

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

DOUTORADO EM LINGUÍSTICA

**PRÁTICAS LINGUÍSTICO-NÃO VERBAIS NO DISCURSO INTERATIVO DE
SALA DE AULA**

Cristiano Lessa de Oliveira

Maceió/AL, 2012

**PRÁTICAS LINGUÍSTICO-NÃO VERBAIS NO DISCURSO INTERATIVO DE
SALA DE AULA**

Cristiano Lessa de Oliveira

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, área de concentração Linguística, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos

Maceió/AL, 2012

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

O48u Oliveira, Cristiano Lessa de.
 Práticas linguístico não-verbais no discurso interativo de sala de aula /
 Cristiano Lessa de Oliveira. – 2012.
 [217] f. : il.

Orientadora: Maria Francisca Oliveira Santos.
Tese (Doutorado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade
Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em
Letras e Linguística. Maceió, 2012.

Bibliografia: f. 190-198.
Anexos: f. 190-[217]

1. Análise da conversação. 2. Análise da conversação. 3. Discurso -
Elementos verbais e não verbais. 4. Pragmática. 5. Ambiente de sala de aula. I.
Título.

CDU: 801:371.311.5

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA	 PPGLL
---	--	--

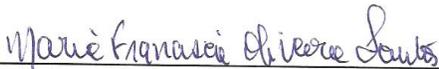
TERMO DE APROVAÇÃO

CRISTIANO LESSA DE OLIVEIRA

Título do trabalho: "PRÁTICAS LINGUÍSTICO-NÃO VERBAIS NO DISCURSO INTERATIVO DE SALA DE AULA"

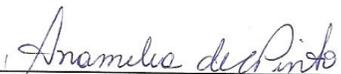
Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:



 Profª. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos (PPGLL/UFAL)

Examinadores:



 Profª. Dra. Anamélia de Campos Pinto (CEDU/UFAL)



 Profª. Dra. Ângela Paiva Dionísio (UFPE)



 Profª. Dra. Rita de Cássia Souto Lima (PPGLL/UFAL)



 Profª. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/UFAL)

Maceió, 12 de abril de 2012.

De fato, não se pode reduzir a análise da conversação ao estudo das formas linguísticas, já que elas são apenas uma parte do que fazemos ao falar. A prosódia, as vocalizações, os gestos, a posição dos corpos são aspectos às vezes tão importantes ou mais que as próprias palavras ditas, se o que nos interessa é analisar a interação

comunicativa em toda a sua complexidade (VALLS, 2002).

AGRADECIMENTOS

Para dar início aos meus agradecimentos, gostaria de fazer um pequeno histórico da minha vida acadêmica, no sentido de ratificar a importância que teve a minha participação, enquanto aluno de graduação, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/2002-2005/UFAL), possibilitada pela professora Maria Francisca.

Em 2002, comecei minha jornada científica, com a aprovação de um Projeto. Durante esse período (2002-2003), tive meus primeiros contatos com leituras sobre metodologia científica, métodos de pesquisa qualitativa, bem como com textos da área conversacional. Foram leituras compartilhadas, orientações com a professora Francisca e reuniões do grupo de pesquisa, que contava com a participação de mais duas alunas que dividiam comigo as tardes e as noites de estudo. Refiro-me a Helena Karine e a Pollyanna Vanessa, ambas com seus projetos também aprovados pelo PIBIC. O grande projeto se intitulava “A importância dos elementos não verbais e verbais nos estudos interativos do discurso de sala de aula”.

Por ocasião do edital PIBIC/2003-2004, também foi aprovado mais um Projeto de Pesquisa, tendo como temática as questões da relação entre verbal e não verbal, dando continuidade ao primeiro estudo. O edital PIBIC/2004-2005 também aprovou outro Projeto, originando o tema que foi aprofundado durante o mestrado, sob a orientação da professora Maria Francisca. Em 2005, houve a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), envolvendo a temática dos elementos verbais e não verbais, também sob a orientação da professora Maria Francisca. Foi inegável meu crescimento acadêmico durante os três anos de pesquisas, estudos, produção de relatórios, permitindo-me o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, em 2006.

Não posso deixar de agradecer, de forma muito especial, à minha orientadora e amiga Maria Francisca, que me acompanhou por todos esses anos. Muito obrigado pelo carinho, firmeza, dedicação, atenção, correções e apontamentos, que me fizeram crescer profissional e academicamente.

Agradeço as valiosas contribuições das professoras Roseanne Rocha Tavares e Maria Inez Matoso Silveira que, mais uma vez, dispuseram-se a ler o texto e a participar da banca de qualificação. Suas orientações foram essenciais para a melhoria do trabalho. Nesse sentido, agradeço também as professoras Ângela Paiva Dionísio, Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima e Anamelea Campos Pinto, que participaram da defesa da Tese, tecendo importantes comentários para a finalização do trabalho.

Quero agradecer, ainda, a todos aqueles que, direta e indiretamente, contribuíram para a elaboração desta tese de doutoramento. Professores e amigos do Programa de Pós-Graduação, pelos momentos de estudo, reflexão e discussão.

RESUMO

Esta tese teve por objetivo analisar o discurso de sala de aula sob a ótica dos estudos interativo-conversacionais da linguagem, sobretudo, no que diz respeito à observância das categorias não verbais (paralinguagem, cinésica e proxêmica) que, integradas à produção linguística, permitiram não somente criar significados compartilhados, mas também efetivar a interação entre os interlocutores desse ambiente. Partindo do pressuposto teórico que afirma não haver dicotomia entre verbal e não verbal (fala e gesto, por exemplo), optou-se por fazer um estudo qualitativo de cunho etnográfico em sala de aula de uma escola pública da cidade de Maceió-AL. O presente trabalho teve como fundamentação teórica os estudos em comunicação não verbal, que apontam para o fato de que as investigações que se enquadram nessa perspectiva devem proceder suas análises, privilegiando a unidade que existe entre os elementos não verbais e verbais, a chamada *unidade linguístico-não verbal*, defendida nesta tese. Também serviram de sustentação teórica as pesquisas em Pragmática, área linguística que estuda a língua em uso, fornecendo subsídios para que as análises interpretativas fossem mais bem executadas como, por exemplo: as máximas conversacionais, o princípio de cooperação e os atos de fala. O *corpus* foi constituído por gravações em vídeo de aulas de Ciências da 6ª série do ensino fundamental, transcrição ortográfica e captações de imagem. Os resultados apontaram para uma estreita relação entre as categorias não verbais mencionadas e as produções verbais da colaboradora, permitindo que a professora negociasse os sentidos dos textos por ela veiculados, destacasse termos chave dos tópicos discursivos, estreitasse sua distância com os alunos, relacionasse os conteúdos através de desenhos no quadro-negro e imagens do livro didático, enfim, se comunicasse com seus interlocutores de forma a criar um ambiente interativo, em que o texto conversacional foi criado de maneira compartilhada entre quem ensina e quem aprende, colaborativamente, mesmo estando a professora na posição que lhe confere *status* na relação de sala de aula. Pedagogicamente, a unidade linguístico-não verbal ajudou no envolvimento dos interactantes, já que permitiu a construção de conhecimento, desenvolvendo um ambiente propício à aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Análise da Conversação. Elementos verbais e não verbais. Pragmática. Sala de aula.

RESUMEN

Esta tesis ha tenido como objetivo analizar el discurso del aula desde la perspectiva de los estudios del lenguaje interactivo y conversacional, especialmente con respecto a la observancia de las categorías no-verbales (paralenguaje, kinésica y proxémica), que, integradas con la producción del lenguaje verbal, permiten no sólo crear significados compartidos, sino también efectivizar la interacción entre los interlocutores en este entorno. Con base en el supuesto teórico que afirma que no hay dicotomía entre verbal y no verbal (habla y gesto, por ejemplo), hemos decidido hacer un estudio cualitativo etnográfico en el aula de una escuela pública de la ciudad de Maceió-AL. Este trabajo ha tenido como base teórica estudios acerca de la comunicación no verbal, señalando el hecho de que las investigaciones que caen dentro de esta perspectiva deben hacer su análisis, centrado en la unidad que existe entre los elementos verbales y no verbales, la unidad lingüística no verbal, defendida en esta tesis. También ha servido como apoyo a la investigación la Pragmática, el área del lenguaje que estudia la lengua en uso, proporcionando soporte para que el análisis interpretativo se ejecutara mejor como, por ejemplo, las máximas conversacionales, el principio de cooperación y los actos de habla. El *corpus* ha consistido en grabaciones de video de las clases de ciencias de 6º grado de la escuela primaria, transcripción ortográfica y captura de imágenes. Los resultados han indicado una estrecha relación entre las categorías mencionadas y las producciones verbales de la docente, lo que ha permitido a la profesora negociar los significados de los textos, poner de relieve los principales términos de los tópicos, reducir la distancia con los estudiantes, relacionar el contenido a través de dibujos en la pizarra y las imágenes de los libros de texto, y por último, comunicarse con sus interlocutores para crear un ambiente interactivo en el que se ha creado el texto conversacional de forma compartida entre el profesor y el alumno, en colaboración, a pesar de que la profesora esté en la posición que le da el status en la relación del aula. Desde el punto de vista pedagógico, la unidad lingüístico-no verbal ha ayudado a la participación de los interactuantes, ya que ha permitido la construcción del conocimiento, el desarrollo de un entorno propicio para el aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Análisis de la Conversación. Elementos verbales y no verbales. Pragmática. Aula.

ABSTRACT

This thesis aimed to analyze the discourse of the classroom from the perspective of studies of interactive, conversational language, especially with regard to observance of non-verbal categories (paralanguage, kinesics and proxemics) which, integrated with language production, allowed not only to create shared meanings, but also effect the interaction between the interlocutors in this environment. Based on the theoretical assumption that said there was no dichotomy between verbal and non verbal (speech and gesture, for example), we decided to make a qualitative ethnographic study in the classroom of a public school in the city of Maceió-AL. This work was theoretical studies in nonverbal communication, pointing to the fact that the investigations that fall into this prospect should make their analysis, focusing on the unit that exists between the verbal and nonverbal elements, the so-called nonverbal linguistic unit, defended this thesis. Also served as the theoretical underpinning research in Pragmatics, language area that studies language in use, providing support for the interpretative analysis were better executed, for example, the conversational maxims, the cooperative principle and speech acts. The *corpus* consisted of video recordings of science classes from the 6th grade of an elementary school, orthographic transcription and image captures. The results indicated a close relationship between the categories mentioned nonverbal and verbal productions of the contributor, allowing the teacher to negotiate the meanings of texts in its wake, highlighting key terms of the topics of discourse, narrowed their distance with the students relate the content through drawings on the blackboard and the textbook images, finally, to communicate with its partners to create an interactive environment in which the text was created so conversational shared between the teacher and learner collaboratively, even though the teacher in the position that gives him the status relationship of the classroom. Pedagogically, the linguistic and nonverbal actions helped the involvement of the interactants, as it allowed the construction of knowledge, developing an environment conducive to student learning.

Keywords: Conversation Analysis. Verbal and nonverbal elements. Pragmatics. Classroom.

LISTA DE CAPTAÇÃO DE IMAGENS

Captação de imagem 1	44
Captação de imagem 2	130
Captação de imagem 3	133
Captação de imagem 4	134
Captação de imagem 5	171
Captação de imagem 6	174
Captação de imagem 7	175
Captação de imagem 8	179
Captação de imagem 9	181

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO COMO UMA CORRENTE DA PRAGMÁTICA	22
1.1 A Pragmática: origem e definição do termo	23
1.2 Justificativas do estudo da Pragmática	36
1.3 Domínios teóricos da Pragmática	38
1.3.1 A teoria dos atos de fala	38
1.3.2 A Pragmática conversacional: a noção interacionista dos atos de linguagem	47
1.3.3 Os pressupostos e os subentendidos	51
1.3.4 A teoria da conversação: as máximas e as implicaturas conversacionais	53
2 OS ESTUDOS CONVERSACIONAIS NA LINGUÍSTICA	59
2.1 Revisitando os primeiros estudos conversacionais: Sacks, Schegloff e Jefferson	60
2.2 Diferentes correntes teóricas	65
2.3 Os diferentes modelos em Análise da Conversação	69
2.3.1 Modelo de Cestero Mancera (1994)	70
2.3.2 Modelo de Gallardo Pauls (1996)	73
2.3.3 Modelo de Van Dijk (1983)	75
2.4 Aspectos alusivos ao carácter comunicativo da linguagem dialogada	79

2.5 A língua oral: objeto de análise	91
2.6 Marcuschi e a Análise da Conversação: trajetória, desafios e perspectivas	94
2.7 As relações entre o contexto, os participantes e o texto conversacional	109
2.7.1 A importância do contexto nos estudos interpretativos de sala de aula	113
2.8 Tipos e características das relações interpessoais	115
3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL E VERBAL	120
3.1 Definição e pontuações teóricas acerca da comunicação não verbal	121
3.2 Perspectivas classificatórias das categorias não verbais	139
3.2.1 Categorias não verbais baseadas em Knapp e Hall (1999)	139
3.2.2 Categorias gestuais baseadas em Ekman e Friesen (1969)	145
3.2.3 Categorias não verbais baseadas em Richmond et al (2008)	147
3.2.4 Categoria paralinguística baseada em Knapp e Hall (1999)	149
3.2.5 Categoria espacial baseada em Lyman e Scott (1999) e Hall (1977)	151
3.2.6 Categoria tátil baseada em Knapp (2007) e Heslin (1974)	153
3.3 A unidade <i>linguístico-não verbal</i>	154
4 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS OBJETOS	157
4.1 Questões da oralidade inerentes à aula expositiva dialogada: a oralização do evento	157
4.2 Perspectivas metodológicas em estudos não verbais baseadas em Hecht e Guerrero (1999)	159
4.3 Procedimentos metodológicos em Análise da Conversação	162
4.4 A sala de aula como um evento social	164
4.5 Pesquisa qualitativa e constituição do <i>corpus</i>	166
4.6 Analisando e interpretando momentos interativos de sala de aula	169
CONSIDERAÇÕES FINAIS	184
REFERÊNCIAS	190
ANEXOS	199

FIGURAS

Figura 1	141
Figura 2	142

INTRODUÇÃO

A linguagem humana, objeto de estudo multifacetado por natureza, revelou-se, durante os últimos séculos, “uma das mais difíceis empreitadas” (SILVEIRA, 2005, p. 23). A autora chama a atenção para esse fato, apontando para uma das questões bastante discutidas no âmbito dos estudos linguísticos: as várias noções de linguagem e língua adotadas pelo campo. É possível perceber, numa leitura mais bem detalhada da evolução da área linguística, que essas noções são definidas e redefinidas no seu percurso histórico, cabendo a cada corrente investigativa delimitar seu objeto de estudo.

Para que se dê início ao presente trabalho, optou-se pela escritura de uma apresentação geral do caminho percorrido pela Linguística, durante sua evolução enquanto ciência, particularmente no século XX. Faz-se necessário traçar o quadro evolutivo dessa ciência, que, segundo Silveira (2005), passa de um paradigma centrado na análise da língua enquanto sistema e sua suposta imanência para um posicionamento voltado para a funcionalidade da língua enquanto atividade social e interativa, levando em consideração todos os entornos dos seus contextos de uso.

Essa noção de *uso* é de fundamental relevância para o estudo que ora se apresenta, uma vez que seria impossível observar os fenômenos da língua aqui evocados sem ter em mente a questão do contexto, já que foi de interesse dessa pesquisa estudar os elementos não verbais (as categorias paralinguística, cinésica e proxêmica), relacionados à produção linguística da falante observada, num dado ambiente, em que a construção do texto

conversacional se efetivava mediante as interações estabelecidas entre os interlocutores (professora e alunos).

A Paralinguagem estuda todo tipo de comunicação não verbal que acompanha o comportamento verbal (altura e intensidade da voz, pausas, sorriso); a Cinésica estuda os gestos e os movimentos corporais que possuam um valor de caráter significativo; a Proxêmica estuda o uso do espaço mantido entre os interlocutores durante o encontro face a face.

Seria uma inadequação teórica analisar os elementos verbais e não verbais, partindo do pressuposto de que eles formam uma dualidade. No caso específico do objeto desta investigação, o texto oral se apresenta de forma a integrar fala e gesto, formando uma unidade indissociável. Portanto, entende-se que ambos os elementos (fala e gestos – verbal e não verbal) não devem ser tomados como entidades opostas nem dicotômicas, principalmente, quando eles são observados formando uma *unidade linguístico-não verbal*.

A partir do momento em que Saussure (1998), um dos principais nomes da Linguística, propôs a já clássica distinção entre *langue* e *parole*, definindo que existe um sistema fechado de convenções, regras e princípios que são independentes do uso linguístico, instaura a possibilidade de que o estudo da linguagem possa ser realizado segundo dois pontos de vista, quais sejam: o estudo linguístico estritamente formal (Formalismo) e o estudo que parte do uso e das funções da língua (Funcionalismo).

A Linguística, assim como é conhecida atualmente, adquiriu *status* de ciência autônoma no final do século XIX. A vitalidade dos pensamentos saussurianos pode ser percebida até hoje, e sua atualidade é inegável. Com a publicação do livro clássico *Curso de Linguística Geral*, as repercussões das ideias nele contidas se multiplicaram, dando origem a “uma longa e frutífera tradição que irá perdurar até os anos 30 do século XX, juntamente com a nova visão estruturalista surgida no primeiro quartel do século XX” (MARCUSCHI, 2008, p. 27).

A teoria saussuriana postula que, para se estudarem os fatos da linguagem, tem que se atribuir à língua o papel essencial, uma vez que ela é o objeto que constitui a unidade da linguagem. A língua é considerada como um sistema fechado de signos que exprimem ideias, existindo a união de

significados e de imagens acústicas. Essa união entre um conceito (significado) e uma imagem acústica (significante) é chamada de *signo linguístico*¹.

Saussure (1998) considera a língua como produto recebido, passivamente, pelos indivíduos, e nela não podem intervir. Em seus estudos, uma das dicotomias fundadoras é justamente a representada pela língua e fala (*langue* e *parole*). O autor enuncia que a fala pertence ao domínio individual do falante, sendo suas manifestações momentâneas.

A língua, para Saussure, está no lugar do social e é considerada exterior ao indivíduo; é uma instituição social de cunho abstrato, uma vez que as formas linguísticas só serão efetivamente concretizadas por meio da comunidade de fala que as utiliza. Nesse sentido, a língua é “a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la” (SAUSSURE, 1998, p. 22).

No *Curso de Linguística Geral*, clássico que inaugura a Linguística como ciência, que tem seu objeto de estudo definido, Saussure (1998, p. 27) considera a linguagem como sendo “heteróclita e multifacetada”, abrangendo vários domínios como, por exemplo: o físico, o fisiológico e o psíquico. Nas palavras do autor,

... 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, a *fala*, inclusive a fonação e é psico-física.

O mestre genebrino concebia a língua como um código, analisando-a enquanto um sistema de signos. Nessa perspectiva, o interesse recaía sobre o sistema e a forma, deixando-se de lado os aspectos de realização da fala e do funcionamento da língua em textos. O estudo se dava a partir de unidades abaixo do nível frasal como, por exemplo: fonema, morfema, lexema. Essa *linguística do sistema*, como já mencionou Koch (2006), preocupou-se com o

¹ Os estudos linguísticos saussurianos veem o signo como sendo uma entidade psíquica, formada por duas faces que são interdependentes e, ao mesmo tempo, inseparáveis. A teoria do signo linguístico, proposta pelo estruturalismo de Saussure, define que o signo é a união de um conceito e de uma imagem acústica, ou seja, de um significado e de um significante. Considerando a língua como um sistema de signos, Saussure (1998) esclarece que o significado é o conceito inteligível de uma palavra. O significante, por sua vez, é a parte perceptível do signo. Portanto, a constituição do signo linguístico está voltada para a união de um significante (imagem acústica) e de um conceito, uma ideia, isto é, do significado.

estudo combinatório dos diversos níveis linguísticos, razão pela qual, por ocasião do estruturalismo, a fonologia e a morfologia tiveram grande desenvolvimento.

Ainda conforme Saussure (1998), a língua existe no coletivo sob a forma de uma soma de sinais depositados em cada cérebro. Pode-se dizer, então, que a língua é como se fosse um dicionário, sendo seus exemplares idênticos repartidos entre os indivíduos. Com relação à fala, não acontece o mesmo. Não existe o coletivo no que diz respeito à fala; suas manifestações são individuais e momentâneas. Na fala existem combinações individuais, que são dependentes da vontade dos que falam. Nessa perspectiva e, de acordo com Saussure (1998, p. 22), ao separar a língua da fala,

... separa-se ao mesmo tempo o que é social do que é individual; o que é essencial do que é acessório ou mais ou menos accidental. A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente. A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência.

Com o advento dos estudos em filosofia da linguagem², os anos 50 e 60 veem nascer novas tendências em estudos linguísticos, consideradas de caráter interdisciplinar, com orientações e perspectivas ligadas ao uso efetivo da língua. O século XX também viu nascer a chamada *virada pragmática*, impulsionada por importantes nomes dos estudos da linguagem ordinária: Wittgenstein e Austin.

Cabe chamar a atenção para o que observou Silveira (2005, p. 26): “mesmo sem se basear num *corpus* autêntico, a *pragmática* surge como uma disciplina válida para subsidiar as pesquisas sobre os usos da língua”. Estudos pragmáticos iniciais como a Teoria dos Atos de Fala (AUSTIN, 1990) e as Máximas Conversacionais (GRICE, 1982)³ dão lugar aos estudos do uso da língua, lançando luzes sobre as pesquisas do discurso. Os estudos pragmáticos, portanto, tentam esclarecer como se dá “a produção de sentidos relacionados aos usos efetivos: o sentido se torna algo situado, negociado,

² Ressalta-se, nos estudos em filosofia analítica, Ludwig Wittgenstein, importante representante dessa área, considerado o pai da filosofia linguística. Esse autor teve bastante influência nos estudos do chamado Grupo de Oxford, de que Austin (1990) foi um dos principais expoentes (SILVEIRA, 2005).

³ Ver capítulo 1.

produzido, fruto de efeitos enunciativos e não algo prévio, imanente” (MARCUSCHI, 2008, p. 37).

É nesse quadro teórico que, segundo Marcuschi (2008), a pragmática toma fôlego, abrindo espaço para outros estudos e desdobramentos, surgindo a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Linguística Textual. Observa-se, assim, uma reviravolta nos estudos linguísticos, que passam de um paradigma com foco no *sistema* para uma perspectiva que se volta para os *usos e funcionamentos* da língua em situações contextuais concretas.

