejam medialmente orais, pois são previamente planejados, a respeito de um assunto em específico sobre o qual o professor tem domínio. No entanto, mesmo que, em sua aula, o professor seja o único a exercer o domínio da palavra, o texto falado do docente tem um caráter dialógico, pois é feito com um endereçamento, pensando no aluno ouvinte, procurando alcançar sua compreensão.

Neste processo de construção do texto, os procedimentos lançados pelo falante-professor para atingir seu interlocutor-aluno, são os mais diversos possíveis e variam de acordo com as intenções que tem e da situação que participam. Atividades metadiscursivas ou mesmo reformulativas, como parafrasear, corrigir e repetir, são empregadas com objetivos diversos no curso da fala, muitas vezes destinadas a sanar problemas surgidos na verbalização, para evitar equívocos, para monitorar a compreensão do ouvinte ou mesmo com intenções enunciativas, de efeitos de sentidos.

Todas estas estratégias que possuem objetivos específicos dependendo do enunciado que abordam, buscam, de um modo geral, um termo ou uma expressão mais adequada para garantir que o ouvinte alcance a compreensão desejada do enunciado em construção. Vale reafirmar que, embora seja o texto didático de sala de aula a análise em questão neste trabalho, muitos desses procedimentos são constituintes de qualquer situação conversacional.

Deste modo, analisando este contexto, o presente trabalho focou seus esforços em atividades como essas, aqui denominadas como metaformativas. No âmbito da metaformulação, colocaram-se todas as atividades que têm o intuito de facilitar ao interlocutor o processamento do texto e a construção de um sentido em consonância com seu projeto de dizer. Neste sentido, podemos considerar que as estratégias utilizadas pelos interlocutores, de forma direta ou indireta, contribuem para organização textual, para a organização interacional entre falante e ouvinte e mesmo para a construção de sentidos.

Pensando no aspecto interacional, ao analisar o texto falado na sala de aula, percebe-se a existência de uma situação assimétrica, na qual um falante domina o turno e utiliza-se de mecanismos para prender a atenção de seus ouvintes e envolvê-los em seu discurso. Neste sentido, procurou-se analisar até que ponto as atividades metaformativas, em ambos os *corpora*, justificam-se em função da situação didática e até que ponto elas são funções constitutivas de qualquer texto falado. Percebeu-se que, de um modo geral, estas estratégias são usadas pelos interlocutores para, de forma direta ou indireta, construir sentidos, em diferentes níveis da organização textual, em função dos propósitos comunicacionais que eles perseguem. No caso da sala de aula, este propósito em geral é a apreensão, definição ou discussão de conteúdos e conhecimentos veiculados pela área em questão.

Este aspecto interacional de assimetria, evidenciado em especial na Elocução Formal, e de forma mais sutil, embora ainda assimétrica, na Aula Expositivo-dialogada, justifica-se no contrato didático que permeia a instituição educacional: espera-se do professor uma exposição, da qual o aluno participa como ouvinte e espera-se de ambos que o processo ensino-aprendizagem se efetive. É neste sentido que surge a presença da postura pedagógica do professor frente a sua utilização do texto falado em sala de aula, pois a realização do discurso tem muito a ver com a intenção comunicativa. Deste modo, se o professor possui uma concepção humanista e preocupada com o envolvimento de seus alunos, utiliza-se de recursos lingüísticos em sua fala que promovam o envolvimento do ouvinte e sua

participação. O que o professor busca, na exposição falada, é que o aluno compreenda os conceitos por ele veiculados e, deste modo, procura utilizar estratégias metaformativas que atendam a essa busca.

Dentre esses procedimentos, encontraram-se variadas situações, sendo que todas levam para uma reflexão do seu dizer, enquanto objetivos comunicacionais, dentre os quais alguns deles pedagógicos.

Neste sentido, percebendo as atividades metaformativas como atividades que contribuem não só na construção, mas também na metadiscursividade do texto falado definiu-se as categorias de análise a serem consideradas. Pensando na metadiscursividade, ou seja no dizer sobre o dizer, as atividades reformuladoras também são metadiscursivas, na medida em que incidem sobre outras formulações do enunciado, constituindo um *metadiscorso de conteúdo*, enquanto que as atividades de qualificação consistem num *metadiscorso de expressão*.