Ainda conforme o referido autor, é possível apontar duas grandes tradições na Linguística contemporânea dos anos 60 para cá. Marcuschi (2007b) sumariza os estudos linguísticos da referida época, enunciando as seguintes perspectivas: a que entende a língua como *produto* e a que entende a língua como *ação*.

Nesse sentido, a tradição do *produto* se preocupa com a análise linguística nos seus aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos bem estabelecidos. Essa tendência se caracteriza por ser “a perspectiva da significação dos enunciados baseada no conhecimento da língua”, não apresentando interesse pelo processo de contextualização desses enunciados. A língua, para esse posicionamento teórico, assume uma autonomia suficiente para que as análises permaneçam no nível da frase. Dessa forma, os usuários têm um domínio dessa língua de maneira que não apresentam problemas durante o processo de interação, tido como fator irrelevante. Representam essa vertente a tradição estruturalista, os estudos formalistas e as pesquisas gerativistas.

A tradição da *ação* se preocupa com a análise linguístico-discursiva, observando a língua em seus vários níveis de ação. Ganha relevância a enunciação, a modalidade, a cognição, a situacionalidade, dentre outras categorias discursivas. De acordo com o referido autor, essa tradição tem como convicção o fato de que os indivíduos não produzem frases, mas enunciações, que estão sempre situadas num dado contexto, em que os sujeitos se encontram em interações. Os inauguradores dessa perspectiva teórica são Austin, seguido de Searle, os analistas da conversação, os etnometodólogos, os analistas do discurso, entendendo, como tese central que “falar ou escrever

não são atividades autônomas, mas sim são parte de uma atividade pública, coletiva, coordenada e colaborativa” (MARCUSCHI, 2007b, p. 107).

Dentre as tendências anteriormente citadas, observa-se a importância, para esta pesquisa, da Análise da Conversação. Foi no escopo dessa área linguística, juntamente com as contribuições advindas da Pragmática e dos estudos em comunicação não verbal, em que foram observados os objetos teóricos aqui evocados. Esse ramo abriu espaço para as pesquisas que partem do pressuposto de que a linguagem é o lugar de interação, procurando estudar a relação humana por meio da linguagem, “a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados” (KOCH, 2006, p. 10).

Essa noção subsidiou o presente estudo, estando, pois, nos estudos funcionalistas e do uso, conforme já enunciados, permitindo investigar a linguagem na sua forma dialogada (face a face) e localmente situada, fornecendo fundamentação teórica apropriada para analisar os objetos de investigação. Este trabalho preocupou-se em estudar as categorias não verbais, representadas pela paralinguagem, cinésica e proxêmica, no discurso de sala de aula, entendendo que elas formam, em conjunção com os verbais, a *unidade linguístico-não verbal*, significando que são elementos complementários, não se opondo, nem se contradizendo, permitindo que se efetive a negociação dos sentidos em sala de aula.

A pesquisa teve como campo de observação o espaço de sala de aula, entendendo que é nesse ambiente onde os sujeitos são construídos e nele o processo de aprendizagem é interacionalmente negociado entre quem ensina e quem aprende, numa relação “relativamente assimétrica” (FÁVERO et al, 1999). Essa terminologia é proposta pelas autoras acerca de fatores constitutivos da atividade conversacional, entendendo que o encontro relativamente assimétrico é aquele onde há o privilégio no uso da palavra por um dos participantes da atividade conversacional, podendo o interlocutor privilegiado começar, conduzir ou ainda mudar o tópico discursivo, assunto de que se trata no ato conversacional.

O *corpus* deste trabalho foi constituído por aulas filmadas de Ciências da 6ª série do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Maceió-

AL⁴. Foram utilizados não somente critérios para transcrição das filmagens, seguindo as indicações de Marcuschi (1997), mas também o uso das captações de imagens (RECTOR e TRINTA, 1985), a fim de melhor analisar os momentos interativos em que há a relação entre produção linguística e elemento não verbal. Na seção 4.5, essas informações são mais bem discutidas.

Uma das questões propostas pelo presente trabalho é a que segue as orientações de Kerbrat-Orecchioni (2006), quando afirma a importância da gestualidade no ato comunicativo. Partindo da perspectiva de que os interactantes se comunicam com todo o corpo, entende-se assim como a autora, que, se houver uma exclusão de todos os elementos não verbais numa análise conversacional, em alguns casos, os analistas serão incapazes de explicar a coerência do diálogo, na medida em que na ação de conversar, por vezes, intervêm concomitantemente atos verbais e não verbais.

Procurou-se analisar como se dá a utilização das categorias paralinguagem, cinésica e proxêmica por parte dos informantes, constituídos por professor e alunos, tentando apontar sua importância não somente para a realização e construção de sentidos, mas também para que a interação seja concretizada, uma vez que “é na interação e por causa dela que se cria um processo de geração de sentidos” (FÁVERO et al, 1999, p. 16).

A presente pesquisa, portanto, visa a contribuir para os estudos da linguagem, objetivando mostrar a funcionalidade dos elementos não verbais que, em conjunção com os verbais, possibilitam uma leitura do processo conversacional que acontece no ambiente de sala de aula. Aponta-se ainda para o fato de que o estudo desses elementos deve ser considerado, formando um *continuum* tipológico das práticas interativas em sala de aula. Isso quer dizer que ambos os elementos se “imbricam nas conversações face a face” (SANTOS, 2002, p. 38), não constituindo uma relação dicotômica.

Foram estabelecidos alguns objetivos de pesquisa e por se tratar de um estudo qualitativo, tais objetivos poderiam ser revistos, refeitos, repensados, uma vez que houve uma flexibilidade na conduta da pesquisa, objetivando

⁴ Por ocasião da coleta dos dados, foi permitido o uso das imagens da professora para fins acadêmicos.

entender a situação contextual em processo. Os objetivos ficaram assim distribuídos:

1) Objetivo geral: investigar os momentos interativos de sala de aula, considerando a existência das categorias não verbais (paralinguagem, cinésica e proxêmica), mostrando a contribuição desses elementos para o processo de construção de sentido em sala de aula.

2) Objetivos específicos: a) identificar pesquisas que contemplem os elementos não verbais e verbais, considerando-os unidade; b) categorizar as atividades paralinguísticas, objetivando estabelecer um sistema classificatório dos fenômenos que acompanham o comportamento verbal; c) produzir uma tipologia gestual que nos sirva de base para interpretar os fenômenos cinestésicos que aparecem na interação professor-aluno; d) fazer uma classificação do território íntimo, obedecendo à leitura do espaço mantido entre os interlocutores que estão presentes na atividade conversacional de sala de aula; e) analisar, com ênfase nas interpretações dos momentos interativos de sala de aula, as categorias verbais e não verbais, funcionando, em conjunto, como ações possibilitadoras de significados.

Para compor esta tese e para dar conta dos objetivos mencionados, são apresentados quatro capítulos, contendo toda a discussão referente aos objetos de pesquisa propostos, as bases teóricas que sustentaram a investigação e as questões metodológicas adotadas para efetuar esse trabalho, ficando assim distribuídos:

O primeiro capítulo aborda a Pragmática como uma corrente investigativa que lança luzes para o estudo da linguagem em uso. Nesse sentido, traça-se um caminho, percorrendo a origem e a dificuldade de definição da área, abordando seus principais domínios teóricos, apontando a relação existente entre a Pragmática e a Análise da Conversação.

O segundo capítulo apresenta um marco teórico dos estudos conversacionais da linguagem, desde seus investigadores fundacionais, até as pesquisas atuais. Nele, ressalta-se o nome de um grande pesquisador, que introduziu a perspectiva conversacional no Brasil, nos anos 80: Luiz Antonio Marcuschi.

No capítulo três, aparecem as questões teóricas sobre a comunicação verbal e não verbal. Nessa seção, são apresentadas não somente a definição de comunicação não verbal, mas também as perspectivas classificatórias de suas categorias, baseadas em vários autores que se dedicaram ao estudo não verbal. Define-se também o termo *unidade linguístico-não verbal*.

O último capítulo traz questões referentes aos aspectos teórico-metodológicos e as análises dos objetos. Aborda a metodologia adotada nos estudos sobre comunicação não verbal, bem como procedimentos específicos de pesquisas em Análise da Conversação. Trata do *corpus* da pesquisa, abordando a sala de aula (local de observação) como um ambiente social. Localiza também a pesquisa qualitativa como aquela que melhor sustenta o trabalho, pelo fato de olhar para seu objeto em processo, tendo como característica a interpretação. Analisa alguns momentos interativos, observando a importância dos fenômenos não verbais em conjunção com os verbais no processo de construção de sentido.

Foi possível constatar, depois de feitas as análises interpretativas dos momentos interativos, que a relação pedagógica entre a professora colaboradora e os seus alunos foi mais bem efetivada com o auxílio dos recursos não verbais. Por se tratar de aulas de Ciências da 6ª série do ensino fundamental (atual 7º ano), que envolvem tópicos como a reprodução das células, a troca de material genético, a classificação dos seres vivos, muitas vezes, a docente precisou deixar sua fala mais compreensível e, para isso, ela articulou, conjuntamente à produção linguística, gestos, expressões faciais, mudanças na intensidade de voz, imagens do livro didático.

No uso dos gestos, houve momentos em que a construção de sentido se deu por intermédio das ações não verbais, como foi possível constatar nos momentos interativos. As análises realizadas no *corpus* evidenciaram que a interação entre os sujeitos também foi concretizada pelo uso do espaço de sala de aula, representando o olhar proxêmico dado nesta pesquisa. Após a realização das análises, aparecem as considerações finais da pesquisa, as referências e os anexos.

1 A ANÁLISE DA CONVERSAÇÃO COMO UMA CORRENTE DA PRAGMÁTICA

Disciplinas como a Análise do Discurso (francesa ou anglo-saxônica), a Linguística Aplicada, a Sociolinguística Interacional, a Etnografia da Comunicação, dentre outras, debruçam-se sobre a natureza discursivo-interacional de contextos situacionais e estudam a relação que existe entre a linguagem e as práticas sociais humanas (TAVARES, 2007). Nesse sentido,

percebe-se que houve um novo olhar com relação à atitude tomada no que diz respeito à linguagem, abrindo-se espaço para o estudo da interação verbal e não verbal.

Dessa forma, a linguagem assume outros significados, deixando de lado a ideia de simples representação do pensamento ou de instrumento de comunicação, dando lugar às atividades entre os interlocutores de uma “sociedade, como ato social cuja própria realidade é, permanentemente, constituída e/ou modificada por seus atores sociais e pelo contexto” (TAVARES, 2007, p. 11).

Assumindo essa concepção teórica, pode-se dizer que a Análise da Conversação, área que serviu de subsídio teórico para as reflexões deste trabalho, também estuda as situações sociais sob esse olhar interacional, já que esse campo se preocupa com o caráter comunicativo da linguagem verbal e não verbal (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

Com base nas contribuições teóricas de Tavares (2007, p. 17), para quem a Análise da Conversação “é uma corrente da Pragmática, e é através desta abordagem que seus componentes como atos de fala, dêixis, pressuposições e implicatura podem ser vistos na conversação”, de Wilson (2008, p. 89), que defende a Análise da Conversação como campo de investigação da Pragmática, “no sentido de estudar o significado em situações de interação”, bem como de autores como Levinson (2007), Oliveira e Santos (2009), Pinto (2006), Armengaud (2006), Koch (2006), Paveau e Sarfati (2006), dentre outros, pretende-se traçar um marco teórico sobre essa área de estudo, resgatando conceitos que são imprescindíveis para esta pesquisa.

Além de a Análise da Conversação ser uma corrente investigativa que proveio dos estudos em Pragmática, segundo os autores mencionados, pode-se apontar também como razão por que se seguiu essa área o fato de que é sob o olhar pragmático que o estudo da língua se efetiva, relacionando-a a fatores contextuais e discursivos, ou seja, a perspectiva da Pragmática Linguística oferece uma das bases que sustenta os interesses dessa pesquisa: estudar as categorias não verbais, correlacionando-as com os elementos verbais, observando as contribuições dessa união para o processo de construção de sentido, bem como para a efetivação da interação entre os interlocutores no ambiente de sala de aula.

Nessa perspectiva, são apresentadas, num primeiro momento, reflexões sobre a Pragmática, suas origens e definições; após, são observados alguns domínios teóricos da Pragmática, tais como: a *teoria dos atos de fala*, os *pressupostos* e os *subentendidos*. Num terceiro momento, realiza-se um estudo, seguindo as contribuições de Kerbrat-Orecchioni (2005), que trabalha com a Pragmática Conversacional e os atos de linguagem, afirmando que não se pode analisar a língua sem levar em consideração seu funcionamento durante a comunicação e, para tanto, a noção de ato de linguagem é de suma importância e relevância. Ainda nessa perspectiva, traça-se um estudo sobre as *máximas conversacionais* (GRICE, 1982), uma vez que é possível interpretar, por meio delas, as situações de interação permeadas pelos elementos verbais e não verbais entre professor/a e alunos, nos momentos conversacionais de sala de aula, permitindo uma análise mais bem aprimorada dos referidos elementos, objeto de investigação deste estudo, bem como uma melhor explicação dos sentidos veiculados nesse ambiente.

1.1 A Pragmática: origem e definição do termo

A vertente investigativa representada pela Pragmática afirma que o estudo da linguagem deve ser realizado enquanto prática social concreta, voltando-se ao exame da constituição do significado linguístico a partir da interação entre falante-ouvinte (interlocutores) e do contexto situacional que determina os usos linguísticos nos momentos de comunicação. Para Tavares (2007, p. 12), a Pragmática “tem como ponto de interesse o processo de produção da língua e seus produtores (não apenas o produto final)”. Adiciona-se a essa ideia o fato de que os usos que os interlocutores fazem da língua ultrapassam as ações languageiras; nesse sentido e, de acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006), a interação se concretiza não somente de maneira verbal (tomando as conversações verbais como exemplo), mas também de forma não verbal (gestos, danças, esportes coletivos e outras especificidades), bem como de maneira mista (junção das ações verbais e não verbais).

Nesse sentido, algumas formas de trocas comunicativas podem ser entendidas como mistas, pelo fato de haver ações que acontecem em caráter sucessivo (uma após as outras) ou simultâneas (as ações acontecem ao mesmo tempo), explicadas por elementos que são igualmente indispensáveis no desenvolver de uma interação. Aparecem como exemplos as interações que se instauram em instituições educacionais, tomando a sala de aula como o ambiente onde se revela o comportamento não verbal e verbal dos interlocutores (o posicionamento do professor diante da turma, a disposição das carteiras dos alunos, a gestualidade, o olhar, o sorriso, dentre outros). Uma discussão inicial desses elementos já pode ser observada nas seções a seguir.

Ao estudar as origens e as oscilações históricas da terminologia *Pragmática*, Levinson (2006) oferece algumas definições do campo que, segundo ele, não são “plenamente satisfatórias”. Nas suas palavras:

... esta diversidade de definições possíveis e a falta de fronteiras claras podem ser desconcertantes, mas não incomuns: como os campos acadêmicos são amontoados de métodos preferidos, pressupostos implícitos e problemas ou assuntos enfocados, é raro que as tentativas de defini-los sejam inteiramente satisfatórias (LEVINSON, 2006, p. 6).

Nesse tocante, o autor já prepara o leitor para o que ele chama de “diversidade de definições”, uma vez que a área da Pragmática apresenta um vasto campo de possíveis entendimentos. O autor expõe também algumas razões que justificam o atual interesse pela área da Pragmática Linguística, ilustrando algumas motivações para o seu estudo.

O termo Pragmática, como modernamente é empregado, é atribuído ao filósofo Charles Morris, que, em 1938, apresentou um esboço de uma ciência dos signos, denominada *Semiótica*, tendo como objetivo “o estudo das coisas ou das propriedades das coisas enquanto possam funcionar como signos” (ARMENGAUD, 2006, p. 41). Pertencem a essa ciência os seguintes ramos de investigação: sintaxe, semântica e pragmática. A sintaxe é o estudo formal da linguagem, ou seja, da ‘relação formal dos signos entre si’ (MORRIS, 1938 *apud* LEVINSON, 2006, p. 2); a semântica, por sua vez, ocupa-se da relação dos signos com os seus *designata*, isto é, das ‘relações dos signos com os

objetos aos quais os signos são aplicáveis'; e a pragmática estuda 'a relação dos signos com seus intérpretes', ou usuários.

De acordo com Tavares (2007, p.12), definir os limites que existem entre a Semântica e a Pragmática não é uma tarefa fácil, já que muitos estudiosos apontam a Semântica como parte da Pragmática, ou numa relação inversa. Conforme a autora, os estudos semânticos trabalham com o significado de maneira binária (O que significa x?); a Pragmática, com o significado, partindo de uma relação triádica (O que você quis dizer por x?).

Ao traçar possíveis compreensões para o termo *Pragmática*, Armengaud (2006, p. 11) esclarece também que a mais antiga definição é a de Morris, que a entende como "a parte da semiótica que trata da relação entre os signos e os usuários dos signos". De acordo com suas palavras, essa é uma definição muito vasta, extrapolando o campo linguístico (em direção à semiótica) e o humano (em direção ao animal e à máquina).

Abordando o surgimento do ponto de vista pragmático, a referida autora comenta que a *abordagem semântica* estuda "a relação dos signos, palavras e frases com as coisas e com os estados das coisas" e a *sintática*, "as relações dos signos entre si, das palavras na frase ou das frases nas seqüências de frases" (ARMENGAUD, 2006, p. 12). As duas abordagens se dedicam à observância dos sentidos ou verdades gerados nas relações dos signos com as coisas ou nas relações dos signos entre si. Todavia e, conforme a autora, essas disciplinas rigorosas não conseguem esgotar os problemas provenientes da geração de sentidos, necessitando, então, da intervenção de um estudo que relacione os signos com os usuários desses signos, ou seja, de uma terceira abordagem: a Pragmática.

A Pragmática sofreu influência provinda da filosofia-analítica, sendo o filósofo e lógico Carnap⁵ um dos seus representantes (LEVINSON, 2006). Este

⁵ Rudolf Carnap, filósofo, nascido na Alemanha e naturalizado nos EUA, foi um expoente do positivismo lógico e foi um dos filósofos mais importantes do século XX. Ele fez contribuições significativas para a filosofia da ciência, filosofia da linguagem e teoria da probabilidade. Rejeitou a metafísica como sem sentido porque afirmações metafísicas não podem ser provadas ou refutadas pela experiência. Ele afirmou que muitos problemas filosóficos são, na verdade, pseudo-problemas, o resultado de um mau uso da linguagem. Assim, a análise lógica da linguagem se torna o principal instrumento para resolver problemas filosóficos. Uma vez que a linguagem comum é ambígua, Carnap afirmou a necessidade de estudar questões filosóficas em linguagens artificiais, que são regidos pelas regras da lógica e da matemática. (Acessado em: <http://www.iep.utm.edu/carnap/>. Internet Encyclopedia of Philosophy (IEP), em 15 de agosto de 2011).

aponta que aquele também adota a visão morrissiana da tricotomia sintaxe, semântica e pragmática. Nesse sentido, Levinson (2006, p. 3) esclarece o ponto de vista de Carnap, afirmando que um estudo que se refere explicitamente ao falante, ou ao usuário da linguagem, deve ser atribuído ao âmbito da Pragmática. Para Carnap, se há uma abstração dos usuários da linguagem e a análise se debruça sobre as expressões e seus *designata*, tem-se uma investigação semântica. Por outro lado, se há uma abstração dos *designata* e a análise se detém apenas nas relações entre as expressões, tem-se um estudo no campo sintático.

De acordo com as contribuições de Levinson (2006, p. 5), o entendimento que Carnap faz sobre a Pragmática: “investigações que fazem referência aos usuários da linguagem”, é ao mesmo tempo amplo e estreito para os interesses linguísticos. Essa definição, segundo o autor, torna-se ampla porque pode envolver estudos “tão pouco lingüísticos” como as investigações de Freud e Jung. Essa definição torna-se estreita porque em uma simples interpretação pode excluir fenômenos paralelos, não levando em consideração o contexto, como são os casos das palavras *eu* e *você* (que se referem aos usuários) e das expressões *aqui* e *agora* (que se referem ao lugar e ao tempo) do acontecimento discursivo.

Nesse sentido, Levinson (2006, p. 5) aponta que os estudos da Pragmática Linguística precisam apresentar inquietações que tenham “implicações linguísticas potenciais”. Dessa forma, o autor “corrige” a definição de Carnap, apresentando a seguinte: “as investigações lingüísticas que tornam necessária a referência a aspectos do contexto”. Às palavras de Carnap, Levinson adiciona o âmbito contextual,

... compreendido de modo que abranja as identidades dos participantes, os parâmetros temporais e espaciais do acontecimento discursivo (...) as crenças, o conhecimento e as intenções dos participantes do acontecimento discursivo e, sem dúvida, muito mais (LEVINSON, 2006, p. 5-6).

Continuando com a tentativa de traçar definições da área pragmática, Levinson (2006, p. 7) faz menção ao fato de que “cada uma delas tem deficiências ou dificuldades”, mas que é possível obter “um bom esboço da

topografia geral”. Sua caminhada em busca de uma compreensão da Pragmática começa com a seguinte definição: “é o estudo dos princípios que explicarão por que certo conjunto de sentenças é anômalo ou não constitui enunciações possíveis”.

Situações como “Ordeno que você não obedeça a esta ordem” e “Venha lá, por favor” (LEVINSON, 2006, p. 8) são supostamente anômalas, no sentido de não constituírem sentenças possíveis do ponto de vista pragmático. Isso é justificado pelo autor ao afirmar que tais situações não apresentariam contexto em que pudessem ser usadas. Ele esclarece também que esse tipo de análise pode ser um bom exemplo para “ilustrar o tipo de princípios de que se ocupa a pragmática”, mas não serve como definição explícita da área. Isso acontece porque, segundo o autor, seria possível imaginar contextos em que as chamadas anomalias pudessem ser perfeitamente usadas.

Nesse sentido, Levinson (2006) até chama a participação do leitor para fazer o teste com os exemplos dados. Esse posicionamento e essa recusa da definição já levam a uma reflexão acerca da situação contextual em que as enunciações são vivenciadas, sendo elemento fundamental para que os sentidos sejam construídos. Nesse caso, então, não se pode falar em anomalia da enunciação, já que ela pode não ser possível em dado contexto, mas perfeitamente utilizável em outro, de acordo com o referido autor.