Baseados nestas duas categorias, metadiscorso do conteúdo e metadiscorso de expressão, definiram-se os critérios a serem abordados nas análises da *corpora*. *Metadiscorso em sentido lato*, destacando os procedimentos que incidem sobre a reformulação e a qualificação discursiva através da segmentação em *metaformulação na seleção lexical* (verbalização), *metaformulação através de atividades de reformulação* (tratamento) e *metaformulação através de atividades de qualificação discursiva* (glosas). Ainda segmentou-se uma segunda categoria, a qual se denominou como *outros recursos metaformativos para o envolvimento do ouvinte*, analisando aspectos interacionais através de *metalinguagem na condução do tópico* e dos *recursos fáticos*.

Como se enfatizou no capítulo inicial deste trabalho e no decorrer de suas análises, todas essas estratégias analisadas destinam-se à construção de sentidos interacionalmente negociados. Com isso, se evidenciou, com base nos postulados teóricos de Bakhtin, alguns aspectos: em primeiro lugar, que falante e ouvinte são, ao mesmo tempo, co-enunciadores e co-enunciatórios do processo da interação. Este fator pode ser exemplificado, em especial, na aula expositiva dialogada na qual os alunos reagem lingüisticamente à proposta de compreensão desencadeada pela professora.

Em segundo lugar, partindo da perspectiva bakhtiniana, pode-se afirmar que a atribuição de sentidos é determinada pelo ouvinte, mas o fazer interpretativo é orientado pelo falante, através das marcas lingüísticas que estão presentes no texto. Este elemento no texto falado do professor, em situação didática, é de extrema importância, tendo em vista que é baseado na imagem que faz de seu interlocutor, que o docente constrói, molda e reformula seu discurso para obter a compreensão dos alunos.

Pensando na comparação entre a aula Expositivo-dialogada e da Elocução Formal, quanto a seus aspectos pedagógicos e interacionais, percebeu-se que em ambas este caráter responsivo e de endereçamento está presente, pois, segundo Bakhtin, a linguagem é constitutivamente dialógica. Embora na Elocução Formal haja a presença de um falante que monopoliza o turno – o professor - seu discurso é moldado pensando no aluno.

A exposição pode até ser realizada de forma tradicional, mesmo que através de um monólogo, mas em suas estratégias metaformativas, o professor aponta para a preocupação com o aluno-interlocutor. Preocupação esta que é demonstrada lingüisticamente no texto falado através de autoparáfrases, nas quais, mesmo sem nenhuma intervenção do ouvinte que denote necessidade de reformulação, o professor reformula para esclarecer, ampliar ou mesmo resumir o conteúdo exposto.

As repetições autodesencadeadas também têm esta função, pois o professor, em geral, procura reformular de modo a estabelecer uma diferenciação semântica. Percebe-se, no entanto, que o fato de seu texto ser planejado não leva a evidências significativas de correções. Ou seja, as estratégias metaformativas mais utilizadas são as paráfrases e repetições, com o intuito de estabelecer ou ampliar sentidos.

Os aspectos da dialogicidade presentes na Elocução Formal mostram que o professor tem compromisso com o ouvinte e procura de todas as formas envolvê-lo em seu discurso. Amostra disso é o fato do professor lançar diferentes estratégias enunciativas em seu discurso, para o envolvimento de seu ouvinte. Mesmo não sendo preocupação primeira deste trabalho, observou-se a presença de quantidade considerável de estratégias enunciativas com diferentes funções interacionais no texto do docente. Estas estratégias, que estão ligadas a processos de enunciação e não diretamente aos processos metaformativos, têm sua razão de existência,

ligada ao fato de que, na ausência da interação verbal dos alunos, o professor utiliza-se de mecanismos que procuram manter sua atenção e criar uma atmosfera de envolvimento.