Outra definição para o campo da Pragmática, mas que, segundo Levinson (2006, p. 9), é bastante restrita, entende que ela deve “preocupar-se unicamente com os princípios do uso da linguagem e não ter nada que ver com a descrição da estrutura lingüística”. Nesse tocante, o autor observa a distinção que Chomsky faz entre *competência* e *desempenho*, relacionando essa distinção com a definição que aponta apenas o uso da linguagem como objeto da Pragmática, ou seja, os estudos pragmáticos estariam relacionados, exclusivamente, com os princípios de desempenho do uso linguístico.

Levinson (2006, p. 9) esclarece que a gramática independente do contexto (a competência de Chomsky) e a interpretação dependente do contexto (o desempenho chomskyano) são fronteiras que não podem ser vistas como opostas, isso porque “aspectos da estrutura lingüística às vezes codificam diretamente (ou, dito de outra maneira, interagem com) características do contexto”. Nessa perspectiva, então, não seria possível falar

em um estudo que se detém unicamente no uso da linguagem, excluindo-se preocupações da estrutura linguística.

Para esclarecer esse ponto de vista, o autor cita Katz, usando seus exemplos que estão na língua inglesa⁶, retomados aqui com um exemplo em português: o par *cachorro* e *au-au* se diferencia pelo fato de o segundo termo ser usado por/com interlocutores específicos, crianças. Acompanhando o raciocínio de Levinson (2006), não seria possível dizer que essa distinção, por se relacionar com usuários adequados num dado contexto, não faça parte de uma descrição linguística da língua portuguesa, a qual simplesmente observaria que ambas as palavras são sinônimas. Para o autor, a diferença das palavras não se efetiva exclusivamente pelo interlocutor com quem se usa: *au-au* (para crianças) e *cachorro* (para interlocutores que não são crianças). A distinção também se encontra na própria estrutura linguística.

Ampliando o exemplo, o autor chama a atenção para o fato de que, mesmo se o termo *au-au* esteja sendo usado num contexto de cartão-postal anônimo (“contexto nulo”), seria muito facilmente inferido pelos usuários o tipo de interlocutor. Isso acontece porque o próprio termo sugere que o interlocutor seja uma criança, independente do tipo de contexto em que esteja empregado, seja “nulo” ou real. O tipo de interlocutor adequado é codificado pelo termo *au-au* (LEVINSON, 2006, p. 10). Daí que surge uma grande problemática para a tentativa de definição do campo da Pragmática, uma vez que ele

... abrange tanto aspectos da estrutura lingüística dependentes do contexto como princípios de uso e da compreensão lingüística que não têm nenhuma ou têm pouca relação com a estrutura lingüística.

Mais uma vez, o autor comenta sobre a dificuldade de se encontrar uma definição que abarque ambos os aspectos, porém esclarece que não se deve interpretar que a Pragmática esteja apenas interessada em aspectos que não se relacionem com a língua, ao contrário, “os pragmaticistas estão especificamente interessados na inter-relação da estrutura lingüística e dos princípios do uso lingüístico”.

⁶ Os exemplos em inglês são: *rabbit* e *bunny* (coelho); *dog* e *doggie* (cão).

Definindo ainda, tomam-se algumas contribuições de Levinson (2006, p. 11), as quais são candidatas mais plausíveis. Uma delas é a que entende Pragmática como o “estudo das relações entre língua e contexto que são gramaticalizadas ou codificadas na estrutura de uma língua”. É possível perceber, apoiando-se nas explicações do autor, que essa definição objetiva capturar características estruturais da língua, excluindo o estudo dos princípios do uso linguístico, diferenciando-se da definição já mencionada, que restringe a Pragmática aos estudos dos aspectos de uso linguístico. A restrição a esse tipo definitório em questão para o âmbito da Pragmática se justifica pelo fato de ela excluir a possibilidade de reflexão sobre o uso linguístico corrente, não permitindo que as enunciações sejam significativamente interpretadas. Trata-se, portanto, de um entendimento que “lida com a face da pragmática que diz respeito à estrutura lingüística, mas não com a face que diz respeito aos princípios do uso lingüístico” (LEVINSON, 2006, p. 13).

Outra definição de Pragmática é a que estuda “o papel que o contexto desempenha no significado do falante (ou da enunciação)” (LEVINSON, 2006, p. 29). Essa definição aponta para o fato de que um dos objetivos de uma teoria pragmática consistiria em explicar a natureza do contexto. No entanto, o âmbito contextual, conforme o autor a seguir, não é uma tarefa fácil de definir, devendo levar-se em consideração:

... o mundo social e psicológico em que o usuário da língua opera em determinado momento (...) [incluindo], no mínimo, as crenças e suposições dos usuários da língua a respeito de cenários temporais, espaciais e sociais; ações passadas, presentes e futuras (verbais e não verbais), e o estado do conhecimento e da atenção dos participantes da interação social em questão (OCHS, 1979, p. 5 *apud* LEVINSON, 2006, p. 27).

Ainda tratando do âmbito contextual, Levinson (2006, p. 27), que aceita o termo contexto como se referindo à situação em que aspectos culturais e linguísticos são importantes para produção e interpretação das enunciações, faz comentários sobre os aspectos contextuais que estão presentes em Lyons, enumerando-os da seguinte forma:

(i) o conhecimento do *papel* e do *status* (onde *papel* abrange tanto o papel no acontecimento lingüístico, como falante ou receptor, quanto o papel social, e *status* abrange noções de posição social relativa), (ii) o conhecimento da *localização* espacial e temporal, (iii) o conhecimento do *nível de formalidade*, (iv) o conhecimento do *veículo* (*grosso modo*, o código ou estilo adequado ao canal, como a distinção entre as variedades escritas e faladas de uma língua), (v) o conhecimento do *tema* adequado, (vi) o conhecimento do *campo* (ou domínio que determina o *registro* de uma língua)⁷.

Nessa perspectiva, os autores, mencionados por Levinson, deixam claro que o contexto não deve ser entendido de modo que as questões linguísticas sejam excluídas. Isso se justifica porque, muitas vezes, os aspectos linguísticos são os que provocam suposições contextuais relevantes, como já apontou Gumperz (2002), que os chama de *pistas de contextualização*, podendo ser de natureza verbal e não verbal.

Referindo-se à outra definição, a que compreende Pragmática “como o estudo da capacidade dos usuários da língua de emparelhar sentenças com os contextos em que elas seriam adequadas”, Levinson (2006, p. 29) afirma que tal definição é bem preferida na literatura, apontando para o fato de que uma teoria pragmática, na perspectiva aqui mencionada, deveria “prever, para toda e qualquer sentença bem-formada de uma língua [...], o conjunto de contextos em que seria adequada”. A noção de adequação, nas palavras do autor, deve ser descartada da proposta pragmática porque os usos linguísticos são “elásticos demais” para que uma teoria se baseie em um conceito como esse. Ora, um falante pode ser grosseiramente “inadequado” em uma dada situação contextual, mas ser supremamente adequado em outra: “os falantes de uma língua nem sempre se comportam da maneira recomendada pelos costumes vigentes – eles podem ser escandalosos ou ‘inadequados’ de alguma outra maneira” (LEVINSON, 2006, p. 30).

Essa definição, que também é criticada por Levinson (2006), faria com que os dados pragmáticos se referissem apenas a uma relação abstrata do que é efetivamente observável no uso linguístico, quando, a bem da verdade e, para muitos linguistas, uma das contribuições da Pragmática é dar atenção ao

⁷ Grifos do autor.

uso efetivo da língua, que pode não ser diretamente observado nesse uso, como, por exemplo, os casos de implícito e ironia.

Nesse tocante, o referido autor faz um comentário bastante pertinente para os interesses dessa seção, traçando uma possível compreensão das inquietações pragmáticas. Segundo suas contribuições, a Pragmática deve tratar dos “mecanismos pelos quais um falante pode querer dizer mais ou dizer inteiramente diferente daquilo que efetivamente diz” (LEVINSON, 2006, p. 32). Nessas palavras, fica clara a noção de elasticidade do uso da língua, isso porque pode acontecer de os usuários não conseguirem dizer o que realmente queriam dizer, ou serem interpretados de maneira não prevista.

Uma última tentativa de definição do termo Pragmática é a que toma esse campo como “o estudo da dêixis, da implicatura, da pressuposição, dos atos de fala e dos aspectos da estrutura discursiva” (LEVINSON, 2006, p. 32). Essa definição indica alguns tópicos que são centrais nos estudos pragmáticos, como os apresentados pelo autor, mas, em contrapartida, não é suficientemente clara para os que não estão familiarizados com tais tópicos. Nas palavras de Levinson (2006, p. 32), esse entendimento é uma tentativa de “fornecer uma lista dos fenômenos de que uma teoria pragmática deve dar conta”, sendo considerada uma definição simplista.

O empreendimento de definição está longe de chegar a alguma conclusão satisfatória. Apesar das várias delimitações existentes no campo, o autor mencionado esclarece que as definições que podem ser consideradas como as mais promissoras são as que igualam a Pragmática como “uma teoria de compreensão lingüística que leve em consideração o contexto como complemento da contribuição que a semântica dá ao significado” (LEVINSON, 2006, p. 38). De qualquer modo, o interesse em traçar um possível entendimento da área pragmática fica justificado porque esse campo é uma das bases que sustentam as inquietações deste trabalho, permitindo que se observem os elementos aqui evocados (as categorias não verbais paralinguagem, cinésica e proxêmica) de forma que eles sejam, efetivamente, interpretados, levando-se em consideração todos os aspectos que sejam relevantes para sua análise (contexto, participantes, espaço, tempo, gestos, posturas, expressões faciais, graus de relação e de conhecimento, nível de formalidade, dentre outras especificidades).

O panorama até agora levantado deixa claro o quanto a Pragmática se constitui como uma área ampla, diversificando-se a partir das acepções e enfoques adotados. Ainda numa tentativa de entender melhor esse ramo da Linguística, buscaram-se também outros autores que traçaram definições para o campo investigativo mencionado. Têm-se, por exemplo, as contribuições de Wilson (2008, p. 88), para quem a Pragmática pertence ao polo funcionalista dos estudos linguísticos, cujo enfoque “busca observar as condições de uso da língua em situações reais de comunicação”. A fala toma lugar de destaque, levando-se em consideração os interlocutores que, necessariamente, estão inseridos em um tempo e em um espaço determinados.

Dessa forma, a compreensão dada pela autora para os estudos pragmáticos leva em consideração as dimensões social, temporal e espacial do uso linguístico, fazendo parte dessas dimensões fatores extralinguísticos como: “o contexto situacional, os participantes da cena comunicativa, o conhecimento das normas e convenções lingüísticas e sociais pertinentes ao contexto em questão, a atribuição de papéis e as funções de cada um dos envolvidos” (WILSON, 2008, p. 90).

Ainda conforme seus esclarecimentos, a Pragmática pode ser entendida como a teoria do uso linguístico (WILSON, 2008), distanciando-se, radicalmente, da chamada tendência formalista, que entende a língua como um sistema de estruturas, considerada autônoma e que não depende das intenções de uso e da situação comunicativa.

Cabe chamar a atenção para o fato de essas características da área pragmática justificarem a presente pesquisa, ratificando o estudo em Análise da Conversação, sobretudo, por ser a conversação cenário de atuação dos interlocutores, que interagem constantemente num determinado espaço, assumindo papéis sociais e construindo a dinâmica desse ambiente, a sala de aula.

Nesse sentido, Trask (2004, p. 232) define Pragmática como o “ramo da lingüística que estuda como os enunciados comunicam significados num contexto”. Para que os estudos nesse campo sejam possíveis, necessário se faz perceber que há uma distinção entre dois tipos de significados. O primeiro diz respeito ao fato de que o significado tem relação intrínseca à expressão que

o contém, não podendo ser separado dessa expressão. Para o autor, esse ponto de vista caracteriza um estudo semântico.

O segundo tipo de significado tem relação extrínseca à expressão linguística, resultante “da interação entre a expressão lingüística e o **contexto** em que é usada” (TRASK, 2004, p. 233). Esse posicionamento revela o estudo realizado pela Pragmática. O âmbito contextual se apresenta como fundamental para que sejam construídos os sentidos veiculados pelas expressões linguísticas e pelos elementos não verbais, uma vez que, se houver mudança de contexto, muda-se também o que se comunica.

Outra autora que também se dedica à tentativa de compreender essa área tão heterogênea é Pinto (2006, p. 47-8), que aponta a Pragmática como “a ciência do uso lingüístico”. Essa noção se diferencia do entendimento que Saussure (1998) atribui à língua, que é a linguagem menos a fala, posicionamento que exclui o papel que os interlocutores exercem no processo de interação. Dessa forma, os estudos pragmáticos abordam a linguagem contextualizada, levando em consideração sua produção social. Nessa perspectiva, os fenômenos lingüísticos apresentam elementos “criativos, inovadores, que se alteram e interagem durante o processo de uso da linguagem” (PINTO, 2006, p. 48), não sendo puramente convencionais.

Inserindo a Análise da Conversação nos estudos pragmáticos, é possível afirmar que o corpo humano é constituído de sentidos que permitem perceber as mais variadas formas de signos, por exemplo: a palavra escrita ou falada é um tipo de signo verbal; a placa de trânsito é um tipo de signo visual; o apito do guarda ou do árbitro de uma partida de futebol é um tipo de signo auditivo; o aperto na pele é um tipo de signo tátil; o aroma é um tipo de signo olfativo; o gosto doce, azedo ou salgado é um tipo de signo gustativo. Assim, a característica própria de todos os signos é representar, dando à palavra (signo lingüístico ou verbal) e ao gesto (signo não verbal) significados.

Rector e Trinta (1999, p. 15), ao se dedicarem ao comportamento gestual, criticam pesquisas que estudam o signo e seu significado, propondo a existência de uma relação linear. Para eles, esse posicionamento não constitui um tipo de investigação científica, pelo fato de não se preocupar com questões contextuais. Exemplificam esse tipo de pesquisa com o seguinte caso: os intérpretes que realizam esse estudo, ao observarem a maneira pela qual uma

mulher cruza as pernas, afirmam: “ela está sentimentalmente disponível”. Percebe-se que não há uma logicidade entre o que está sendo gesticulado pela mulher e a interpretação dada a esse gesto. Não seria possível afirmar que essa mulher estaria disponível ou não, pelo fato de cruzar as pernas. Esse tipo de investigação, como já foi dito, não representaria um trabalho de caráter científico.

Então, para que se possa realizar uma investigação via análise de unidades discretas, ou seja, de signos (RECTOR e TRINTA, 1999, p. 15), é preciso que haja uma preocupação com os dados contextuais: “onde, quando e em que circunstâncias (materiais) e situações (sociais) tal ou qual comportamento teve lugar”. Todos esses fatores permitem que se faça uma leitura adequada de todo o processo gestual, possibilitando uma interpretação mais condizente entre as ações verbais e não verbais.

Os gestos são considerados signos essenciais em toda e qualquer comunicação do corpo. Para Rector e Trinta (1999, p. 17), os gestos relacionam três níveis de distribuição: a) o nível sintático, pelo fato de os gestos poderem figurar em uma sequência, sendo seu sentido, considerando o contexto, provindo do seu encadeamento; b) o nível semântico, pelo fato de os gestos possuírem significados; e c) o nível pragmático, pelo fato de os significados dos gestos remeterem à experiência individual e à competência social de quem gesticula e/ou vê gestos de outros. Assim apresentados, os gestos significativos são signos porque constituem unidades de valor expressivo, relacionando “uma *forma de manifestação* (signo-veículo) a *alguma coisa* (signo-objeto) e provocam uma *ação* (signo-interpretante)” (RECTOR e TRINTA, 1999, p. 18)⁸.

Ainda seguindo as contribuições de Rector e Trinta (1999), que comentam a *teoria da significação* de Peirce, ao se analisar a interação entre signo-veículo/signo-objeto/signo-interpretante, chega-se à significação, processo pelo qual um signo representa um objeto para alguém, propiciando o surgimento de outro(s) signo(s), num contínuo jogo de relações. Essa ideia difere do entendimento saussuriano, que vê o signo linguístico como a união de um significante (imagem acústica) e de um conceito, uma ideia, isto é, do

⁸ As palavras em itálico são do próprio texto original.

significado, sendo apenas uma relação de duas dimensões. Dessa forma, entende-se, assim como Tavares (2007), que os signos estabelecem uma relação triádica com os seus significados, evocando múltiplas possibilidades de interpretações, dependendo não somente do contexto em que eles estão inseridos, mas também da experiência e da competência social dos usuários.

Várias são as perguntas que um estudo pragmático pode realizar. Sendo uma disciplina de fronteiras fluidas, relacionando posicionamentos filosóficos e linguísticos, a Pragmática tenta responder: “Que *fazemos* quando falamos? Que *dizemos* exatamente quando falamos? *Quem* fala, e a *quem*? *Quem* fala e *com quem*? *Quem* fala e *para quem*? Quais são os usos da linguagem? (ARMENGAUD, 2006, p. 9).

Ao se indagar *o que os interlocutores fazem quando falam*, pode-se apontar para a existência de vários elementos que ocorrem simultaneamente com a fala e, em muitos casos, podem até substituir a produção linguística de quem fala. Relacionando essa pergunta pragmática com o presente trabalho, pode-se fazer referência aos inúmeros elementos não verbais, representados pela paralinguagem (pausas, intensidade de voz), pela cinésica (gestos, expressões faciais, postura) e pela proxêmica (usos do espaço), que auxiliam os interlocutores no processo de construção de sentido, permitindo que se instaure a interação.

Partindo das exposições elencadas acerca da Pragmática, uma vez que, para Levinson (2006), a Pragmática é um estudo de compreensão linguística que leva em consideração os aspectos contextuais que entram em jogo no uso da língua; para Trask (2004), é o estudo do significado visto de maneira intrínseca e extrínseca: no primeiro caso, o significado está relacionado com a expressão linguística; no segundo, com o contexto; para Pinto (2006), esse estudo enfatiza a ideia do uso linguístico para a definição pragmática; para Wilson (2008), a Pragmática não é apenas ligada ao uso linguístico, mas também às noções temporais, espaciais e sociais, opta-se, neste trabalho, por entender a Pragmática como o estudo do significado relacionado ao contexto, acrescentando-se a isso a contribuição quanto aos níveis gestuais (RECTOR e TRINTA, 1999), em que se evidencia o nível pragmático que está entre o sintático e o semântico, entendido como a remissão dos significados dos não

verbais e verbais à experiência individual e à competência social dos usuários desses elementos.

Assim, a presente pesquisa aceita a Pragmática não como um estudo de linha formalista, mas de aspecto funcionalista, que investiga os não verbais e verbais dentro de um contexto de atuação dos interactantes. Essa característica, diferente da formalista, representa uma das razões que justifica o impacto causado pelos interesses pragmáticos dentro dos estudos linguísticos. Isso é esclarecido quando Levinson (2006, p. 42) aponta que houve uma “reação [...] ao tratamento chomskyano, que vê na linguagem um dispositivo abstrato ou uma capacidade mental, dissociável dos usos, usuários e funções de linguagem”. Entenda-se que essas noções não são estanques, pois a última (ideia pragmática) só se instituiu a partir das cogitações dos que se voltaram aos aspectos formais da linguagem.

1.2. Justificativas do estudo da Pragmática

A não associação entre os usos da língua, suas funções e seus usuários deixa de considerar outra motivação pelo interesse nos estudos pragmáticos: o contexto. Segundo Levinson (2006), existem fenômenos de uso linguístico que não podem ser interpretados apenas à luz dos conhecimentos sintáticos, fonológicos e semânticos, desconsiderando-se questões contextuais. Essa posição do autor é retomada neste trabalho, uma vez que seria impossível interpretar as ações verbais e não verbais sem ter em mente o contexto em que elas são realizadas.

Ainda com relação à posição teórica da Pragmática, Pinto (2006, p. 66) afirma que o uso linguístico não é apenas um componente da linguagem, mas “a única forma produtiva de se pensar os fenômenos lingüísticos”. Isso aponta para o fato já levantando por Austin (1990), quando enfatiza que *dizer é fazer*, isto é, a linguagem é compreendida como atividade, construída e reconstruída pelos interlocutores, não sendo possível discuti-la sem considerar o ato de linguagem. Nessa concepção, a linguagem é tomada não como instrumento

para descrever o mundo, mas, e principalmente, como ação. Nas palavras da referida autora, a Pragmática é “a ciência do uso lingüístico” (PINTO, 2006, p. 67).

De mesma opinião está Fiorin (2006, p. 185), afirmando que o objeto de estudo da Pragmática “é a produção e interpretação completa dos enunciados, em situações reais de uso”. Nessa perspectiva, a Pragmática se preocupa com *o uso da linguagem*, explicando como essas produções e interpretações consideram não somente a língua, mas também o contexto em que ela está sendo usada. Desse modo, um estudo que se pretende pragmático deve ser realizado:

... enquanto prática social concreta, examinando portanto a constituição do significado lingüístico a partir da interação entre falante e ouvinte, do contexto de uso, dos elementos sócio-culturais pressupostos pelo uso, e dos objetivos, efeitos e conseqüências desses usos (MARCONDES, 2000, p. 40).

Outra motivação para os estudos na área em tela é exemplificada pelos implícitos pragmáticos, que vão requerer, necessariamente, a presença dos aspectos contextuais para que os participantes da enunciação possam construir os sentidos veiculados por ocasião do encontro interacional. Surge como exemplo um fragmento retirado de Levinson (2006, p. 46), em que aparece uma cena conversacional:

Exemplo:

A: Eu podia comer esse bolo inteiro.

B: Obrigada.

Para o exemplo mencionado, a exclusão do contexto dessas enunciações prejudicaria uma análise mais interpretativa do evento, uma vez que não se saberia quais as razões pelas quais o falante A proferiu tal enunciação. Seria possível interpretar de várias maneiras: o falante A estaria com muita fome; a falante B é uma boa cozinheira; o falante A foi irônico, dentre tantas outras possibilidades interpretativas. No entanto, o autor deixa

claro o implícito dessa enunciação, levando a uma análise mais bem detalhada, apresentando o implícito, *parabéns pelo bolo*.

Essas questões dos implícitos pragmáticos exigem uma teoria que objetive não somente os aspectos semânticos, mas também que ofereça “uma descrição relativamente completa de como usamos a língua para nos comunicar” (LEVINSON, 2006, p. 47), já que, muitas vezes, os implícitos estabelecem apenas uma relação tênue com o conteúdo do que foi efetivamente dito.