Na Aula Expositivo-dialogada, a professora utiliza estratégias diferenciadas, geralmente, ligadas a aspectos interacionais. Percebe-se nela, a presença menor de recursos enunciativos que buscam o envolvimento do ouvinte, se tomada em relação à EF, tendo em vista que devido ao *feedback* que recebe dos alunos, através de seus questionamentos e testemunhos, ela percebe o envolvimento que existe entre seu discurso e o discurso do aluno. Em especial porque os recursos para envolvimento do ouvinte são realizados através de brincadeiras ou ironias, quando percebe que os alunos não estão envolvidos no processo de discurso que envolve a aula. Esse envolvimento também faz parte de um contrato didático: o aluno sabe e exerce o seu direito à conversação, à tomada de turnos, tornando a aula mais interativa, mais dialogal.

É notável o processo de construção do texto e de busca lexical compartilhada, evidenciada em tomadas de turno e correções por parte dos alunos. Este exemplo justifica o que diz Bakhtin (2003) de que é na corrente da comunicação verbal que os sentidos se constroem, tendo em vista que os alunos contribuem de maneira significativa para a construção de conceitos organizada pela professora.

Percebe-se que as estratégias metaformativas utilizadas pelos professores se diferem devido à simetria entre os participantes, tendo em vista que na Elocução Formal o professor se sente responsável pelo desenvolvimento dos tópicos e todas as atividades metaformativas são centradas na ação verbal dele. Já na Aula Expositivo-dialogada, os alunos também são coreponsáveis pelo desenvolvimento do tópico, enquanto a professora em sua exposição, interage veiculando o discurso, por vezes, expresso pelos alunos, ao próprio conteúdo explanado por ela.

É válido ainda ressaltar que as estratégias metaformativas para a construção do discurso, utilizadas na Elocução Formal, como o uso de comparações e testemunhos, ocorrem também na fala da professora da aula expositiva-dialogada. No entanto, esta não as utiliza exclusivamente: muitas das participações dos alunos são cerceadas por este tipo de ação verbal, tais como exemplos pessoais, testemunhos, comparações. Esses procedimentos têm a

função de contribuir para a argumentatividade do texto falado e demonstram o quanto o ouvinte está atento e relacionando o exposto a discursos que já domina.

A dialogicidade, por sua vez, além de estar inerente à linguagem, transparece através dos diálogos e das intervenções verbais, sendo que, por muitas vezes, as conversas paralelas interrompem o fluxo informativo.

Ainda é possível observar que, em relação à Aula Expositivo-dialogada, o processo de metaformulação através de reformulação possui mais objetivos interacionais do que semânticos, referentes ao conteúdo que foi expresso. Observamos uma grande quantidade de repetições com funções interacionais, de continuidade do tópico e de ênfase. Há uma presença maior de atividades metadiscursivas em forma de glosas do próprio discurso, tendo em vista que o discurso planejado pela professora não segue um fluxo informativo linear, sendo que muitas vezes, devido a intervenções dos alunos, são feitos comentários ou vê-se a necessidade de desenvolver novos tópicos. Assim, a professora acaba exercendo reflexões sobre o dizer com mais frequência, pois este seu dizer não é de todo planejado.

Em síntese, todas essas atividades que sinalizam e explicitam o processo de metaformulação contribuem para a percepção de que o texto falado por professores, antes de mais nada, é a realização de um trabalho de formulação e de construção de sentidos, determinado pela condição interacional de sua produção. Por isso, a postura pedagógica do professor frente à utilização da exposição oral em sala de aula demonstra que imagem ele tem de aluno e, dependendo das estratégias que utiliza, demonstra também a imagem de falante culto que ele tem e almeja repassar.