Outra motivação para as pesquisas em Pragmática, que representa uma importante justificativa para o presente estudo, é o fato de que o contexto não deve ser entendido como uma noção estática, fechado em si mesmo. Ao contrário desse posicionamento, é imprescindível atentar para o contexto em sua forma dinâmica, ou seja, para a conversação ou interação face a face. Essa matriz funcional do uso linguístico, representada pela conversação e pelo encontro face a face, “é não só o contexto para a aquisição da língua, mas o único tipo significativo de uso linguístico em muitas das comunidades do mundo e, na verdade, até um período relativamente recente, em todas elas” (LEVINSON, 2006, p. 52).

Nessa linha, tem-se como objeto de investigação a relação existente entre os elementos verbais e não verbais em contexto de sala de aula, numa relação de interação face a face entre professora e alunos/as. Assim, a linha de investigação que se segue é representada pelos estudos conversacionais⁹, com base em autores como Marcuschi (1997), Kerbrat-Orecchioni (2006), Dionísio (2006), Koch (2006), dentre outros.

1.3. Domínios teóricos da Pragmática

Considerando o estudo da Pragmática como a relação do usuário com a língua, parte-se do pressuposto de que esse estudo centra suas atenções nas condições que orientam a utilização da linguagem, a denominada prática linguística. Dessa forma, essa linha teórica “estuda a relação entre a estrutura

⁹ Mais detalhes sobre os estudos conversacionais da linguagem no capítulo 2.

da linguagem e seu uso, o que fora deixado de lado pelas correntes anteriores da Lingüística, que criaram outros objetos teóricos” (FIORIN, 2006, p. 166).

Adotando essa perspectiva teórica, aceita-se o posicionamento do referido autor, uma vez que “o estudo do uso é absolutamente necessário, pois há palavras e frases cuja interpretação só pode ocorrer na situação concreta da fala” (FIORIN, 2006, p. 166). Nessa perspectiva, a Pragmática apresenta como domínios teóricos conceitos como *atos de fala*, *contexto* e *desempenho* (ARMENGAUD, 2006).

Além desses domínios, encontram-se também como estudos que influenciaram a área Pragmática as *máximas conversacionais* (GRICE, 1975), as *implicaturas conversacionais*, bem como os *pressupostos* e *subentendidos*. Nesta seção, traçam-se as principais características desses estudos pragmáticos, apontando seus precursores e as consequências para as investigações linguísticas. É importante apontar para o fato de que esses domínios teóricos da Pragmática acontecem na conversação, podendo ser estudados e interpretados dentro de uma perspectiva conversacional.

1.3.1. A teoria dos atos de fala

De acordo com as contribuições teóricas de Armengaud (2006), os *atos de fala* aparecem porque a linguagem não serve apenas para representar o mundo, mas para permitir a realização de ações; o *contexto* significa o que é preciso para entender o que é dito, constituído pelo momento situacional quando os atos de fala são emitidos, pelo lugar, tempo e, principalmente, pela identidade dos interactantes; o *desempenho* volta-se para a realização do ato em seu contexto, contribuindo para atualizar o saber dos falantes e para integrar o exercício da linguagem a uma noção significativa, denominada competência comunicativa¹⁰.

¹⁰ Entende-se a *competência comunicativa* como a “capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 1996, p. 1). Essa competência implica a existência de outras: a *gramatical* e a *textual*. A primeira refere-se ao fato de o usuário da língua ser capaz de gerar sequências dotadas de gramaticalidade; a

Conforme Tavares (2007), para que se tenha uma compreensão mais profunda do comportamento da linguagem humana, surge a corrente Pragmática como campo de pesquisa, uma vez que permite observar a língua em uso e compreendê-la, mesmo quando em situações do dia a dia, onde, muitas vezes, as condições de uso da língua fogem do convencional.

Por ser um dos principais conceitos da Pragmática, juntamente com as *máximas conversacionais*, as *implicaturas conversacionais*, os *pressupostos* e os *subentendidos*, faz-se necessário traçar um breve esboço sobre a *teoria dos atos de fala*, originada pelas ideias do filósofo inglês Austin, que foram apresentadas no livro *How to do things with words* (1962), com a seguinte tradução para o português: *Quando dizer é fazer: palavras e ações* (1990). Ao tecer comentários sobre esse tópico, Levinson (2006) já afirma que essa teoria foi a que suscitou um interesse mais significativo, dentro dos estudos do uso linguístico.

Várias áreas se interessaram em entender a teoria dos atos de fala, dentre elas encontram-se a Psicologia, a Crítica Literária, a Antropologia, a Filosofia, a Linguística, entre outras. Nesse último campo, o interesse se justifica pela aplicação da teoria dos atos de fala aos problemas na sintaxe, na semântica, na aprendizagem de segundas línguas. Visto o enorme interesse pela teoria, encontra-se um número considerável de publicações sobre a temática. Para este trabalho, examinaram-se as contribuições teóricas de Pinto (2006), Paveau e Sarfati (2006), Tavares (2007), Armengaud (2006), Wilson (2008), Koch (2006), Kerbrat-Orecchioni (2005) e Austin (1990).

Austin (1990), na teoria dos atos de fala, propõe a linguagem como uma *atividade* que é construída pelos interlocutores, não sendo possível discuti-la sem considerar o fato de que, ao estar falando, o interlocutor também está fazendo algo, ou seja, “a linguagem não é [...] descrição do mundo, mas ação” (PINTO, 2006, p. 57). Seguindo os comentários de Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 33), encontra-se o seguinte princípio geral da teoria dos atos de fala: “*todos os enunciados possuem intrinsecamente um valor de ato [...]. Todo enunciado é assim dotado de uma carga pragmática, seja ela mais ou menos forte e evidente de acordo com o caso, mas sempre presente*”. Nessa

segunda, ao de produzir e compreender textos, que sejam bem formados, em específicas situações comunicativas.

perspectiva, quando o interlocutor fala, não está apenas fazendo declarações, mas também está agindo, ordenando, perguntando, desculpando-se, lamentando, rogando, julgando, reclamando, gesticulando, expressando-se facialmente, dentre outras ações verbais e não verbais.

Tecendo comentários sobre a teoria dos atos de fala, Armengaud (2006, p. 99) afirma que “o ponto de partida da teoria clássica dos atos de fala é a convicção seguinte: a unidade mínima de comunicação humana não é nem a frase nem qualquer outra expressão. É a realização [...] de alguns tipos de ato”. Essa teoria tenta analisar quais atos os interlocutores realizam através da linguagem, examinando dados correntes (linguagem ordinária) como fonte de observação dos fenômenos linguísticos. Nesse tocante, aponta-se também a existência das entonações, dos gestos, das posturas, das expressões faciais como condições que permitam a detecção da “verdadeira força do ato produzido” (KOCH, 2006, p. 19).

Dessa forma, a não observância desses fenômenos não verbais pode representar uma leitura que não condiga com a força ilocucionária pretendida pelo interlocutor. A força ilocucionária corresponde “ao componente que permite ao enunciado funcionar como um ato particular”, visando a “produzir um certo efeito e a implicar uma certa modificação da situação interlocutiva”, sendo essa força aplicada “ao conteúdo proposicional do enunciado” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, pp. 27-28). A dimensão da força ilocucionária está relacionada diretamente com as interações sociais que se estabelecem entre os interlocutores, podendo apresentar relações de autoridade, cooperação, convencimento, além de outras.

Tomem-se como exemplos de força ilocucionária os enunciados retirados da referida autora: 1) João fuma muito; 2) João fuma muito?; 3) Fume muito, João! e 4) Queira Deus que João fume muito! Percebe-se que esses enunciados apresentam o mesmo conteúdo proposicional, caracterizado pelo predicado “fumar muito”. Entretanto, eles se opõem pela presença de diferentes forças ilocucionárias, funcionando, respectivamente, como asserção, pergunta, ordem e desejo.

Referindo-se ao tema da força ilocucionária, Austin (1990, p. 123) procede ao levantamento de uma proposta de inventário de classificação dos diferentes valores ilocucionários que uma enunciação qualquer pode receber.

Nesse sentido, encontram-se cinco grandes classes: os vereditivos, os exercitivos, os comissivos, os comportamentais e os expositivos.

Os primeiros, os vereditivos, pertencem ao campo judiciário, caracterizando-se “por dar um veredito [...] por um corpo de jurados, por um árbitro, ou por um desempatador” (AUSTIN, 1990, p. 123), como, por exemplo: declarar inocente ou culpado ou, decretar. Os segundos, os exercitivos, consistem no “exercício de poderes, direitos e influências”, formulando um julgamento, como ordenar, perdoar, designar, aconselhar e avisar.

Os terceiros, os comissivos, são caracterizados por comprometer o locutor por adotar certa conduta, como prometer, garantir, jurar. Os quartos, os comportamentais, expressam atitudes do locutor diante da conduta de alguém, tendo relação com o *comportamento social*, exemplificados por agradecer, criticar, maldizer, saudar e desculpar-se. Os últimos, os expositivos, são usados para expor uma ideia, conduzindo uma argumentação no curso de uma conversa, servindo também para esclarecer o emprego de termos.

Observando que o sentido de uma proposição pode mudar, dependendo da maneira como é usada pelo falante, e investigando que determinadas sentenças são, na verdade, ações, Austin (1990) aponta que, à medida que o interlocutor profere algo, ele também está, simultaneamente, realizando uma ação. O que vai determinar o sentido das palavras utilizadas pelos interactantes nas diversas interações linguísticas é o uso e, para que os sentidos desses enunciados possam ser investigados, necessário se faz observar os diferentes tipos de atos de fala.

Ao defender que a linguagem deve ser tratada essencialmente como uma função de agir, e não de representação da realidade, Austin (1990) mostrou que a Linguística apresentava uma visão puramente descritiva, razão por que apontou dois tipos diferentes de afirmação para fundamentar sua defesa da teoria dos atos de fala. O autor afirma que as línguas naturais são organizadas em torno de uma diferenciação funcional entre dois tipos de enunciados: “os enunciados **constativos** que descrevem um estado de coisas e os enunciados **performativos**, que permitem realizar um certo tipo de ação” (PAVEAU e SARFATI, 2006, p. 218).

Para a explicação dos enunciados performativos, Austin (1990) toma como definição a ideia de que esses atos, ao se realizarem, praticam ações,

inicialmente, colocado o verbo na primeira pessoa do singular do presente do indicativo da voz ativa, na forma afirmativa. Nesse sentido, para que um performativo preencha os requisitos de ação, é preciso que, ao ser enunciado, em certas circunstâncias, resulte em determinado efeito e seja executado não somente de maneira correta, mas também integralmente pelos participantes do ato linguístico.

Aparecem também os performativos que se realizam de maneira diferente, a exemplo de se enunciar: *proibido fumar*, em que o performativo da proibição aparece sem que seja utilizada a forma característica: *proíbo*. Nesse sentido, “poder-se-ia então pensar que o modo, o tempo e a pessoa não bastam para saber se um performativo existe...”, mas palavra como *proibido*, dentre outras, será necessária a fim de que esse performativo seja realizado. Há, pois, performativos explícitos ou puros (os verbos estão na forma já indicada) e implícitos (verbos não estão na pessoa, no tempo, no modo e na voz já mencionados).

No exemplo a seguir, qual seja: “Eu te batizo em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo” (PINTO, 2006, p. 58), tem-se um enunciado performativo, já que realiza uma ação enquanto é proferido. “Somente proferindo ‘Eu te batizo’ é que o padre pode batizar alguém, e isso é o que caracteriza a performatividade”. Austin (1990, p. 24) vai justificar esse tipo de *proferimento performativo*, apontando que o falante, ao usá-lo nas circunstâncias apropriadas, evidentemente, não descreve o ato que estaria praticando ao dizer o que disse, nem declara o que se está praticando, ele o faz. Em enunciado do tipo “A mosca caiu na sopa”, percebe-se que não há uma ação praticada; pelo contrário, a ação da mosca de cair na sopa já aconteceu e, possivelmente por isso, há o enunciado.

Para Austin (1990), dizer algo equivale à execução de três atos. Para caracterizar o dizer, o autor leva em consideração os elementos que fazem parte da formação de uma locução:

... as sonoridades, depois as sonoridades significantes de acordo com a gramática do idioma considerado (frases dotadas de um sentido), enfim o relacionamento dessas frases e de um referente (o que faz com cada uma das frases seja um enunciado dotado de significação) (PAVEAU e SARFATI, 2006, p. 221).

Nessa perspectiva, Austin propõe a hipótese de que “um ato de fala é um processo complexo que se compõe de três atos estreitamente intrincados” (PAVEAU e SARFATI, 2006, p. 221). Esses atos são exemplificados pelos *locucionários*, que consistem em um ato de referência, aqueles que dizem algo; pelos *ilocucionários*, que mostram aquilo o que se está fazendo, refletindo a posição do interlocutor com relação ao que ele diz; e pelos *perlocucionários*, realizados pelo fato de dizer aquilo que é dito, produzindo efeitos e consequências sobre os interlocutores, sobre o próprio falante ou sobre outras pessoas. É possível resumir esses três atos, recorrendo-se às palavras de Austin (1990, p. 90): “podemos distinguir o ato locucionário ‘ele disse que...’ do ato ilocucionário ‘ele argumentou que...’ e do ato perlocucionário ‘ele me convenceu que...’”.

Para um melhor entendimento desses atos, veja-se um momento interativo retirado do *corpus*¹¹ desta pesquisa, publicado em Oliveira e Santos (2009) e ampliado nesta análise:

MOMENTO INTERATIVO 1¹²

L1 – em quantos REI:NOS? prestatenção na pergunta... em quan:tos? L2L3L4 ...cinco... L1 – cinco... antes eram quantos? L2L3L4 ...dois. ((respondem com um tom de voz muito baixo, demonstrando bastante insegurança)) L1 – apenas dois... quais eram esses dois? ((L1 fala mostrando bem os dois dedos, para reforçar a pergunta)) L2 – animal e vegetal

No momento interativo, quando o aluno (L2) apresenta como resposta para o que foi questionado pela professora *animal e vegetal*, há o ato

¹¹ Questões relativas à constituição do *corpus* estão presentes no capítulo 4.

¹² Os comentários em negrito, que aparecem entre duplos parênteses, referem-se à explicação das ações não verbais realizadas pela professora. A sigla L1 representa a professora, L2L3L4, os alunos. Mais detalhes sobre as normas de transcrição, ver Marcuschi (1997), anexo 2 desta pesquisa.

locucionário pelo ato de dizer, em que aparecem as palavras *animal* e *vegetal*, ou seja, o conjunto de sons que são organizados para a efetivação de um significado (elocução); há o *ilocucionário* pela asserção feita pelo aluno, significando o próprio ato de dizer, estando a força ilocucionária relacionada ao ato de responder e, finalmente, existe o *perlocucionário* pelo resultado do ato de dizer, sendo consequência do efeito produzido em quem ouviu a pergunta *quais eram esses dois?*, representando a devida persuasão do interlocutor (a professora).

Uma constatação importante é que os atos de fala analisados nesse momento interativo aconteceram concomitantemente à execução de gestos realizados pela professora que demonstra bem os dois dedos da mão esquerda, conforme captação de imagem 1 a seguir, dando segurança e certeza aos alunos de que a antiga classificação dos seres vivos era composta por dois reinos, enfatizando o que estava dizendo verbalmente.

Há uma relação direta entre a produção linguística da professora e suas ações não verbais, permitindo que as ideias que deveriam ser veiculadas ficassem mais bem esclarecidas, constituindo a chamada *unidade linguístico-não verbal*, conforme se defende nesta pesquisa. No que tange aos níveis de distribuição gestual (RECTOR e TRINTA, 1999), o gesto apresentou o chamado nível *semântico*, por afetar os significados da produção linguística da professora, esclarecendo as informações verbais.

Captação de imagem 1: L1 demonstra com dois dedos da mão esquerda a antiga classificação dos seres vivos.



Fonte: *corpus* da pesquisa.

Continuando a discussão da temática, percebe-se ainda que os atos *ilocucionários* podem ser expressos indiretamente, sendo chamados de atos de fala indiretos, exemplificados por situações em que a professora, por sentir a sala de aula bastante quente e estando as portas fechadas, enuncia: *Aqui está muito abafado!*, o que poderia significar: *Por favor, alguém poderia abrir a porta*. Isso obviamente precisa de todo um processo contextual para que da sua elocução advenha o sentido pretendido.

Nesse caso, o que vai permitir a percepção da verdadeira força ilocucionária é o conhecimento de mundo ou o traquejo social (KOCH, 2006), uma vez que a professora não está apenas fazendo uma constatação a respeito da temperatura, mas solicitando que alguém faça algo para que o calor seja atenuado. Falar-se-á, nesses casos, de “ato de linguagem formulado indiretamente sob a aparência de outro ato de linguagem” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 48).

Nesse sentido, Koch (2006, p. 21-2) esclarece que “para que um ato de fala alcance os objetivos visados pelo locutor, é necessário que o interlocutor seja capaz de *captar* a sua intenção; caso contrário, o ato será inócuo”. No exemplo de sala de aula mencionado, para que o ato produzido se concretize enquanto ação, ou seja, que surjam os efeitos desejados pela professora, o

interlocutor deve compreender a força ilocucionária, abrindo a porta para uma melhor circulação de ar no ambiente abafado.

Os estudos sobre os atos de fala se tornaram fonte de vários trabalhos na área linguística, popularizando a teoria austiniana, que propunha uma análise que envolvesse “a ação e o sujeito que a enuncia/pratica” (WILSON, 2008, p. 93), abrindo espaço para a preocupação com uma realidade linguística, qual seja: “o fato de que aquilo que dizemos tem efeito altera o sentido e funcionamento lingüísticos” (PINTO, 2006, p. 61).

Seguindo os questionamentos de Austin e aprofundando a teoria dos atos de fala, Searle (1981) propõe uma tipologia dos atos ilocucionários, adotando o conceito de finalidade ilocutória que está relacionado com a classificação dos usos linguísticos. O autor salienta que existe um número limitado de coisas que os usuários fazem com a linguagem e que podem acontecer simultaneamente.

Ao falar uma língua, os interlocutores adaptam-se a formas de comportamentos que são regidos por regras, ou seja, falar uma língua, de acordo com Searle (1981), é realizar atos de linguagem, sendo esses atos possíveis graças à evidência de certas regras que regulam o uso dos elementos linguísticos. Dessa forma, aparece a taxionomia dos atos ilocucionários, representada pelos atos *assertivos*, *diretivos*, *expressivos*, *comissivos* e *declarativos*.

Os assertivos servem para que os interlocutores possam dizer ao outro como são as coisas; os diretivos aparecem quando os interlocutores tentam mandar outrem fazer coisas; os expressivos, como indica seu próprio nome, surgem para que sejam expressos os sentimentos e as atitudes dos falantes; os comissivos indicam que os usuários se comprometem a fazer coisas; e os declarativos são aqueles atos que provocam mudanças no mundo por intermédio de suas enunciações.

É importante salientar também que a teoria dos atos de fala tem sido alvo de críticas. Nesse sentido, considerem-se os comentários de Koch (2006) e Wilson (2008). Para a primeira, a crítica recai sobre a unilateralidade da teoria, estando seu foco de atenção no locutor, ou seja, tratando da *ação*, e não da *interação*. Ainda para essa autora, a teoria usa enunciados isolados e fora de um contexto real de uso, fator que justifica uma segunda crítica para a

teoria. Acrescentam-se as considerações de Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 69), que também aponta a negligência da teoria com relação aos usos isolados dos atos de fala, afirmando que “na comunicação real, os atos de linguagem funcionam em *contexto* (...) e *no interior de uma seqüência de atos* que não são encadeados ao acaso”. A autora não descarta a noção de ato de fala, ao contrário, ela defende a posição austiniana, adicionando a ideia de que falar não é somente agir, mas *interagir*¹³.

Para a segunda autora, a teoria dos atos de fala, mesmo considerando a língua em seu aspecto dinâmico e de ação, “parece não dar conta de modo satisfatório da noção de ‘discurso’” (WILSON, 2008, p. 96), que deve ser entendido em uma concepção dialógica, estando cada ato de fala fazendo parte de um intercâmbio linguístico, sendo considerado um “ato de entendimento mútuo”, e não tomado como um ato isolado.

De acordo com essa autora, a troca linguística caracteriza o construir dos sujeitos que estão engajados no processo interacional e, por meio do jogo mútuo e do reconhecimento das regras, os interlocutores se reconhecem/autorreconhecem, tornando seus atos de fala “possíveis, plausíveis, satisfatórios e eficazes” (WILSON, 2008, p. 96).

O contexto também assume um papel primordial nesse fazer interativo, sendo representado pelo número e tipo de atos, o tipo de contexto, que vai requerer dos interlocutores o domínio das convenções – a chamada competência pragmática – para que eles possam se ajustar a essas regras ou rompê-las, podendo expressar seus sentimentos de forma explícita ou não, omitindo-os, reprimindo-os ou dissimulando-os. São essas questões, e também as especificidades dos elementos não verbais, que fazem parte dos contextos dos atos de fala, estando presentes em quaisquer processos interacionais, em que os interactantes estejam envolvidos no fazer dialógico.

1.3.2. A Pragmática conversacional: a noção interacionista dos atos de linguagem

¹³ Uma maior discussão sobre os enriquecimentos trazidos pela perspectiva interacionista à noção de ato de linguagem encontra-se no tópico seguinte.

Para fundamentar essa seção e, conseqüentemente, subsidiar teoricamente o presente trabalho, recorrem-se às postulações teóricas de Kerbrat-Orecchioni (2005), que procede a uma análise dos *speech acts*¹⁴, delineando o conceito dos atos de linguagem, importante contribuição para as análises das interações verbais. A autora retoma os principais fundadores desse conceito, Austin e Searle, introduzindo relevantes discussões acerca da comunicação: a *pluralidade ilocutória* e a *indiretividade* dos atos de linguagem. O primeiro aspecto diz respeito ao fato de que não há uma

relação biunívoca entre estrutura lingüística e valor ilocutório, uma vez que um mesmo ato pode ser realizado de maneiras diferentes e que, de forma inversa, uma única estrutura lingüística pode expressar valores ilocutórios distintos (ALMEIDA, 2005, p. 7).

Essa noção de pluralidade conduz à segunda questão apresentada por Kerbrat-Orecchioni (2005), a de indiretividade dos atos. Esse aspecto está relacionado com o fato de que, muitas vezes, por exemplo, um ato de pergunta, em princípio, destina-se a obter do interlocutor uma informação que possivelmente ele detém, mas, segundo a autora, boa parte dos enunciados formulados interrogativamente não se apresenta com valor ilocutório de pergunta. Para exemplificar isso, ela faz uso dos seguintes enunciados: “Você quer me deixar em paz?”, “Que é que suas roupas estão fazendo no chão do quarto?” Observa-se que ambos os exemplos representam atos de linguagem formulados de forma indireta, ou seja, “sob a aparência de outro ato de linguagem” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 65). Em nenhum dos dois exemplos, as interrogações assumem, realmente, seu valor ilocutório de pergunta.

Kerbrat-Orecchioni (2005, p. 17) faz um balanço histórico acerca dos atos de linguagem, afirmando que a ideia de *dizer é fazer* não foi primeiramente postulada por Austin. Assim, ela indica como um dos precursores a corrente da Retórica, representada por Aristóteles (s/d)¹⁵ e

¹⁴ A expressão inglesa *speech acts* pode ser entendida como atos de fala ou atos de linguagem.

¹⁵ ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, s/d.

Perelman, que definem esse campo como “o estudo da arte de persuadir pelo discurso. E o discurso persuasivo tem como característica essencial sua adaptação ao contexto interlocutivo e ao auditório que ele pretende influenciar”.

Outra contribuição que precedeu os estudos austinianos é a de Malinowski, pioneiro da Pragmática contemporânea. O autor defende a ideia de que existe uma *linguagem em ação*, em que os enunciados podem, além de realizar ações por si sós, também acompanhar outras ações. Para Malinowski, “a principal função da linguagem não é expressar o pensamento; e ela deve ser observada ‘em situação’” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 18). Dessa noção, aparece o termo *contexto de situação*, proposto pelo mencionado autor.

Outro pesquisador, que também faz parte do grupo dos precursores, é Wittgenstein, cuja contribuição recai sobre a seguinte tese: “o sentido é o emprego”. Para esse autor, descrever o sentido de um dado termo ou de um dado enunciado é descrever o ato que esses elementos permitem realizar, característica que representa, inevitavelmente, o ponto de vista pragmático. Wittgenstein apontou para um fato que hoje é bastante óbvio: “sem língua não poderíamos nos compreender. (...) sem língua não poderíamos influenciar os outros...” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 19). Essas influências são exercidas no seio das atividades, representando o que o autor chamou de *jogos de linguagem*, significando que “falar uma língua é parte de uma atividade, de um modo de viver”.

Os jogos de linguagem de Wittgenstein podem ser representados por exemplos como: “ordenar ou agir de acordo com ordens; descrever um objeto; fabricar um objeto; inventar uma história; fazer teatro; cantar cantigas de roda; adivinhar charadas; pedir; agradecer; maldizer; cumprimentar; rezar” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 19). Para a autora, essa lista dos jogos de linguagem se apresenta de forma bastante heterogênea, cabendo aos seus sucessores, Austin e Searle, colocá-la em ordem, montando a base de uma verdadeira teoria dos atos de fala/linguagem.

Uma das principais contribuições da referida autora, no que concerne aos atos de fala/linguagem, é a introdução da perspectiva interacionista ao conceito austiniano, colocando em evidência o jogo de restrições e determinações recíprocas que acontece no encadeamento da fala quando os atos de linguagem entram em ação, ou seja, levam-se em conta, agora, os atos

que precedem e sucedem. Há um deslocamento de interesses, isto é, o ato de linguagem isolado é ressignificado, abrindo-se espaço para o par adjacente. Em outros termos, o posicionamento interacionista aponta para o fato de que, no desenrolar de uma troca comunicativa qualquer, os participantes exercem uns sobre os outros influências mútuas, sendo considerados *interatos* de linguagem ou, nas palavras da autora, *interagentes* pelo discurso.

Para a teoria clássica dos *speech acts*, o circuito dos atos de linguagem “se faz em sentido único e de modo muito simples: um locutor transmite a um ouvinte sua intenção ilocutória por meio de um enunciado dotado de uma ‘força’ apropriada” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, pp. 70-71). De acordo com a autora em questão, o quadro comunicativo é bem mais complexo do que supõe a teoria austiniana. É possível, então, na realidade comunicativa, que um ato de linguagem possa ser construído por vários locutores, ou que um enunciado possa ser dirigido a um interlocutor coletivo, não homogêneo “ou a muitos destinatários dotados de um ‘estatuto participativo’ diferente”.

Ao introduzir a perspectiva interacionista da linguagem à teoria dos *speech acts*, Kerbrat-Orecchioni (2005) afirma que, nessa primeira teorização, não havia um interesse pelas organizações sequenciais que os atos permitem realizar no discurso. Continua refletindo sobre a empreitada de Austin, esclarecendo:

considerar os enunciados como atos é admitir que eles são feitos para agir sobre outrem, mas também levá-lo a *reagir*: dizer é fazer, mas é também **fazer com que façam**, isto é, a produção de um determinado ato cria, para a seqüência, um certo número de restrições e um sistema de expectativas (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 73).¹⁶

Percebe-se que, na perspectiva interacionista, os atos de linguagem abrem espaço para uma sequenciação de atos, um encadeamento capaz de relacioná-los com os atos que precedem e os atos que sucedem. Assim, as conversações se apresentam como uma arquitetura complexa e de forma hierarquizada, produzida segundo unidades encaixadas, umas dentro das outras, obedecendo a certas regras organizacionais. Nas palavras da autora, essas regras são: “os atos de linguagem se combinam para formar

¹⁶ Os destaques estão no próprio texto original.

intervenções, as quais se combinam para formar trocas, que se combinam para formar seqüências e, em última instância, conversações” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 76).

Nessa vertente investigativa, os atos de linguagem aparecem como as unidades mínimas da *gramática conversacional*, servindo para a formação das unidades maiores, representadas pelas *intervenções, trocas e conversações*. Aponta-se a troca conversacional como a unidade dialogal fundamental nas análises das conversações, produzida por dois interlocutores, sendo que cada um deles deve assumir a responsabilidade de pelo menos um ato. Portanto, as trocas conversacionais comportam, inicialmente, dois atos, os iniciativos e os reativos. Dentro dos estudos conversacionais, esses atos são conhecidos como pares adjacentes. As trocas também se caracterizam pelo ato de avaliação, retomado pelo interlocutor como uma forma de aviso de recebimento, “eventualmente acompanhado de comentários diversos” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 78). Nesse sentido, a troca conversacional pode e “até mesmo deve ser constituída de três intervenções”.

Se numa troca conversacional não houver no mínimo dois atos, ela se apresentará como truncada. É importante acrescentar que a autora deixa clara a existência de *trocas gestuais*, na medida em que, não existindo produção verbal, ela pode ser marcada gestualmente. Destaca-se, ainda, que uma troca conversacional nem sempre vai ser executada apenas pelos atos iniciativos, reativos e avaliativos. Há nas trocas a existência de *negociações* entre os interlocutores, abrindo uma ampla e inesgotável gama de seqüências de atos de linguagem possíveis, tendo consequências sobre o desenvolver da interação e do estado da relação interpessoal.

Os atos de linguagem, na perspectiva interacionista de Kerbrat-Orecchioni (2005), são vistos como *relacionemas*, isso porque os participantes do diálogo constroem juntos um certo tipo de relação: distância ou proximidade, hierarquia ou igualdade, conflito ou cumplicidade, dentre tantas outras possibilidades relacionais que não param de evoluir durante o processo interacional. Essas relações podem apresentar atos de linguagem do tipo horizontal, sendo caracterizado pela familiaridade ou aproximação entre os interactantes, e do tipo vertical, representado pela hierarquização estabelecida durante a troca conversacional.

As contribuições advindas dessa corrente de pesquisa, principalmente representada pelos estudos de Kerbrat-Orecchioni (2005), trouxeram enriquecimentos às questões austinianas. Em primeiro lugar, por não compreender que os atos de linguagem devem ser considerados entidades abstratas e isoladas, deslocando-os de seu contexto de atualização sem relacioná-los com os atos que podem precedê-los e segui-los. Em segundo, por tentar inseri-los em seu devido lugar, no contexto comunicativo, local onde as enunciações são produzidas por falantes e atualizadas a cada novo lance do jogo. Essa é a ideia que caracteriza o ponto de vista interacionista dos atos de fala/linguagem: falar é *interagir*.

1.3.3. Os pressupostos e os subentendidos

Dentre os estudos em que a Pragmática lança luz, encontra-se a teorização da dimensão implícita do sentido, ou seja, dos diferentes aspectos do dito e do não dito (PAVEAU e SARFATI, 2006). As reflexões sobre a questão dos implícitos revelam uma primeira crítica em relação à teoria linguística que defende a língua como código. Entender que as línguas naturais são códigos, destinados a transmitir informações de um emissor a um receptor, é compreender que todos os conteúdos veiculados por elas são expressos de forma explícita.

De acordo com Ducrot (1972), essa noção de língua parte do pressuposto de que o que é dito no código ou é totalmente dito ou não é dito de modo algum. Dessa forma, os enunciados são tomados como produtos de codificação de um emissor para que seja decodificado pelo receptor, cabendo a este um papel essencialmente passivo, uma vez que o enunciado é totalmente explícito.

Os implícitos, como objeto de estudo da Linguística, são entendidos como importantes recursos discursivos que auxiliam no processo de construção do sentido nas atividades dos locutores. Assim, o autor mencionado afirma que é possível pronunciar certas coisas e de poder fazer como se não

as tivesse mencionado, ou seja, dizê-las, mas de forma que se possa refutar a responsabilidade de tê-las dito (DUCROT, 1972). Isso aponta para o fato de que, na língua, nem sempre o que está dito é realmente aquilo que o locutor quis dizer ou aquilo que foi compreendido pelo interlocutor pode não ter relação com o que foi mencionado pelo locutor.

Os estudos dos implícitos, também chamados de inferências, são divididos em duas categorias: os pressupostos e os subentendidos. Para Fiorin (2006, p. 181) “para que alguém perceba os conteúdos implícitos, eles precisam estar marcados, seja no enunciado, seja na situação de comunicação”. Ao ser veiculado pelo enunciado, o implícito se denomina *pressuposto*, uma vez que “se acha incontestavelmente inscrito [no enunciado]”; dependendo de um contexto particular, o conteúdo implícito vai ser definido como *subentendido*. Para esclarecer essas questões, apresenta-se um exemplo, extraído de Fiorin (2006), em que o autor procede a uma análise, enfatizando os conteúdos que estão nele implícitos.

No clássico exemplo *Pedro parou de fumar*, encontram-se dois tipos de conteúdos: o explícito e o implícito. O primeiro se justifica pelo fato de informar que *Pedro não fuma atualmente*, representando a informação que se encontra abertamente comunicada ou posta; o segundo conteúdo apresenta duas informações implícitas: a que *Pedro fumava antes*, sendo considerada um pressuposto e a *Que isso sirva de exemplo para você*, sendo considerada um subentendido, uma vez que necessita de um contexto em particular como, por exemplo: quem comunica essa informação pode estar insistindo para que seu interlocutor deixe de fumar.

De acordo com o autor em tela, “o conteúdo explícito é denominado posto e é o verdadeiro objeto do dizer” (FIORIN, 2006, p. 181), enquanto que o pressuposto é

... a informação que não é abertamente posta, isto é, que não constitui o verdadeiro objeto da mensagem, mas que é desencadeada pela formulação do enunciado, no qual ela se encontra intrinsecamente inscrita, independentemente da situação de comunicação.

Para os autores Paveau e Sarfati (2006, p. 234), “a discursivização da frase *Pedro parou de fumar* introduz a possibilidade de novos valores semânticos derivados por implicação”. Após identificarem as informações posta e pressuposta, os interlocutores podem inferir novos sentidos para o enunciado dado, o que vai representar a categoria do subentendido. Ainda conforme as explicações dos autores, as categorias dos subentendidos e dos pressupostos diferenciam-se pela natureza das suas relações.

O subentendido, por exemplo, não pode ser inferido fora de um contexto, resultando do sentido do enunciado, além de não se apresentar, *a priori*, em número limitado. Sua caracterização é deixada à apreciação do interlocutor, cabendo a este, face à interpretação do enunciado do seu locutor, dar-lhe razão, bem como recusar o que foi dito. Dessa forma, o subentendido é “um implícito que diz respeito à recepção” (PAVEAU e SARFATI, 2006, p. 235).

Referindo-se ao pressuposto, os autores apontam que essa categoria se apresenta em número finito, podendo ser inferido sem que se recorra ao contexto, uma vez que ele está posto no enunciado. Isso vai caracterizar o que eles chamam de *economia pressuposicional*, dependendo, inteiramente, do locutor. Assim entendido, do ponto de vista enunciativo, o pressuposto é “um implícito relativo à produção” (PAVEAU e SARFATI, 2006, p. 235).

Fiorin (2006, p. 182), ao tratar dessa categoria, afirma que a pressuposição “aprisiona o leitor ou ouvinte numa lógica criada pelo produtor do texto, porque, enquanto o posto é proposto como verdadeiro, o pressuposto é, de certa forma, imposto como verdadeiro”. Nesse sentido, o pressuposto é tomado como algo evidente, que não se pode discutir. Ainda sobre essa temática, o autor elenca alguns marcadores linguísticos que indicam pressuposição. Como exemplos, encontram-se os adjetivos, os verbos que indicam estado de permanência e mudança, certos advérbios, as orações adjetivas, certas conjunções, dentre outras categorias.

1.3.4. A teoria da conversação: as máximas e as implicaturas conversacionais

O estudo de Grice (1982), ao escrever uma teoria conversacional, consiste na ideia de que a comunicação humana não se efetiva por meio de uma sucessão de observações desconectadas. Segundo o autor, os diálogos são, pelo menos até certo ponto, esforços cooperativos, em que cada participante reconhece, de alguma forma, um propósito comum ou, no mínimo, uma direção mutuamente aceita pelos interlocutores. Dessa forma, pode-se dizer que a conversação é “governada por um princípio de cooperação, que exige que cada enunciado tenha um objeto ou uma finalidade” (FIORIN, 2006, p. 176).

Os propósitos ou direção de um diálogo podem ser inicialmente fixados ou evoluírem durante sua execução, podendo ser também claramente definido ou bastante indefinido, a ponto de dar liberdade aos participantes numa conversação. Essas características apontam para um princípio geral, denominado *Princípio da Cooperação* (PC), que deveria ser observado pelos interactantes, uma vez que sua não observância dificultaria a comunicação interpessoal. Tal princípio tenta explicar como as pessoas usam a língua, sendo considerada uma teoria que guia a conduta dos participantes numa conversação.

Grice (1982) postula o seguinte princípio para fundamentar seu posicionamento: os participantes devem fazer sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que estejam engajados. Caso este princípio seja aceitável, o autor diz que é possível distinguir quatro categorias nas quais cairão certas máximas e submáximas mais específicas, produzindo, em geral, resultados em acordo com o princípio geral da comunicação, a cooperação.

O referido autor formula as categorias da *Quantidade*, da *Qualidade*, da *Relação* e do *Modo*, constituindo as máximas conversacionais. A primeira categoria, a da Quantidade, está relacionada com a quantidade de informação a ser fornecida e a ela correspondem as seguintes máximas: 1) faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerido (para os propósitos da conversação); 2) não faça sua contribuição mais informativa do que o requerido.

A categoria da Qualidade está relacionada com o fato de que o interlocutor deve fazer uma contribuição que seja verdadeira e a ela correspondem duas máximas mais específicas: 1) não diga o que você acredite ser falso; 2) não diga senão aquilo para que você possa fornecer evidência adequada.

Para a terceira categoria, a da Relação, Grice (1982) postula uma única máxima, a saber: 1) seja relevante. A última categoria, a do Modo, está relacionada àquela que diz que o que é dito deve ser dito, apresentando a seguinte máxima: seja claro. O autor ainda acrescenta outras máximas para essa categoria: 1) evite obscuridade de expressão; 2) evite ambiguidades; 3) seja breve (evite prolixidade desnecessária); 4) seja ordenado.

Essas quatro máximas subsumem o princípio geral da comunicação humana, na visão griceana, segundo o qual as pessoas que estão engajadas numa interação verbal devem cooperar para que a interlocução possa transcorrer adequadamente. Esse postulado teórico especifica o que os interlocutores precisam fazer para estabelecer uma conversa de forma “maximamente eficiente, racional, cooperativa: eles devem falar com sinceridade, de modo relevante e claro e, ao mesmo tempo, fornecer informação suficiente” (LEVINSON, 2006, p. 127).

Mas, numa interação face a face, nem sempre os interlocutores que participam “do jogo” – metáfora usada por Koch (2006) – fazem uso harmonioso da troca verbal, havendo incompatibilidades, litígios, discordâncias e oposições. Os participantes de uma conversação podem infringir uma das máximas, cabendo ao interlocutor “fazer um cálculo para descobrir o motivo da desobediência” (KOCH, 2006, p. 27). Calcular essa infração equivale a “procurar o que deve ser suposto para se poder ao mesmo tempo supor que o PC é de fato respeitado” (TAVARES, 2007, p. 17).

Grice (1982) ainda explica que os participantes de uma conversa podem deixar de cumprir uma das máximas de diversas maneiras, elencando as seguintes situações: a) eles podem violar uma máxima, sujeitando-se a provocar mal-entendido; b) eles podem dizer que não querem cooperar da forma exigida pelas máximas; c) eles podem estar enfrentando um conflito, sendo incapazes de cumprir a máxima da Quantidade (seja tão informativo

quanto exigido); d) eles ainda podem abandonar uma máxima, deixando de cumpri-la.

Essas infrações às máximas conversacionais dão lugar às Implicaturas Conversacionais, inferências que podem surgir numa conversação, já que, muitas vezes, os atos de fala não são realizados de forma explícita, mas implícita. O autor formula a noção de implicatura pelo fato de alguns enunciados poderem comunicar muito mais do que os elementos que fazem parte da sua composição.

Para explicar o tema, o autor faz distinção entre dois tipos de implicaturas: as *convencionais*, que são desencadeadas por expressões linguísticas; e as *conversacionais*, que são desencadeadas por princípios ligados à comunicação. Os significados gerados pelas primeiras têm relação com o sistema linguístico; já as implicaturas conversacionais estão mais ligadas ao contexto extralinguístico.

Em exemplos retirados de Fiorin (2006, p. 176), pode-se observar o funcionamento das implicaturas: 1) Ele é aluno de Letras, mas sabe escrever bem e 2) A defesa da tese de Mário correu bem, não o reprovaram. Em 1, encontra-se uma implicatura desencadeada pelo uso da conjunção *mas*, conectando as duas orações: os alunos de Letras não sabem escrever, representando uma implicatura convencional. Já em 2, há uma implicatura desencadeada pelos conhecimentos prévios do interlocutor, não advindo da significação de nenhuma palavra específica do enunciado: a tese não é boa, representando uma implicatura conversacional, uma vez que é sabido pelos que fazem parte da área acadêmica que dificilmente uma tese é reprovada e, se esse falante proferiu tal enunciado, ele está querendo dizer, implicitamente, que a tese não presta.

Convém salientar também que Grice sofreu críticas em se tratando da sua teoria sobre os postulados conversacionais. Nesse sentido, considerem-se as contribuições de Koch (2006), Wilson (2008) e Fiorin (2006). Segundo Koch (2006, p. 28), as pesquisas que Grice realizou ainda hoje repercutem e influenciam os estudos sobre a comunicação humana, porém a autora aponta que a teoria griceana “não dá conta de toda a ‘malícia’ e manipulação tão presentes na interação verbal humana”. O fato de os falantes constantemente estarem atuando de forma a “jogar”, “blefar”, simular, ironizar, fazer alusões e

criar subentendidos revela que esses fenômenos nem sempre podem ser explicados, baseando-se apenas nas máximas conversacionais.

Uma segunda crítica tem relação com o Princípio da Cooperação e diz respeito ao fato de essa teoria “oferecer uma interpretação idealizada das interações sociais” (WILSON, 2008, p. 92), não permitindo uma leitura que preveja relações conflituosas e desarmônicas, servindo apenas para uma interpretação de atos de fala do tipo declarativo.

Fiorin (2006) também apresenta outras críticas que recaem sobre os estudos griceanos, embora não compartilhe de mesma opinião. Uma das críticas, apontadas pelo autor, é que Grice teria uma visão idealista da comunicação humana, isso porque a troca verbal seria, na concepção griceana, um evento harmonioso, em que não ocorrem discordâncias nem desentendimentos. A outra diz respeito ao fato de que Grice pretende lançar normas, ditando regras para a comunicação.

Embora apresente essas críticas, Fiorin (2006, p. 178) defende os estudos de Grice, afirmando que elas não procedem e que “as máximas conversacionais não são um corpo de princípios a ser seguido na comunicação, mas uma teoria de interpretação dos enunciados”. Para que um conflito ocorra e, segundo Fiorin, Grice não ignora esse fato, a comunicação precisa operar sobre uma base cooperativa na “interpretação dos enunciados, sem o que o conflito não se pode dar”, isto é, os participantes de uma conversação precisam interpretar adequadamente o seu interlocutor para que possam discordar dele. Além dessas questões, o referido autor também esclarece que “a existência das máximas implica sua violação” (FIORIN, 2006, p. 178), ou seja, é possível que haja a violação de uma máxima para que não seja infringida outra, cuja importância é mais significativa.

Faz-se necessário esclarecer ainda que tanto Koch (2006) quanto Wilson (2008) não descartam as contribuições dos estudos realizados por Grice na área conversacional. Nesse tocante, Wilson (2008, p. 92) tece importantes considerações sobre a participação ativa do usuário da língua durante o processo conversacional, considerado como “participante ativo da interação, capaz, inclusive, de modificá-la e conduzi-la de acordo com seus propósitos e/ou com a interpretação dos significados que vai construindo ao longo das interações”. Esse posicionamento revela que o aspecto criativo da

linguagem está nas mãos dos sujeitos usuários, importante contribuição advinda das pesquisas de Grice.

As discussões até agora apresentadas se detiveram nas contribuições advindas da área pragmática. Esse ramo foi contemplado nesta pesquisa pelo fato de a corrente investigativa da Análise da Conversação estar inserida numa perspectiva de uso da língua em situações reais, característica que revela o olhar pragmático para os fenômenos da língua (TAVARES, 2007; KERBRAT-ORECCHIONI, 2005; WILSON, 2008; OLIVEIRA e SANTOS, 2009). Nesse sentido, traçaram-se tentativas de definições da área, apontando a origem do campo em tela, bem como alguns dos seus principais pesquisadores.