Para finalizar, quando se abordam as razões que levaram a constituição deste trabalho, não há como não destacar a importância da linguagem no processo educativo e a importância da postura pedagógica do professor frente à utilização do texto falado, atividade que se realiza cotidianamente no exercício do trabalho docente. Os resultados deste trabalho demonstraram que o estudo das atividades conversacionais presentes no discurso didático, pode contribuir para a reflexão sobre a coerência entre a teoria educacional almejada pelo docente e seu fazer pedagógico, ou seja, confrontar de modo auto-crítico o discurso teórico e a práxis educacional alcançada. Também se evidenciou a força da concepção interacionista de linguagem que emerge para a explanação de dados como os da Elocução Formal, dos quais se esperaria uma

práxis lingüística mais tradicional, pela base comportamentalista deste tipo de dado. Com isso, pode-se afirmar que a linguagem é constitutivamente dialógica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Ieda Maria. O léxico na língua falada. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH / USP, 1993, p. 157-167.
- AUSTIN, John L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Palavras mantidas a distância. In: AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, p.217-237.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11.ed. São Paulo: HUCITEC, 2004.
- _____. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- BARROS, Diana L. P.; MELO, Zilda M.Z.C. Procedimentos e funções da correção na conversação. In: PRETI, Dino (org). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. v. 04. São Paulo: T.A.Queiroz/ FAPESP, 1990.
- _____. Procedimentos de reformulação: a correção. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FLCH/USP, 1993, p. 129-156.
- BATISTA, A. BOZZA, S. *Produção textual: a voz e a vez do aluno na sociedade*. Cascavel: Assoeste, 2002.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional; Edusp, 1976.
- _____. *Problemas de lingüística Geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- _____. *Problemas de lingüística Geral I*. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005.

- BRONCKART, J.P & GIGER, I.P. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*. N 97-98, juin, 1998. p. 35-58
- CASTILHO, A. T. de. & PRETI, D. (orgs) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo: materiais para seu estudo*, v.1- Elocuções Formais. São Paulo: T.A Queiroz Editor, 1986.
- _____.(orgs) *A linguagem culta na cidade de São Paulo: diálogos ente dois informantes*, v.2. São Paulo: T.A Queiroz Editor/ FAPESP, 1987.
- _____. & BASÍLIO, M. (org.) *Gramática do Português Falado: volume IV- estudos descritivos*. Campinas (SP): Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996.
- _____. *A língua falada no ensino de português*. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- COULON, Alain. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- DIEDRICH, Marlete. *O texto falado da criança: estratégias de construção*. Passo Fundo- RS: Editora UPF, 2001.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. Interação e construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. In: *Revista Intercâmbio*, v.VIII, São Pualo: PUS/SP, 1999.(217-234)
- FÁVERO, Leonor Lopes. Processos de formulação do texto falado: a correção e a hesitação nas elocuições formais. In: PRETI, Dino (org.) *O discurso oral culto*. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1997. (p.111-124)
- _____; ANDRADE, M.L.C.V.O; AQUINO, Z.G.O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino da língua materna*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2.ed. São Paulo: Ática, 2002.
- _____. *Introdução à lingüística II: princípios de análise*. 3.ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. A linguagem em uso. In: FIORIN, J.L.(org.). *Introdução à lingüística I: objetos teóricos*. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2005a. (p.165-186)
- _____. *Linguagem e ideologia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

- FREITAS, Maria.Teresa de Assunção. *Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação - um intertexto*.4.ed. São Paulo: Ática, 2006.
- GALEMBECK, Paulo de Tarso. *O envolvimento do ouvinte na interação assimétrica*. Disponível em: [http:// lael.pusp.br/intercambio/05galembeck.ps.pdf](http://lael.pusp.br/intercambio/05galembeck.ps.pdf). Acesso em 02 de maio de 2006.
- GÜLICH, Elisabeth. Pour une ethnomethodologie linguistique de description de Séquences conversationnelles explicatives. In : DAUSENDSCHÖN-GAY, U.,GÜLICH, E., KRAFT, U. (org.). *Linguistische Interaktionsanalysen. Tübingen: Max Niemeyer, 1991,p.325-372*
- _____, & KOTSCHI, Th. Discourse production in oral communication. In: QUASTHOFF, Uta M. (org.). *Aspects of oral communication*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1995, p. 30 - 66.
- HENNE, Helmut & REHBOCK, Helmut. *Einführung in die Gesprächsanalyse*, 3.ed. Berlin, New York: de Gruyter, 1995.
- HILGERT, José Gaston. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH / USP, 1993, p. 103- 127.
- _____. As paráfrases na construção do texto falado: o caso das paráfrase em relação paradigmática com suas matrizes. In: KOCH, I.G.V.(org) *Gramática do Português Falado: volume VI - desenvolvimentos*. Campinas (SP): Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996, p.131- 147.
- _____(org.). *A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre* (vol. 1: diálogos entre informante e documentador). Passo Fundo / Porto Alegre: UPF / UFRGS, 1997.
- _____. A construção do texto falado por escrito na internet. In: PRETI, Dino (org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2000, p.17 - 55.
- _____. A qualificação discursiva no texto falado. In: URBANO, Hudnilson *et al* (org.) *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. A colaboração do ouvinte na construção do enunciado do falante - um caso de interação intraturno. In: PRETI, Dino (org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP, 2002, p. 89 - 124.
- _____. Parafraseamento. In: JUBRAN, C.C.A.S. e KOCH, I.G.V.(orgs.). *Gramática do português falado no Brasil* (vol. I). Campinas: Unicamp, 2006, p. 275 - 299.
- _____. (org.). *A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre* (vol. 3): diálogos entre dois informantes. Porto Alegre: UFRGS, 2007 (no prelo).
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 26.ed São Paulo: Cultrix, 2005.

- JOBIN E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 9.ed. Campinas-SP: Papirus, 2005.
- JUBRAN, C.C.A.S. Para uma descrição textual-interativa das funções de parentização. KATO, Mary (org). *Gramática do português falado: volume V - convergências*. Campinas, SP: editora da UNICAMP/ FAPESP, 1996. p. 339-353.
- _____. A materialização lingüística da busca de denominações em textos falados. In: *Revista do GELNE*. Fortaleza: UFC/GELNE, v.1; n.2, 2000.
- _____. A significação enunciativa enunciada. In: *Cadernos de Estudos lingüísticos*. Campinas: UNICAMP, n.XXXIV, 2005.
- KATO, Mary (org). *Gramática do português falado: volume V - convergências*. Campinas, SP: editora da UNICAMP/ FAPESP, 1996.
- KOCH, Ingedore G.V. (org) *Gramática do Português Falado: volume VI - desenvolvimentos*. Campinas (SP): Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996.
- _____. & SILVA, M.C.P.S. Estratégias de desaceleração do texto falado. In: KATO, M. (org.) *Gramática do Português falado: Volume 05 - convergências*. Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996a. (P.327-353)
- _____. & SILVA, M.C.P.S. Atividades de composição do texto falado: a elocução formal. In: CASTILHO, A. & BASÍLIO, M. (orgs.) *Gramática do Português Falado: volume IV - estudos descritivos*. Campinas (SP): Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996b. p.379 – 410.
- _____. *Lingüística textual e ensino de português*. In: TOLDO, Cláudia Stumpf. *Questões de Lingüística*. Passo Fundo: UPF Editora, 2003, p.41-56.
- LUCAS, Clarinda Rodrigues. *A metalinguagem como lugar da interpretação: terminologia e bases de dados informatizadas*. In: *Revista DELTA*, v.15, n.1. São Paulo, fev/jul 1999.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3.ed Campinas: Pontes/Editora da UNICAMP, 1997.
- _____. *Análise de textos de comunicação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MASSETO, Marcos. *Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTD, 1994.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, I.G.V.(org) *Gramática do Português Falado: volume VI - desenvolvimentos*. Campinas (SP): Editora da UNICAMP/FAPESP, 1996, p.95- 129.