Justificativas para o estudo em Pragmática também foram apresentadas, apoiando o surgimento do presente estudo, uma vez que uma das inquietações pragmáticas é estudar a relação entre os usos da língua e seus usuários, que se relacionam num dado contexto situacional, não devendo ser tomado como uma noção fechada em si mesma, pois as situações interacionais face a face de sala de aula se apresentam dinâmicas, efetivando-se não somente por intermédio das produções linguísticas dos interlocutores, mas também pelo uso dos elementos não verbais, ambos constituindo a *unidade linguístico-não verbal*.

Questões relativas aos atos de fala, à noção interacionista dos atos de linguagem, aos pressupostos e aos subentendidos, à teoria da conversação, às máximas e às implicaturas conversacionais, subsidiaram esta pesquisa, oferecendo orientações no sentido de entender a chamada prática linguística, ou seja, os usos efetivos que os usuários fazem da língua, em situações de fala concretas. Nessa perspectiva, aparece uma das principais noções que sustenta o presente trabalho, qual seja: o ponto de vista interacionista de que *falar é interagir* (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005).

Embora as máximas conversacionais, nomeadas como *Quantidade, Qualidade, Relação e Modo* (GRICE, 1982), constituam objeto de referência quanto às questões contextuais, opta-se neste trabalho pelo seu emprego como elementos constitutivos da apreensão dos sentidos, uma vez que em determinados momentos, os atores sociais (professora e alunos) agem de acordo com as citadas máximas; no entanto, em outras vezes, não obedecem

aos seus princípios, até porque nas interações sociais muitas dessas ações são imprevisíveis.

Como foi visto neste primeiro capítulo, a corrente investigativa da Análise da Conversação se relaciona com as questões propostas pela Pragmática, servindo como uma das principais bases teóricas da presente pesquisa. Nesse sentido, apresenta-se, no próximo capítulo, um aprofundamento da área conversacional, objetivando discutir sua evolução teórico-metodológica, seus principais tópicos, desde suas origens até estudos mais atuais, bem como modelos de pesquisa em Análise da conversação. Além disso, o segundo capítulo destaca um dos principais nomes em pesquisas conversacionais, Luiz Antonio Marcuschi, estudioso que inaugura a área no Brasil, com o já consagrado livro Análise da Conversação.

2 OS ESTUDOS CONVERSACIONAIS NA LINGUÍSTICA

Este capítulo surgiu da necessidade de situar o presente estudo, vinculando-o à corrente das pesquisas linguísticas conhecida como Análise da Conversação (doravante AC). Faz-se um levantamento detalhado dessa área de investigação, revisitando conceitos-chave, fundamentais para que as análises interpretativas possam ser mais bem fundamentadas.

Sabendo que as pesquisas que pertencem a esse campo passaram por reformulações e mudanças de foco, traçam-se considerações que dizem respeito a essa evolução teórico-metodológica, resgatando não somente investigadores que contribuíram para o surgimento da linha dos estudos conversacionais, os autores Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974]), mas

também fazendo um agrupamento das diversas correntes que elegeram a conversação como objeto de análise (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

Destacam-se também estudos mais recentes, como os de Marcuschi (1997; 1999; 2001; 2002; 2003; 2007a; 2007b), Galembeck (2001), Kerbrat-Orecchioini (2006), Levinson (2006), Santos, (2002; 2006), Dionísio (2006), Jubran et al (2002), Koch et al (2002), Freitas e Machado (2008), Valls (2002), dentre outros. Com relação às contribuições teóricas de Marcuschi, este trabalho ratifica a inegável importância desse pesquisador da área conversacional no Brasil. Suas ideias acerca do funcionamento da língua, entendida “principalmente como atividade e não um sistema ou forma” (MARCUSCHI, 2003, p. 132), apontam para o fato de que os sentidos não derivam do ponto de vista do sistema, mas devem ser construídos interativamente pelos indivíduos que usam a língua com alguma finalidade¹⁷.

Elabora-se também uma discussão sobre os aspectos conversacionais da linguagem que caracterizam a sua vocação comunicativa (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Além disso, é apresentada a importância de se observar o contexto no qual as situações comunicativas estão inseridas, bem como as relações interpessoais que se instauram nas trocas verbais e não verbais entre os participantes interlocutivos.

Por se tratar de uma pesquisa que se detém na observação da *língua em uso*, ou seja, na modalidade oral representada pela interação face a face, traçam-se considerações baseadas em Preti (2004), que discute alguns pontos referentes aos estudos sobre a língua falada¹⁸.

Abordam-se, ainda, questões relativas à *unidade linguístico-gestual* (SANTOS, 2004; OLIVEIRA, 2008), uma vez que se parte da premissa de que fala e gesto formam um conjunto e não podem ser tomados separadamente ou, como é proposto neste trabalho, a *unidade linguístico-não verbal*, por abarcar outros fenômenos que ultrapassam as questões gestuais, como é o caso da categoria proxêmica, que estuda o espaço mantido entre os interlocutores, por ocasião do encontro conversacional.

¹⁷ Mais detalhes sobre os estudos marcuschianos, bem como uma visão geral sobre o Projeto da Gramática do Português Falado (CASTILHO, 2002; KOCH et al, 2002; JUBRAN et al, 2002; MARCUSCHI, 2002), na seção 2.6.

¹⁸ Ressalta-se que o presente trabalho não faz uma cisão entre fala e escrita, como pode ser verificado na seção 2.4. As questões sobre a oralidade foram apresentadas pelo fato de os objetos analisados acontecerem nessa modalidade de uso da língua.

2.1 Revisitando os primeiros estudos conversacionais: Sacks, Schegloff e Jefferson

Uma das primeiras contribuições teóricas relativas à conversação foi dada por Harvey Sacks, Emanuel Schegloff e Gail Jefferson (2003 [1974]), pesquisadores que estudaram as trocas de turnos, estabelecendo uma sistemática elementar para a organização da tomada de turnos. Eles iniciam suas discussões indicando a construção de um modelo para a organização da tomada de turnos na conversa, enfatizando que os resultados de seus estudos evidenciaram a existência de um gerenciamento local na conversação, “administrado pelas partes, controlado interacionalmente e sensível a ajuste ao interlocutor” (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 2003 [1974], p. 11). É um estudo realizado com base em gravações em áudio de conversas espontâneas.

Segundo os autores, já houve outros pesquisadores que se debruçaram sobre a organização da tomada de turno, para quem esse tipo organizacional de tomada de turno opera na conversa, apresentando várias características e detalhes. Citam o autor Goffman, que ilustra, como exemplos de encontros organizados socialmente e que envolvem entrelaces de atos de algum tipo, o jogo de cartas, casais em um baile, equipes de cirurgia em procedimento. Goffman quer sugerir com tais exemplos que a fala ocorre dentro de encontros sociais.

Esse autor afirma ainda que, o que são organizados, dentro desses encontros, não são jogadas, passos ou procedimentos, mas turnos de fala. Nesse sentido, “o estado de falar deve ser sempre remetido ao estado de conversa que é sustentado através do turno de fala em particular e que esse estado de conversa envolve um círculo de outros indivíduos” (GOFFMAN [1964], 2002, p. 18).

Goffman (2002, p.19) caracteriza um estado de conversa como um encontro social, em que “a fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas”. Dessa forma, os participantes ou coparticipantes ratificados de um estado de conversa

devem oferecer pistas ao interlocutor a fim de ratificar sua presença no encontro conversacional. Tais pistas servem, por exemplo, para requisitar a palavra ou passá-la, informar ao interlocutor que está falando sobre a estabilidade de foco de atenção, concordar ou discordar com o que está sendo dito, dentre inúmeras outras colaborações dos participantes.

Segundo os autores, existe um modelo que orienta a conversação, baseado em fatos gerais que a regem. Esse esquema conversacional é proposto e, de acordo com esse modelo, é possível encontrar as seguintes características em qualquer conversa:

- 1) a troca de falantes se repete, ou pelo menos ocorre;
- 2) na grande maioria dos casos, fala um de cada vez;
- 3) ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves;
- 4) transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a maioria das transições;
- 5) a ordem dos turnos não é fixa, mas variável;
- 6) o tamanho dos turnos não é fixo, mas variável;
- 7) a extensão da conversa não é previamente especificada;
- 8) o que cada um diz não é previamente especificado;
- 9) a distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada;
- 10) o número de participantes pode variar;
- 11) a fala pode ser contínua ou descontínua;
- 12) técnicas de alocação de turnos são obviamente usadas. Um falante corrente pode selecionar um falante seguinte (como quando ele dirige uma pergunta à outra parte) ou as partes podem se auto-selecionar para começarem a falar;
- 13) várias unidades de construção de turnos são empregadas; por exemplo, os turnos podem ser projetadamente a extensão de uma palavra ou podem ter a extensão de uma sentença;
- 14) mecanismos de reparo existem para lidar com erros e violações da tomada de turnos; por exemplo, se duas partes encontram-se falando ao mesmo tempo, uma delas irá parar prematuramente, reparando, assim, o problema (SACKS, SCHEGLOFF e JEFFERSON, 2003 [1974], p. 14-5).

Como é possível perceber, muitos são os fatores imprecisos dentro de uma conversação e, em cada caso, os participantes necessitam não somente negociar a manutenção ou a mudança de tema, de tom, de turno, de finalidade da conversa, mas também interpretar as intenções do parceiro, bem como manifestar suas próprias intenções.

Tendo como regra geral básica *falar um de cada vez*, a conversação apresenta como característica o sistema de troca de turno, sendo esse sistema organizado o que vai garantir a fala de uma pessoa de cada vez, havendo,

dessa forma, alternância de papéis de falante e ouvinte. Mesmo sendo um princípio básico e assegurador de que não haverá uma conversação caótica, muitas vezes essa regra é violada, ainda que momentaneamente.

Silva (2005), ao se referir à regra geral básica da conversação, menciona o fato de que em certas culturas a vez de falar não é respeitada, sendo possível interlocutores falarem ao mesmo tempo, não representando falta de educação, o que evidencia o nível de interação entre os interactantes. O autor também esclarece que, em alguns universos culturais, o falar ao mesmo tempo transgride as normas de boa conduta social.

É importante acrescentar que os autores Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974]) apontam para o fato de que esse modelo oferece uma base sistemática elementar para a troca de falantes, sendo regido por regras, que sustentam o que eles chamam de *lugar relevante para a transição* (LRT)¹⁹. A sistemática específica da troca de turno, de acordo com os autores, representa a principal característica da conversação.

A troca conversacional é coordenada, permitindo a existência desses lugares de transição entre os interlocutores e obedece a algumas técnicas de distribuição de turnos, que se dividem em dois grupos: a) aquelas cujo próximo turno é designado pelo falante atual corrente, selecionando um próximo falante; e b) aquelas cujo próximo turno é determinado por auto-seleção.

É importante destacar que o *corpus* desta pesquisa, por se tratar de um encontro face a face no ambiente de sala de aula, em que a dinâmica conversacional rompe e se distancia, em alguma medida, do esquema de Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974]), apresenta características específicas do fazer pedagógico – uma professora interage com vários alunos. Essa especificidade do contexto escolar pode fugir da técnica A mencionada, uma vez que a professora não tem apenas um interlocutor, mas vários estudantes que são seus ouvintes privilegiados, ocasionando o não direcionamento do turno, ou seja, a professora explica seus questionamentos sem direcionar o próximo falante, como é possível perceber no momento interativo 2 a seguir, em que L1 explica sobre a classificação dos seres vivos:

¹⁹ Transition-relevance place.

MOMENTO INTERATIVO 2

L1... se eu perguntar pra vocês quem foi que estabeleceu esse modo de dar nomes aos seres vivos?
L2 Carlos Lineu...
L1 isso... Carlos Lineu... em que ano? quem lembra?
L2L3L4... 1758...
L1... isso... 1758 () ... antes de classificar vem... /.../ estabeleceu re:ino... filo, depois?... depois de fi:lo?...

Mesmo estando com a maioria dos turnos de fala e sendo a responsável pela organização do texto conversacional, esse momento interativo evidencia o caráter coletivo da fala da professora, que não direciona suas perguntas a nenhum aluno específico, pelo contrário, L1 faz questão de incluir todos os seus interlocutores como partícipes ativos do processo interativo, permitindo que os alunos respondam, interajam e construam sentidos.

Outro momento interativo que também mostra o rompimento do modelo organizacional da tomada de turnos na conversa é o que se segue, em que a professora, mais uma vez, inclui no texto todos os seus interactantes, não direcionando o próximo falante e, como consequência, alguns alunos se auto-selecionam como falantes correntes atuais, havendo algumas sobreposições de vozes, típicas do discurso de sala de aula:

MOMENTO INTERATIVO 3

L1... e o cão mama quando pequeno?
L2 mama...
L1 mama... então ele tá na mesma classe... até aqui ele tá na classe dos mamíferos... e a ordem? será que é a mesma?
L2 ()
L1 qual é a ordem do homem?
L2 primata...
L3 primata...
L1 primata... será que cachorro tá nessa ordem?
L2 tá...
L3 tá...
L4 tá...

L1 tá não... ele é um pouquinho diferente dos primatas... né? ele ta na ordem dos carnívoros... na ordem carnívora... quem sabe o que qui significa um animal carnívoro?
L2 se alimenta de carne...
L1 isso... se alimenta de carne come carne... gosta de carne...

Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974], p. 16) esclarecem também que para qualquer troca de turno, que obedeça à técnica ‘falante corrente seleciona o próximo’, necessariamente, o falante selecionado é obrigado “a tomar o turno seguinte para falar; nenhuma outra parte possui tais direitos ou obrigações, e a transferência ocorre naquele lugar”. Observa-se que tal regra é bastante rígida para os interesses conversacionais, em que as trocas acontecem dialogicamente, tendo como características a dinamicidade, o envolvimento entre os interlocutores, a cooperação e a negociação, como foi possível perceber nos momentos interativos dados anteriormente.

Apesar de os estudos dos mencionados autores constituírem importante contribuição para as pesquisas conversacionais da linguagem, tornando-se um clássico da área, este trabalho observa que as trocas durante uma conversação nem sempre acontecem de forma harmoniosa. Mesmo apontando a existência de sobreposições, de variabilidade no tamanho dos turnos e na extensão das conversas, da relatividade na distribuição dos turnos e das discontinuidades no fluxo da fala, os estudos por eles realizados se detiveram, basicamente, na estrutura da conversação, principalmente, nas regras que governam a construção de turnos, sendo considerada, portanto, uma pesquisa de cunho organizacional da conversa.

Com o passar do tempo, surgiram outras preocupações, voltando-se à atenção para os conhecimentos não somente linguísticos, mas também os paralinguísticos, bem como os socioculturais, todos, em conjunto, partilhando de igual importância para o sucesso da interação. Desse modo, o posicionamento ultrapassa a análise da estrutura da conversação, atingindo os processos cooperativos que fazem parte da atividade conversacional: “o problema passa da *organização* para a *interpretação*” (MARCUSCHI, 1997, p. 6).

Adota-se, neste trabalho, a perspectiva interpretativa dos estudos conversacionais já que, no ambiente de sala de aula, local onde se situa esta pesquisa, a situação comunicativa envolve sujeitos (professora e alunos) que

estão num contínuo processo de interação, negociando, cooperando ou não, compreendendo ou não e interpretando os sentidos veiculados, mediados pelos elementos não verbais que, em consonância com os verbais, facilitam o envolvimento desses interactantes.

2.2. Diferentes correntes teóricas

São os anos de 1970 que veem surgir a emergência do campo de estudo em análise da conversação, tornando-se as conversações objeto de investigação sistemática. Dado seu caráter *transdisciplinar*, a reflexão no campo do interacionismo está amplamente diversificada, não sendo possível mencioná-lo como um domínio homogêneo, mas

convém falar de um 'campo movente' que atravessa diversas disciplinas e cuja unidade repousa mais sobre alguns postulados fundamentais – como a ideia de que o discurso é uma produção coletiva – do que sobre a existência de um conjunto unificado de proposições descritivas (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 17).

A característica transdisciplinar do campo em tela se efetivou desde suas origens, relacionando-se de forma parcial com disciplinas como a psicologia social e interacionista, a microssociologia, a sociologia cognitiva, a sociologia da linguagem, a sociolinguística, a linguística, a filosofia da linguagem, a etnolinguística, a etnografia, a antropologia, a cinésica, a etologia da comunicação, dentre outras (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Essa multiplicidade de relações lhe confere um quadro metodológico também diversificado, muitas vezes, confusamente articulado, já que tais disciplinas apresentam fronteiras muito frequentemente superpostas.

Para colocar “um pouco de luz nesse imbróglio disciplinar”, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 17-24) procede a um levantamento das diferentes linhas teóricas, separando-as em quatro grandes tipos de enfoque: 1) o enfoque psicológico e psiquiátrico; 2) os enfoques etno-sociológicos; 3) a abordagem linguística; e 4) a abordagem filosófica. A seguir, aparecem os comentários dos referidos enfoques e abordagens.

Os estudos interacionistas de cunho psicológico e psiquiátrico são representados pela Escola de Palo Alto²⁰, “cujas preocupações são, primeiramente, de ordem terapêutica” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 17). Nesse sentido, são observados casos como disfunções de relação conjugal, esquizofrenia. O tratamento desses indivíduos deve incidir na transformação do que se chama “sistema relacional global”, no qual eles estão inseridos, uma vez que esse sistema está de alguma forma alterado nesses pacientes.

Com relação aos enfoques etno-sociológicos, a referida autora afirma que são os mais importantes, subdividindo-os em: a) Etnografia da Comunicação; b) Etnometodologia; e c) Sociolinguística. Referindo-se ao enfoque da Etnografia da Comunicação, Kerbrat-Orecchioni (2006) aponta como autores importantes Hymes e Gumperz. O primeiro pesquisador se posiciona contrariamente à concepção de linguagem como aquela que entende que falar uma língua é produzir e compreender um número infinito de frases bem elaboradas, visão representada pelo posicionamento chomskyano.

Mais que isso, para Hymes (1995), falar uma língua é dominar as condições de uso adequado das possibilidades que a língua oferece. Nesse sentido, a competência linguística, de Chomsky, “deve ser considerada no interior de um conjunto mais amplo, no qual saberes lingüísticos e saberes socioculturais estão inextricavelmente misturados” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 19). Assim, o autor postula a chamada *competência comunicativa*, noção entendida como “o conjunto de capacidades que permitem ao sujeito falante comunicar de modo eficaz, em situações culturalmente específicas”.

Desenvolvendo uma competência comunicativa e não apenas uma competência linguística, os falantes poderão interagir em sociedade, uma vez que ter o domínio das estruturas linguísticas é insuficiente, necessitando ir mais além, ou seja, usar a língua efetivamente dentro de contextos reais. O conceito de competência comunicativa propõe a ênfase na mensagem, e não na forma

²⁰ Nome por que ficou conhecido um núcleo de investigação científica, nas áreas da psicoterapia e psiquiatria, fundado em 1959, em Palo Alto, na Califórnia, oriundo do Mental Research Institute. Teve como base principal uma equipe de investigadores do início da década de 50, liderada por Gregory Bateson. Disponível em: [http://www.infopedia.pt/\\$escola-de-palo-alto](http://www.infopedia.pt/$escola-de-palo-alto). Acessado em: 30/05/2010.

em que ela se apresenta. É um conceito que pode ser entendido como sendo a habilidade de interpretar, expressar e negociar significados em contextos mais diversos. É também um conceito dinâmico e interpessoal que se aplica não somente à língua escrita, mas também à falada.

A competência comunicativa está baseada em quatro componentes fundamentais: 1) A competência gramatical: é o domínio do código linguístico; 2) A competência sociolinguística: é a compreensão do contexto social; 3) A competência discursiva: é a capacidade de produzir um discurso coerente e coeso; e 4) A competência estratégica: são estratégias que compensam o conhecimento incompleto do código linguístico ou fatores que limitam o seu uso (HYMES, 1995). Essas quatro características servem de base para a abordagem comunicativa, proporcionando aos usuários oportunidades variadas de atuação, refletindo a real utilização da língua.

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 19), comentando a forte crítica de Hymes às ideias de Chomsky, lembra que aquele autor já chamou o “bebê chomskyano” de monstro, “predestinado a uma morte rápida”, uma vez que esse indivíduo seria capaz de elaborar frases perfeitamente gramaticais, porém não apresentaria capacidade para utilizá-las no momento e no lugar oportunos, nem com o interlocutor adequado, nas mais variadas situações de uso. Nesse sentido, vale ressaltar também os comentários de Marcuschi (2008, p. 37), enfatizando que “Chomsky representa um reducionismo violento do fenômeno lingüístico”. Apenas com o advento dos estudos pragmáticos e os novos enfoques sobre a língua é que se observa “um deslocamento considerável do ponto de vista do sistema para a atividade comunicativa”.

Ainda conforme Kerbrat-Orecchioni (2006), os estudos em Etnografia da Comunicação devem adotar um procedimento indutivo e naturalista, observando eventos de comunicação em seu meio natural, considerando “o mais exaustivamente possível os dados recolhidos” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 20).

Comentando as pesquisas em Etnometodologia, a mencionada autora esclarece que esse termo deve ser entendido da seguinte forma:

trata-se de descrever os métodos (procedimentos, saberes e técnicas) que os membros de uma dada sociedade utilizam para gerir

como convém o conjunto de problemas comunicativos que eles têm de resolver na vida cotidiana (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 20).

A autora aprofunda seus comentários, apontando que a Etnometodologia segue alguns princípios, tais como: a) todos os comportamentos observáveis nas trocas cotidianas são rotinizados, ou seja, “repousam sobre normas implícitas, admitidas como evidentes”; b) as normas que sustentam os comportamentos sociais preexistem parcialmente, ao mesmo tempo em que essas normas são permanentemente reatualizadas e reengendradas pela prática diária num movimento contínuo de construções interativas de ordem social; c) o procedimento etnometodológico é teoricamente aplicável a todos os campos da atividade social, servindo de alicerce para o surgimento de uma vertente da etnometodologia, a conhecida análise da conversação, sob o impulso de Sacks, Schegloff e Jefferson, “cujo objetivo é descrever o desenvolvimento das conversações cotidianas em situação natural” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 20-2). O terceiro enfoque etno-sociológico mencionado pela autora é a Sociolinguística²¹, representada pelos estudos de autores como Labov, Fishman e Goffman.