- _____. Fala e escrita: uma visão não dicotômica. *Revista do GELNE - Grupo de Estudos Lingüísticos do Nordeste*. V.03.n.01, 2001. (61 –67)
- _____ & KOCH, I.V. Estratégias de referenciação e progressão referencial na língua falada. In: ABAURRE, M.B.M & RODRIGUES. A.C.S (orgs). *Gramática do português falado: volume VIII – novos estudos descritivos*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP/ FAPESP, 2002. p. 31- 56
- _____. *Análise da conversação*. 5.ed.São Paulo: Ática, 2003a .
- _____. Gêneros textuais no ensino da língua. In: *JORNADA NACIONAL DE LITERATURA*, 10, 2003, Passo Fundo. Trabalho apresentado em minicurso. Passo Fundo, 2003b, p.1-31
- _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MELLO NETO, João Cabral de. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: José Olympio. 1973.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 23.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- NETTO, Ângela Derlise Stübe. *A apropriação do discurso no contrato didático: o controle do dizer*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Santa Maria, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Santa Maria: 2000.
- PARÂMETROS curriculares nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental MEC/SEF:Brasília,1997.
- PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento*. Lisboa: RES, 1978.
- PRETI, Dino. *A linguagem dos idosos: um estudo de análise de conversação*. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____(org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002, p. 89-124.
- _____(org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH / USP, 1993, p. 103- 127.
- REFERENCIAIS curriculares para a formação de professores. Secretaria de Educação Fundamental MEC/SEF: Brasília, 2002.
- REYZÁBAL, Maria Vitória. *A comunicação oral e sua didática*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- RISSO, M. S. & JUBRAN, C.C.A.S. O discurso auto-reflexivo: processamento metadiscursivo do texto. In:*DELTA*, v.14, no.spe, São Paulo: EDUC,1998, p.227-242.

- RODRIGUES, Neidson. *Da mistificação da escola à escola necessária*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- SANTOS, Bettina Steren dos. Vygotsky e a teoria histórico-cultural. In: LA ROSA, Jorge (org). *Psicologia e educação: o significado do aprender*. 6.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.p. 103-147.
- SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo. Companhia das Letras: 1998.
- _____. *As intermitências da morte*. São Paulo. Companhia das Letras: 2005.
- SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. 26.ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- SAVIANI, Demerval. *A teoria da curvatura da vara: para além da teoria da curvatura da vara*. ANDE, n.01 e 02, 1983.
- SILVA, M.C.P.S.S & KOCH, I.G.V.K. Estratégias de desaceleração do texto falado. In: KATO, Mary (org). *Gramática do português falado: volume V - convergências*. Campinas, SP: editora da UNICAMP/ FAPESP, 1996. p.327 – 337.
- STEINBERG, Martha. *Os elementos não-verbais da conversação*. São Paulo: Atual, 1988.
- SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2005. (p.11-36)
- TANNEN, D. & WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de uma consulta médica In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (orgs.) *Sociolingüística interacional*. 2ed. São Paulo: Loyola. 2002.p.183-214.
- URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. In: PRETI, Dino (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH / USP, 1993, p. 81-101.
- WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da lingüística*. 3.ed. São Paulo: Parábola, 2004.

ANEXOS

ANEXO A

Normas para transcrição conversacional
PROJETO NURC – Norma Urbana lingüística Culta

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DE TEXTOS FALADOS

| OCORRÊNCIAS | SINAIS | EXEMPLIFICAÇÃO* |
|--|--------------------------------------|---|
| Incompreensão de palavras ou segmentos | () | do nível de renda... () nível de renda nominal... |
| Hipótese do que se ouviu | (hipótese) | (estou) meio preocupado (com o gravador) |
| Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre) | / | e comé/ e reinicia |
| Entoação enfática | maiúscula | porque as pessoas reTÊM moeda |
| Prolongamento de vogal e consoante (como s, r) | :: podendo aumentar para ::: ou mais | ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro |
| Silabação | - | por motivo tran-sa-ção |
| Interrogação | ? | eo Banco... Central... certo? |
| Qualquer pausa | ... | são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção |
| Comentários descritivos do transcritor | ((minúsculas)) | ((tossiu)) |
| Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático | -- -- | ... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo |
| Superposição, simultaneidade de vozes | { ligando as linhas | A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá? |
| Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo. | (...) | (...) nós vimos que existem... |
| Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação | " " | Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós"... |

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP No. 338 EF e 331 D².

Observações:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, eh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por *está: tá?* você *está* brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*, conforme referido na *Introdução*.

Fonte: http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas_para_transcricao.html . Disponível em 02 de janeiro de 2007.