Ao tecer considerações sobre a terceira corrente teórica, a abordagem linguística, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 23) lembra que, apesar de as conversações serem, antes de tudo, objetos de investigação da linguagem, a Linguística só tenha se interessado pelo seu estudo muito tardiamente e sob pressão de pesquisas realizadas fora de seus alcances fronteiriços. Esse posicionamento equivocado revelou uma Linguística que se “ocupava essencialmente desse sistema abstrato que é a língua, apreendida a partir de exemplos produzidos para a circunstância”. Apenas recentemente é que a Linguística assiste a uma reabilitação do empirismo descritivo, ou seja, reconhece-se a necessidade de se observarem as produções efetivas (*corpora*

²¹ A sociolinguística é uma “área que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma, independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação”. Essa vertente investigativa “firmou-se nos Estados Unidos, na década de 1960 com a liderança do lingüista William Labov e é comumente denominada de sociolingüística variacionista ou teoria da variação” (CEZARIO e VOTRE, 2008, p. 141).

autênticos), priorizando-se também os discursos orais e dialogados, ambos considerados “como a forma primordial de realização da linguagem”.

Nesse sentido, aparecem os estudos linguísticos de cunho interacionista que, em certa medida, pegaram “o bonde andando” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 23). Durante a época de 1980, a Linguística tenta recuperar o tempo perdido, graças a pesquisadores que se debruçaram ativamente sobre a análise de conversações. A autora menciona como representante dessa linha a Escola de Genebra, no domínio francófono. Aqui no Brasil, podem-se citar, como exemplo dessa mesma linha de pensamento, os trabalhos produzidos por ocasião da construção da Gramática do Português Falado, mais especificamente o grupo da organização textual-interativa.

Finalizando suas contribuições no que tange às diferentes correntes em análise das interações, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 24) menciona a abordagem filosófica, tendo como representante a filosofia anglo-saxônica de Austin e Searle, que estudaram os atos de fala, retomando “a concepção pragmática do discurso, segundo a qual ‘dizer é fazer’”. Nessa perspectiva, também aparecem os estudos de Grice, que postula o Princípio da Cooperação e as Máximas Conversacionais.

Silva (2005, p. 36), muito pertinentemente, comenta que estabelecer definições claras dessas diferentes correntes é uma tarefa difícil, como foi possível observar na apresentação das quatro linhas teóricas. Dessa forma, a título de conclusão, o autor afirma que “a opção por um enfoque ou outro depende do conceito que se tem da natureza do objeto que se deseja estudar e das metas fixadas para cada investigação em particular”.

2.3. Os diferentes modelos em Análise da Conversação

Para elaborar esta seção, buscaram-se os trabalhos de autores que estudaram a conversação, procedendo ao levantamento de modelos em estudos conversacionais. O primeiro modelo já foi observado, por ocasião da exposição da seção 2.1, acerca do modelo da sistemática para a tomada de turno, baseado em Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974]). O segundo modelo pode ser observado na próxima seção (2.4), em que Kerbrat-

Orecchioni (2006) apresenta a vocação comunicativa da linguagem verbal. Como aprofundamento da discussão, selecionaram-se também as contribuições teóricas de Cestero Mancera (1994; 2000), Gallardo Paúls (1996) e Van Dijk (1983).

2.3.1. Modelo de Cestero Mancera (1994)

Entendendo conversação como uma atividade fundamentalmente linguística, de interação social, com estrutura e funcionamento próprios e independentes, Cestero Mancera (1994) elabora um estudo dos intercâmbios de turnos na conversação em língua espanhola, analisando diferentes elementos e fenômenos linguísticos que acontecem durante o processo de mudança de falante, bem como se esses elementos e mecanismos são suscetíveis de variação, dependendo do contexto em que se apresentam.

A autora localiza seu estudo afirmando que pertence à corrente investigativa da Análise da Conversação, cujo objetivo é descobrir e documentar as organizações sistemáticas da fala na interação conversacional (CESTERO MANCERA, 1994). Adotando esse posicionamento, ela investiga o fenômeno que caracteriza formalmente a conversação, o que lhe confere seu caráter estrutural, a alternância de turnos.

Dessa forma, a mencionada autora toma como fundamentação teórica o esboço de um modelo de intercâmbios, baseado na construção interativa de turnos, proposto por Wilson, Wiemann e Zimmerman²² (1984 *apud* CESTERO MANCERA, 1994). Esse modelo apresenta algumas ideias, que podem ser assim descritas: a) os participantes de uma conversação usam e dominam a alternância de turnos dentro da interação; b) a transição de turno, em qualquer lugar relevante para que ela ocorra, realiza-se através da sequência de opções propostas por Sacks, Schegloff e Jefferson (já mencionada anteriormente); a pesquisa deve se centrar nos lugares apropriados para a mudança de falante; e c) a tomada de turno pode ser realizada mediante a sinalização de recursos

²² WILSON, T. P., WIEMAN, J. M., ZIMMERMAN, D. H. *Models of turn taking in conversation interaction*. Journal of Language and Social Psychology, 3, 1984.

linguísticos e não linguísticos que se encontram à disposição dos interlocutores (CESTERO MANCERA, 1994, p. 80).

Para conseguir os objetivos propostos em sua pesquisa, a autora faz uso de uma metodologia característica dos estudos em Análise da Conversação, complementando seus estudos com as ferramentas e as técnicas próprias da Sociolinguística variacionista de Labov. Assim, encontram-se as seguintes etapas da pesquisa: 1) coleta de dados (conversações ocorridas em contextos reais e em situações cotidianas); parte-se do pressuposto teórico de que os falantes organizam sua fala para a audiência, isto é, as diferenças internas na fala de uma pessoa representam a influência que esse locutor recebe da audiência; 2) transcrição (a mais detalhada possível, facilitando a caracterização, a codificação e a disposição dos dados para a análise); e 3) análise dos dados, apresentada em duas etapas diferentes: a primeira etapa a ser realizada é uma análise qualitativa do *corpus*, em que se observa a estrutura formal da conversação: descrição de sua estrutura básica; a segunda etapa é representada pelo exame detalhado do material coletado, partindo da descrição anteriormente realizada, chegando à elaboração do sistema de alternância de turnos que governa a conversação diádica em língua espanhola.

Nesse estudo, Cestero Mancera (1994) aponta que em toda conversação deve haver: a unidade básica, o turno de fala; e a alternância, que consiste na mudança de falantes. A mudança mais comum é aquela em que o falante, ao completar sua última unidade do turno, abre espaço para a alternância sem sobreposições. Considerando o final de turno, a autora consegue identificar elementos constituintes e caracterizadores das alternâncias de turnos de fala. Esses elementos podem ser representados pela curva melódica, pelo alongamento ou não de sons finais, pela velocidade de emissão, pela mudança de falante mediata ou imediata e pela última unidade do primeiro turno completa ou incompleta.

Essas características servem de base para a alternância de turno, que pode ser resumida da seguinte forma:

última unidade do turno A completa / alternância sem superposição;
última unidade do turno A completa / alternância com superposição;
última unidade do turno A incompleta / alternância sem superposição;
última unidade do turno A incompleta / alternância com superposição
(SILVA, 2005, p. 64).

As combinações sintática, semântica e pragmática, as quais podem existir entre os turnos em cada alternância se baseiam na função que desempenha o segundo turno (o turno B) em relação ao primeiro turno (o turno A). Dessa forma e de acordo com Cestero Mancera (1994, p. 86), é possível estabelecer três tipos básicos de turno de fala: *os turnos novos* – aqueles cuja única relação com o anterior é de conteúdo, relação motivada pelo fato de que qualquer turno é parte integrante de uma sequência e, como tal, deve manter o fio temático; *os turnos relacionados* – aqueles cuja mensagem é continuação, extensão, terminação ou comentário de turnos ou unidades de turnos anteriores; e *os turnos conectados* – aqueles que continuam, complementam ou completam o turno anterior. Pertencem a diferentes participantes, mas, unidos, formam uma única mensagem.

Para exemplificar os turnos de fala do tipo conectado, apresenta-se o seguinte momento interativo, em que a professora explica sobre os seres procariontes, ou seja, aqueles que não possuem núcleo organizado:

MOMENTO INTERATIVO 4

L1 ... seres unicelulares... que são formados por quantas células? apenas?...
L2 L3L4L5 ... uma
L1 [uma... são seres unicelulares i: microscópicos... o que significa isso? ((L1 pergunta, mais uma vez pausadamente, enquanto escreve))
L2 ()
L1 i:sso ... eles só são vistos com auxílio de microscópio... com auxílio de lentes... são unicelulares e microscópicos... foi a primeira característica que os cientistas olharam... observaram para classificá-los no mesmo reino... a segunda característica é que eles são seres unicelulares... de uma célula só ((mais uma vez, L1 usa o dedo indicador para reforçar o sentido de unicidade)) mas não possuem NÚCLEO organizado porque falta a membrana nuclear... tão como é que eles são chamados?... quem lembra? eles não possuem núcleo organizado?...
L2 ()
L1 não...
L3 ()
L1 não... aí é falta de alimentação...
L4 procariontes...
L1 procariontes... quem falou? muito bem...

A todo o momento, a professora chama a participação dos alunos através de perguntas que têm o objetivo de perceber se houve a compreensão do tópico em questão. Dessa forma, os turnos dos alunos completam e se conectam aos turnos da professora, construindo, colaborativamente, o texto conversacional dessa sala de aula.

Dando continuidade as explicações de Cestero Mancera (1994), que elabora uma classificação dos três tipos básicos de turno de fala, há, segundo a autora, um modelo representativo dos tipos de intercâmbio que podem formar os turnos implicados em cada sequência. Assim, encontram-se as sequências independentes, as relacionadas e as cooperativas. As sequências independentes são formadas por turnos independentes do ponto de vista sintático e semântico. As sequências relacionadas são formadas por turnos que se relacionam semanticamente. E as sequências cooperativas são constituídas por turnos conectados sintática e semanticamente.

Uma das críticas apontada pela autora é que muitos estudos, que se debruçam sobre a alternância de turno a partir de uma análise quantitativa, não levam em consideração o contexto linguístico de produção, fator que explica o tipo de alternância ocorrida. Em suas investigações, ela resgata o contexto linguístico, partindo para uma análise que observa as marcas que permitem a mudança de falante. Tais marcas podem acontecer de forma direta, através de sequências de fala ou locuções que indicam o final da mensagem, ou de forma indireta, por meio do uso dos componentes de inferência que apresentam valores funcionais em um contexto determinado (alongamento de vogais, pausas). Acrescenta-se também às ideias da autora que é possível aparecer marcas não verbais durante o processo conversacional (gestos que indiquem a mudança de falante, meneios de cabeça e contato visual), possibilitando a efetivação da alternância de turno.

2.3.2. Modelo de Gallardo Paúls (1996)

Ao traçar as peculiaridades de uma pragmática da conversação, Gallardo Paúls (1996, p. 19) esboça os vários traços que representam o funcionamento interno da conversação, considerando o dinamismo dialógico

como uma característica constitutiva da interação comunicativa. A autora coloca em evidência o papel do ouvinte no ato conversacional, afirmando que a *pragmática do receptor* supõe incluir na Pragmática o objeto indireto da enunciação, ou seja, o ouvinte, não como um mero sujeito passivo, mas como um possível falante seguinte.

A autora também trabalha com dados reais gravados, observando fenômenos como a relação entre os participantes, as limitações temáticas, a iniciativa da mudança de turno, o grau de formalidade, o propósito da conversação e a tomada de turno. Na tentativa de delinear as características da pragmática conversacional, Gallardo Paúls (1996, p. 25) trata de buscar algumas características que, além da variabilidade proporcionada por elementos como a situação, o tema ou a relação entre os participantes, permitem a identificação dos acontecimentos comunicativos que são considerados conversacionais.

Nessa linha de pensamento, a autora elabora uma proposta, apresentando as características da conversação (GALLARDO PAÚLS, 1996, p. 25-6): 1 – características prévias ou interativas: o dinamismo dialógico, sistema dual de tomada de turno, caráter atual e imediatismo, estrutura tríplice básica; 2 – características conversacionais: tomada livre de turno, alternância, ordem variável, duração variável, conteúdo dos turnos não predeterminado, número variável de participantes, duração do encontro não predeterminada, construção pormenorizada, turno a turno; 3 – retroalimentação.

Com relação ao dinamismo dialógico, Gallardo Paúls (1996) afirma que essa característica supõe que o vínculo estabelecido entre falante e ouvinte não se efetiva de forma sucessível, mas acontece em sua simultaneidade. Como consequência desse posicionamento, surgem outras especificidades na conversação, como é o caso da distribuição de turno caracterizada por um aspecto dual, ou seja, o sistema de tomada de turno se organiza em dois níveis: o primário e o secundário, prevendo conceitos-chaves, como *turno*, *intervenção*, *continuador* e *intercâmbio*.

O sistema primário é o que articula a sucessão de intervenções, isto é, emissões sucessivas que fazem o fluxo informacional e temático progredir. Nesse sentido, a intervenção se caracteriza por um turno dotado de conteúdo proposicional que possibilita a progressão da conversação. O sistema

secundário prevê a distribuição de outro tipo de turno, que se explica por referência à entrada de outro interlocutor no processo conversacional. São os chamados continuadores, entendidos como turnos típicos do ouvinte que têm como função ratificar a divisão dos papéis conversacionais.

A autora ainda esclarece que os continuadores podem ser representados por sinais de atenção, servindo como pistas para que o falante corrente amplie sua intervenção. De acordo com Silva (2005, p. 60), os continuadores fazem parte do sistema secundário “porque seria impossível encontrar esse tipo de emissão se não houvesse previamente uma intervenção de outro falante”. Assim, esses turnos apresentam uma estreita relação de dependência em relação ao turno anterior, o que lhe confere um caráter metadiscursivo.

Os intercâmbios são compreendidos como intervenções de diferentes interlocutores, encadeando-se e agrupando-se em unidades superiores, ou seja, é a soma de intervenções que são “presididas por uma intervenção de orientação interacional iniciativa”, sendo o par adjacente a representação prototípica do intercâmbio.

Ainda perseguindo as contribuições de Gallardo Paúls (1996), e que serve de justificativa para a elaboração de um trabalho como o que ora se apresenta, encontra-se em seu modelo a *tríplice estrutura básica da conversação*, ou seja, as interações supõem a presença simultânea dos participantes que se organizam em torno a uma estrutura que evidencia três canais para a comunicação: a linguagem, a paralinguagem e a cinésica. A autora também parte do pressuposto de que a interação não se efetiva somente pelo canal verbal, mas também pelos não verbais, trazendo como consequência a ideia de que os participantes são ao mesmo tempo falantes e ouvintes, já que o canal visual complementa e matiza os sinais do canal oral.

2.3.3. Modelo de van Dijk (1983)

Van Dijk (1983) considera a conversação como a forma fundamental da interação oral e, ao mesmo tempo, um componente essencial do tratamento cotidiano das pessoas em situações sociais. Um traço característico da interação é o fato de várias pessoas, juntas ou separadas, simultânea ou

consecutivamente, executarem uma ou várias ações, produzindo uma sequência de ações em que participam vários agentes. Para que essa ação conjunta aconteça, é necessário que todas as ações se apresentem relacionadas entre si ou, como aponta o autor, estejam coerentemente interrelacionadas.

Conforme as explicações do mencionado autor, as conversações apresentam um nível local, o *micro-nível*, e um nível global, o *macro-nível*, ambos formando sua estrutura. O primeiro nível corresponde aos enunciados e suas relações, ou seja, aos turnos, às sequências e às tomadas de turno, sendo os turnos entendidos como unidades funcionais características da conversação (van Dijk, 1983, p. 271). Já o segundo nível, o macro-nível, refere-se à estrutura conversacional como um todo, fazendo parte dessa estrutura global uma série de categorias como, por exemplo: a *preparação*, a *abertura*, a *orientação*, o *objeto da conversação*, a *conclusão* e o *fechamento*.

A categoria da *preparação* pretende chamar a atenção dos interlocutores para o estabelecimento de uma comunicação. Podem ser usadas expressões linguísticas vocativas, interjeições, gestos de apontamento²³ (“Hei, escute!”, “Atenção, alunos!”). De acordo com Silva (2005, p. 65), “freqüentemente, não há a necessidade de sua manifestação formal, já que, quando duas pessoas se encontram face a face, o simples encontro já representa a preparação”.

A segunda categoria, a *abertura*, marca o início formal de uma conversação, apresentando como fórmulas típicas as saudações (“Oi!”, “Bem vindo!”, “Bom dia, turma!”). A estrutura de abertura depende de alguns fatores como a formalidade e a intimidade. Uma situação mais formal pode requerer uma abertura conversacional mais extensa, circunstância que claramente apresenta traços culturais. O autor cita como exemplo os povos dos países árabes e os japoneses, que apresentam uma maior complexidade em relação ao Ocidente. O grau de intimidade entre os interlocutores também é importante no que tange à abertura de uma conversação, bem como o tempo transcorrido desde o último e o atual encontro. Nesse sentido, não é necessário abrir um encontro conversacional de forma extensa com uma pessoa que se fala diariamente, da mesma forma que numa situação de sala de aula, em que o

²³ Ver figura no capítulo 3.

simples fato de o professor adentrar nesse ambiente já caracteriza, geralmente, o início da aula.

A *orientação* é formada por uma série de turnos, tendo como função preparar o desenvolvimento do tema da conversação. O uso dessa categoria pretende despertar o interesse do interlocutor ou, pelo menos, fazer com que esse interesse exista. Alguns procedimentos podem ser usados, como é o caso das perguntas, das petições, dos comentários.

Para exemplificar esses níveis da estrutura conversacional, apresenta-se um momento interativo do *corpus* em que há o momento de *abertura* do encontro bem como o de *orientação*. A abertura se justifica porque a professora inicia a aula; já existe um grau de intimidade entre os interlocutores, o que permite uma abertura menos extensa. A orientação se efetiva pelo fato de a professora fornecer dados para o desenvolvimento do tópico discursivo, como se vê a seguir:

MOMENTO INTERATIVO 5

L1 - bom... a aula de hoje vai ser continuação/.../ ((a professora introduz o assunto da aula ainda em pé por trás di birô)) ... na aula passada nós fizemos O QUÊ? a leitura do reconhecimento SOBRE divisão dos seres vivos... CERTO?...
L1L2L3 – CERTO...

Dando continuidade as explicações de Van Dijk (1983), o *objeto da conversação*, como sugere o próprio nome, é a categoria que representa o assunto da conversação. É uma categoria variável, posto que podem surgir vários temas durante uma conversação, sendo também a base para a função pragmática da conversação, ou seja, o que é que os interlocutores querem dizer uns aos outros? Ou o que é que querem uns dos outros?

A *conclusão* é formada por uma série de turnos cuja função é o fechamento do tema, podendo ser acompanhada por expressões de síntese. O conteúdo da conversação não necessariamente tem que ser finalizado depois da conclusão, podendo o interlocutor querer iniciar um novo objeto, acrescentar mais algum detalhe à conversação. Nesse caso, van Dijk (1983) esclarece que

pode ser necessário o início de uma nova *orientação*. Isso evidencia o caráter de recursividade das categorias *orientação*, *objeto da conversação* e *conclusão*, já que as três podem ocorrer muitas vezes durante um processo conversacional, principalmente, quando a conversação é extensa e com vários interlocutores.

O *fechamento* da conversação é uma categoria que se coloca de forma paralela à abertura, também apresentando fórmulas típicas de saudações (“Adeus!”, “Até amanhã!” “Até a próxima aula!”). Um falante pode anunciar que a conversação está sendo encerrada ou se encerrará logo, executando essas ações junto com gestos, expressões faciais, mudança de postura. O conteúdo central do fechamento pode apresentar duas funções: a de comentar globalmente a conversação (“Resumindo o assunto...”), e a de planejar o próximo encontro conversacional (“Para a próxima aula...”). Nesse sentido, van Dijk (1983, p. 279) afirma que o fechamento possui uma função típica para a planificação global do tratamento social entre os indivíduos, expressando as avaliações dos encontros, estabelecendo convenções e planejando os próximos encontros.

Silva (2005, p. 66-7) resume, em um quadro esquemático, o modelo conversacional de van Dijk (1983), assim apresentado:

Modelo conversacional (VAN DIJK, 1983)



É importante destacar, após a apresentação dos modelos em estudos conversacionais, que essas várias perspectivas teóricas não se apresentam de forma excludente. Cada uma se dedica a um determinado aspecto da conversação, porém essas escolhas não fazem com que tais estudos sejam entendidos como posicionamentos conflitantes.

A seguir, abordam-se aspectos alusivos ao caráter comunicativo da linguagem dialogada, entendendo que as conversações podem ser analisadas pelo viés das trocas comunicativas entre os interlocutores.

2.4. Aspectos alusivos ao caráter comunicativo da linguagem dialogada

Esta seção se dedica à apresentação de noções relativas ao ato conversacional. Em primeiro lugar, pode-se dizer, apoiando-se em Silva (2005, p. 31-2), que “a conversação faz parte da vida cotidiana de todos os seres humanos”, sendo uma prática por meio da qual

os indivíduos se comportam como seres sociais, isto é, relacionam-se com outras pessoas e procuram conseguir seus propósitos, conversando; rompem relacionamentos, conversando ou deixando de conversar. A conversação possibilita o trabalho cooperativo e implementa as relações sociais.

Tratando da etimologia da palavra *conversação*, Silva (2005, p. 32) esclarece que essa palavra é um substantivo ligado ao verbo *conversar*, procedendo da palavra latina *conversare*, significando “encontrar-se habitualmente num mesmo local”. A formação do termo é feita mediante a junção de *con-* (junto) e *versare* (dar voltas), fazendo remissão à ideia “conviver com outras pessoas”. O termo *conversação*, derivado do latim *conversatio*, apresenta como significado a ação de conviver junto. Dessa forma, o referido autor afirma que a conversação é “uma atividade em que duas ou mais pessoas interagem por meio da linguagem **verbal e/ou não-verbal**”²⁴.

Tratando do mesmo tema, Leite et al (2010, p. 59) entendem que o termo conversação “designa um tipo particular de interação social, em que se empregam elementos verbais e não verbais”. Nesse sentido, destaca-se o fato de que, durante uma conversação, os falantes devem considerar, constantemente, seu(s) interlocutor(es), observando não somente suas reações, que podem efetivar-se de maneira verbal e/ou não verbal (expressões faciais, gestos, mudanças de postura), mas também o grau de concordância/discordância, bem como suas expectativas e intenções. Isso quer dizer que, ao interagir com alguém, “esse alguém é, em todos os sentidos, parte essencial do discurso resultante e do ato comunicativo realizado”. Essa ideia corrobora o que Kerbrat-Orecchioni (2006) afirma mais adiante, ao tratar da *rede de influências mútuas*.

Fazer uma investigação à luz dos estudos conversacionais é entender o caráter comunicativo da linguagem verbal. Para que se efetive tal estudo, tem-se que levar em consideração três características que, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 7), evidenciam a “vocação comunicativa da linguagem verbal”. Para essa autora, esses caracteres são: a alocação, a interlocução e a interação.

²⁴ Grifos do autor deste trabalho.

Por *alocução*, a autora entende a presença de um interlocutor que seja fisicamente diferente daquele que fala. A *interlocução*, por sua vez, é a circulação da palavra, permitindo haver o *diálogo*. É a troca de papéis entre falante/ouvinte, numa situação de comunicação oral face a face. Esse tipo de relação acompanha o indivíduo desde o dia do seu nascimento, representando “a experiência lingüística por excelência” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 8).

Nessa perspectiva, há, necessariamente, na atividade da fala, o desenvolver-se da troca comunicativa, implicando uma *interação*, quer dizer, os interactantes “exercem uns sobre os outros uma rede de *influências mútuas*”. O que vai caracterizar isso é o fato de que, quando os interlocutores falam, trocam; e nesse jogo recíproco de trocas, mudam. Essa é a ideia que embasa o enfoque interacionista das produções linguísticas, “o discurso é inteiramente ‘co-produzido’, é o produto de um ‘trabalho colaborativo’ incessante” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 11).

Essa mesma autora já indicou que a produção de qualquer texto se efetiva de forma dialogal (KERBRAT-ORECCHIONI, 1995). Na produção escrita, o autor escreve para um leitor, tendo na figura deste seu interlocutor. No texto falado, essa característica se apresenta com mais evidência, uma vez que os interactantes estão interagindo em situação *ad hoc*, num contínuo processo de interação face a face.

A organização do ato conversacional é realizada mediante a alternância de posições feitas pelos sujeitos, de acordo com a necessidade de cada um no ato comunicativo. Nessa perspectiva, a conversação caracteriza-se como uma sucessão de turnos, estando ligados “às várias situações em que membros de um grupo se alteram ou se sucedem na consecução de um objeto comum ou numa disputa” (GALEMBECK, 2001, p. 60). Os turnos conversacionais são elementos fundamentais na relação interativa, ajudando a perceber os processos negociativos e cooperativos que existem na interação verbal e quem detém o poder da palavra.

Ao se referir aos turnos conversacionais, Hilgert (2001, p. 64) afirma que:

não são pequenos monólogos dirigidos a um interlocutor e dele independentemente produzidos. Com efeito, o enunciador [falante] tem de elaborar em seu turno, por meio de uma ou mais atividades

ilocucionais, uma 'proposta de compreensão' para seu enunciatário [ouvinte].

Assim sendo, essa atividade alcançará seus objetivos à medida que o locutor for construindo seu turno em algumas dimensões, exemplificadas pela linguística e pela discursivo-interacional, bem como pela observância das pistas de contextualização oferecidas pelo seu interlocutor, conferindo a inserção desse último no ato conversacional.

Dessa forma, a conversação apresenta algumas características referentes a sua organização elementar, que podem ser assim descritas: interação entre pelo menos dois falantes, em que há a ocorrência de pelo menos uma troca interlocutiva; as ações são coordenadas, executadas numa identidade temporal; e o envolvimento acontece numa 'interação centrada' (MARCUSCHI, 1997).

Por não apresentar uma disposição fixa, o encontro conversacional pode ser caracterizado como sendo de natureza *relativamente simétrica* e *relativamente assimétrica* (FÁVERO et al, 1999, p. 16). O encontro relativamente simétrico é definido como a “conversação em que ambos os interlocutores têm o mesmo direito não somente de tomar a palavra, mas também de escolher o tópico discursivo ('aquilo acerca do que se está falando'), direcioná-lo, estabelecer o tempo de participação”. Já o encontro relativamente assimétrico é entendido como a conversação onde o uso da palavra é privilégio de um dos interlocutores que pode começar o diálogo, conduzindo e mudando o tópico.

Nessa perspectiva, o discurso de sala de aula é considerado como sendo de natureza relativamente assimétrica, isto é, um dos interlocutores (o professor) tem mais poder no uso da palavra, razão por que Santos (1999, p. 16) comenta: “o poder que se concretiza pelo controle direto de ações tem como correspondente um discurso de função pragmática, que se manifesta por meio de ordens, conselhos, ameaças, leis, recomendações [...]”. Esse discurso de poder fica ainda mais perceptível quando se observam os movimentos gestuais e as expressões que o acompanham. Muitas vezes, o professor pode verbalizar gestualmente.

Tendo o espaço de sala de aula como ambiente onde se estabelecem relações de poder, pode-se identificar que o discurso que nele se realiza é caracterizado como um evento hierárquico. O evento comunicativo, segundo Fávero et al (1999), apresenta alguns aspectos que determinam a sua especificidade, por exemplo: a situação discursiva, o tema, os objetivos, o grau de preparo dos participantes, a relação entre eles e o canal pelo qual se efetiva o encontro. A interação didática mostra que os diferentes interlocutores do evento têm seus papéis determinados, ou seja, o professor tem como objetivo ensinar; os alunos, de aprender. É um evento hierarquizante, uma vez que os lugares e as posições dos interlocutores são definidos pela instituição que define o número de participantes e os objetivos educacionais. São fatores que direcionam o grau de formalidade na produção linguística utilizada e as relações interpessoais (MATENCIO, 2001).

Kerbrat-Orecchioni (2006) afirma que a presença de dois ou mais interlocutores, falando de forma alternada, não garante haver a relação de troca comunicativa. Para que ela seja efetivada, é necessário que esses falantes estejam mutuamente engajados na atividade da troca de turnos para que seja estabelecida a *validação interlocutória* – procedimento esse que vai requerer, obviamente, a participação do *emissor*, do *receptor*²⁵ e da *sincronização interacional*.

Os participantes do processo comunicativo podem assumir o papel de emissor, aquele que se direciona, falando com alguém, podendo ser ratificado pela orientação do corpo, pela direção do olhar e até pelas formas de tratamento. Acrescenta-se a isso a ideia dos procedimentos *fáticos*, representados pelos “diversos procedimentos, dos quais se vale o falante para se assegurar da escuta de seu destinatário” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 8) como, por exemplo: correção de falhas da escuta ou de problemas de compreensão através de um aumento de voz, de retomadas ou de reformulações. Esses procedimentos ainda podem ser exemplificados pela atenção do emissor aos tipos de captadores como “hein”, “né”, “sabe” etc.

Somando-se ao circuito comunicativo, encontra-se o receptor que deve produzir alguns sinais que revelem ao falante sua ligação com o seu

²⁵ Os termos *emissor* e *receptor* são usados pela referida autora. Opta-se, neste trabalho, por chamá-los de interlocutores, interactantes, atores sociais.

procedimento. Esses sinais podem ser evidenciados pelos elementos *reguladores*, representados por realizações não verbais (olhar, sorriso, meneio de cabeça, franzimento de sobrancelhas, mudança de postura, além de outros), vocais (“hummm”, “ahã”, “hã” e outras vocalizações) e verbais (“não”, “sim”, “certo”, dentre outros).

O circuito comunicativo se completa com a *sincronização interacional*, que se efetiva pela ação em conjunto dos elementos fáticos e reguladores, que não são independentes um do outro, mas são atividades solidárias. O fato de o falante aumentar seus procedimentos fáticos, quando perceber que seu interlocutor está desinteressado na conversa, ou o fato de o ouvinte multiplicar seus reguladores, quando não entender a elocução do falante, caracterizam os mecanismos de ajuste do funcionamento da interação, além de coordenar e harmonizar constantemente seus comportamentos.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), a interação se concretiza não somente de maneira verbal (tomando as conversações verbais como exemplo), mas também de forma não verbal (gestos, danças, esportes coletivos e outras especificidades), bem como de maneira mista (junção das ações verbais e não verbais). Têm-se, como exemplos, as consultas médicas, as interações que se instauram em estabelecimentos comerciais ou instituições educacionais, como é o caso da sala de aula, ambiente onde se revelam as interações mistas, pelo fato de apresentar características verbais e não verbais dos que integram esse fazer interativo.

No domínio das interações verbais, encontra-se um número diverso de possibilidades: a conversa entre família, a conversa cotidiana, as conversações de todos os gêneros, os debates, as entrevistas, as reuniões, as jornadas científicas, as conferências, as sessões de tribunal, as trocas pedagógicas e outras. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 14), “as conversações constituem um tipo particular entre as interações verbais”. A autora considera a conversação como a forma *prototípica* no domínio das interações verbais, constituindo a maneira “mais comum e representativa do funcionamento geral das interações verbais”.

Para que os interactantes possam interagir uns com os outros, é preciso levar em consideração algumas regras conversacionais, a fim de melhor exercer a atividade comunicativa. Para Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 14-15),

essas regras apresentam algumas características, podendo ser de natureza bastante diversa. A conversação é um objeto complexo, funcionando em vários níveis. As regras conversacionais são *solidárias com o contexto*, apresentando-se de maneira *relativamente flexíveis*, se forem tomadas como exemplo as regras que estão nas gramáticas normativas, e são *adquiridas progressivamente*, não se constituindo como um objeto de estudo sistemático.

A existência de tais regras é imperceptível para aqueles que se encontram engajados na atividade interativa. Os interlocutores não têm consciência de sua presença enquanto partícipes de um encontro comunicativo. A tarefa do analista conversacional é explicitar as regras que estão sustentando a condução de uma atividade conversacional.

Além dessas regras conversacionais, que garantem a efetivação da interação, o locutor, muitas vezes, tem a necessidade de “burlar” a sintaxe da língua, por consequências de fatores de ordem pragmática, favorecendo seus interesses interativos, acarretando, no texto falado, em falsos começos, orações incompletas, anacolutos, repetições, paráfrases, dentre outros. São recorrências que auxiliam o falante na reorganização da sua fala, permitindo aos parceiros interlocutivos a compreensão do enunciado.

Nessa perspectiva, aparecem as *estratégias conversacionais* (KOCH, 2006), que são postas em jogo no processo comunicativo. A autora menciona as seguintes estratégias, levando a perceber que: havendo a compreensão por parte do parceiro, o falante pode interromper a continuação da sua fala; não havendo compreensão por parte do parceiro, o falante suspende sua fala, podendo repetir, mudar o assunto ou introduzir uma nova explicação e havendo um equívoco na explicação, o falante deve interromper-se, corrigindo-se logo na sequência.

Segundo Koch (2006), as estratégias conversacionais têm sido apontadas como as responsáveis pelo surgimento das ‘descontinuidades’ no fluxo da fala, mencionando ainda que elas caracterizam a aparente “desordem” do texto falado. Essa “desestruturação” é estudada pela autora, que divide em dois grupos os processos de descontinuidade: processos de inserção e processos de reconstrução.

Por processos de inserção, Koch (2006, p. 110) entende que são

... segmentos discursivos de extensão variável que provocam uma espécie de suspensão temporária do tópico em curso, desempenhando funções interativas relevantes como: explicar, ilustrar, atenuar, fazer ressalvas, introduzir avaliações ou atitudes do locutor.

Os processos de reconstrução constituem “uma reelaboração da seqüência discursiva, que provoca também diminuição de ritmo no fluxo informacional com a volta de conteúdos já veiculados” (KOCH, 2006, p. 114). Os processos de reconstrução são, portanto, correções, repetições, parafraseamentos e acréscimos.

Esses fenômenos que acontecem na língua oral são bastante úteis no processo de coerência textual, permitindo ao locutor sanar problemas que ele mesmo detectou ou seu interlocutor. Esses elementos caracterizam as atividades de formulação do texto falado, realizadas pelo locutor, objetivando estruturar seu texto de modo que possa ser entendido pelo seu interlocutor.

Koch (2006, p. 75) também defende o estudo da linguagem como sendo ‘inter-ação’. A autora afirma que um ato de linguagem não somente é um “ato de *dizer*”, mas também e, necessariamente, um “ato social”, em que os participantes de uma sociedade ‘inter-agem’. Esclarece ainda que, se essa assertiva é verdadeira, é na conversação face a face que podemos melhor perceber essa justificativa. Nesse sentido, a conversação é “considerada a forma de base de organização da atividade de linguagem, já que ela é a forma da vida cotidiana, uma forma interativa, inseparável da situação” (BANGE *apud* KOCH, 2006, p. 75).

Uma das preocupações das pesquisas realizadas pela citada autora é estudar o caráter organizacional do texto conversacional. Para isso, a autora apresenta as diferenças mais significativas entre as modalidades de linguagem falada e escrita, dentre as quais estão: a fala como sendo não planejada, fragmentária, incompleta, pouco elaborada, predominando frases curtas, simples ou coordenadas, pouco uso de passivas; a escrita como sendo planejada, não-fragmentária, completa, elaborada, predominando frases complexas, com subordinação abundante, emprego frequente de passivas.

As diferenças elencadas, segundo a autora, não situam as modalidades em dois pólos opostos. O que acontece é que pode haver textos falados que se

assemelham à escrita ou textos escritos que se aproximam da oralidade. Nessa perspectiva, ambos os textos (falado e escrito) são considerados em seu *continuum*, “ao longo do qual se situam os diversos tipos de interação verbal” (KOCH, 2006, p. 78).

Ao tratar dessa temática, Marcuschi (2007a) defende a ideia de as modalidades de língua falada e escrita serem consideradas como atividades interativas e complementares, distanciando-se do posicionamento que as considera uma dicotomia. Para o autor, essas duas modalidades da língua têm características próprias, não sendo suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos nem uma relação dicotômica. Para defender seu ponto de vista – o da relação entre fala e escrita ser fundada num *continuum* e não numa relação dicotômica – o autor procede a um levantamento de tendências que trataram da questão. Segundo ele, de um modo geral, o que prevalece nessas tendências são um preconceito e uma desvalorização da modalidade oral²⁶.

A primeira tendência é a representada pela perspectiva das dicotomias. Nela, a relação entre fala e escrita é estabelecida de forma a constituir dois blocos distintos, sugerindo “dicotomias estanques, com separação entre forma e conteúdo, separação entre língua e uso e toma a língua como sistema de regras” (MARCUSCHI, 2007a, p. 28). É uma visão de caráter formal que desprivilegia os fenômenos dialógicos, postulando, para a fala, uma menor complexidade e, para escrita, um grau maior de complexidade.

Marcuschi (2007a, p. 27) apresenta o seguinte quadro que ilustra a tendência das dicotomias:

1 - Quadro das dicotomias

Fala	Escrita
Contextualizada	Descontextualizada
Dependente	Autônoma
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não-planejada	Planejada

²⁶ Mais detalhes sobre a modalidade oral como objeto de análise, na seção 2.5.

Imprecisa	Precisa
Não-normalizada	Normalizada
Fragmentária	Completa

Fonte: Marcuschi (2007a, p. 27)

A segunda tendência é a que Marcuschi (2007a, p. 29) denomina de visão culturalista, interessada na identificação das mudanças operadas nas sociedades, onde a escrita foi introduzida. Essa tendência tem por característica observar os fenômenos da escrita, apontando os seus efeitos no modo de organização e de produção do conhecimento. O autor afirma que os representantes dessa perspectiva consideram a escrita como sendo um “avanço na capacidade cognitiva dos indivíduos e, como tal, uma evolução nos processos noéticos (relativos ao pensamento em geral) que medeiam entre a fala e a escrita”.

O quadro realizado por Marcuschi (2007a, p. 29) apresenta as características centrais dessa tendência:

2 - Quadro da visão culturalista

Cultura oral	Cultura letrada
Pensamento concreto	Pensamento abstrato
Raciocínio prático	Raciocínio lógico
Atividade artesanal	Atividade tecnológica
Cultivo da tradição	Inovação constante
Ritualismo	Analiticidade

Fonte: Marcuschi (2007a, p. 29)

A terceira tendência apontada por Marcuschi (2007) é a perspectiva variacionista que se preocupa com a variação linguística na relação entre padrão e não-padrão. Nesse posicionamento não são feitas dicotomias, mas há uma preocupação com as regularidades e com as variações, não se fazendo uma diferenciação entre fala e escrita. A relação entre essas duas modalidades

diz respeito a questões de uso da língua. O autor adota um posicionamento segundo o qual

fala e escrita não são propriamente **dialetos**, mas sim duas modalidades de uso da língua, de maneira que o aluno, ao dominar a escrita, se torna **bimodal**. Fluente em dois modos de uso não simplesmente em dois dialetos (MARCUSCHI, 2007a, p. 32).

Marcuschi (2007a, p. 31) apresenta um quadro com as seguintes características, exemplificando o posicionamento variacionista:

3 - Quadro da perspectiva variacionista

Fala e escrita apresentam	
Língua padrão	Variedades não-padrão
Língua culta	Língua coloquial
Norma padrão	Normas não-padrão

Fonte: Marcuschi (2007a, p. 31)

A quarta tendência é a chamada sociointeracionista que trata da relação entre fala e escrita numa perspectiva dialógica, tomando a língua como um fenômeno interativo e dinâmico. As análises nessa tendência se dedicam à percepção das diversas formas textuais, investigando textos em co-autoria (conversações) e textos em monotoria (monólogos). Tratam também dos fenômenos de compreensão em interação face a face e da relação entre leitor e texto escrito, detectando como se efetiva a construção dos sentidos.

Marcuschi (2007a, p. 33) apresenta os fundamentos dessa perspectiva, elaborando o seguinte quadro:

4 - Quadro da perspectiva sociointeracionista

Fala e escrita apresentam
Dialogicidade

Usos estratégicos
Funções interacionais
Envolvimento
Negociação
Situacionalidade
Coerência
Dinamicidade

Fonte: Marcuschi (2007a, p. 33)

Segundo Marcuschi (2007, p. 34), a perspectiva interacionista “não toma as categorias lingüísticas dadas *a priori*, mas como construídas interativamente e sensíveis aos fatos culturais”. Concluindo seu ponto de vista, observa que, ao se tratar dos fenômenos entre fala e escrita, não se deve postular polaridades nem dicotomias entre as modalidades, uma vez que não existe relação óbvia nem linear, mas “um constante dinamismo fundado no *continuum* que se manifestam entre essas duas modalidades de uso da língua”.

O referido autor ainda comenta que estabelecer alguma forma de predomínio entre uma das modalidades de uso da língua é cometer um equívoco, já que “não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa” (MARCUSCHI, 2007a, p. 35). Para ele, essa relação não é homogênea nem constante. O que acontece é que cada uma das modalidades apresenta suas práticas específicas e não se constituem pólos opostos.

Entende-se, assim como Marcuschi (2007a), que não se deve privilegiar nenhuma das modalidades de língua nem estabelecer dicotomias, separando fala e escrita. Não se concebe, neste trabalho, a dicotomia entre língua e uso, uma vez que foram analisadas conversações face a face, objetivando explicar como estão sendo negociados, interpretados e construídos os sentidos em sala de aula, ambiente dinâmico, muitas vezes dialógico, que envolve sujeitos que usam não somente a língua, mas também os gestos, as expressões faciais, as pausas, o espaço, dentre outros elementos não verbais.

Em se tratando da interação verbal face a face, Koch (2006, p. 78) apresenta algumas características da fala que lhe são próprias, destacando as seguintes:

1. é relativamente não planejável de antemão, o que decorre, justamente, de sua natureza altamente interacional; assim, ela é *localmente planejada*, isto é, planejada ou replanejada a cada novo 'lance' do jogo;
2. o texto falado apresenta-se 'em se fazendo', isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a 'pôr a nu' o próprio processo de sua construção;
3. o fluxo discursivo apresenta descontinuidades freqüentes, devidas a uma série de fatores de ordem cognitivo-interativa e que têm, portanto, justificativas pragmáticas;
4. o texto falado apresenta, assim, uma sintaxe característica, sem deixar de ter, como fundo, a sintaxe geral da língua.

Para a referida autora, essas características evidenciam a maneira como um texto conversacional se efetiva, emergindo e constituindo-se ao tempo em que se dá a interação: o texto falado "é seu próprio rascunho" (KOCH, 2006, p. 78), diferentemente do que ocorre com o texto escrito, que pode ser repensado, relido e refeito. Conforme se observou nas análises deste trabalho, o *corpus* investigado constitui dado conversacional por apresentar as características já elencadas, bem como por considerar as relações linguístico-não verbais que se instauram nas conversações entre professora e alunos.

A atividade interativa face a face também é considerada como uma conversação em que os indivíduos co-partilham a produção de seus enunciados. Para Marcuschi (1997, p. 84), essa atividade co-produtiva acaba re-significando o conceito de turno, uma vez que o

falante não fala para si e sim para um ou mais interlocutores, ele não produz sua fala unilateralmente, pois, mesmo enquanto fala, está sendo de alguma forma **comandado pelas reações não-verbais do(s) outro(s)**²⁷.

²⁷ Grifo do autor desta Tese.

Encontram-se, na linha de investigação das pesquisas conversacionais, no Brasil, autores que se preocuparam em estudar a relação entre interlocutores, partindo do pressuposto de que essa relação funda a linguagem, dando sentido ao texto e construindo os próprios sujeitos que produzem esse texto. Nesse aspecto, os trabalhos trouxeram um novo olhar com relação à linguagem: a língua não mais como representação de significados objetivos, mas sim como meio de agir no mundo; a linguagem passou a ser considerada como um instrumento não somente de argumentação, mas também de interação. A linguagem passa a ser considerada pelo dialogismo sob duas acepções: o diálogo de um texto com outros textos e o diálogo entre interlocutores (BARROS, 1999). Essa última característica é a que mais representa os estudos conversacionais da linguagem.

Nessa perspectiva, trabalhos como os de Preti (2002), Urbano (1993), Silva (2002), Hilgert (2002), Galembeck (2002), Santos (2002, 2004), Oliveira (2006), Dionísio e Hoffnagel (1996), Oliveira (2007a, 2007b), Souza (2007), Vieira (2007), Dantas (2007), enquadram-se nessa vertente investigativa. São estudados, por exemplo, os problemas que podem aparecer numa conversação, como sobreposição de vozes, problemas de continuidade do fluxo textual (PRETI, 2002); os marcadores conversacionais, que dão coesão e coerência ao texto falado (URBANO, 1993); as estruturas de participação e interação em sala de aula (SILVA, 2002); a colaboração do ouvinte no processo de construção do enunciado do falante (HILGERT, 2002); as marcas de subjetividade e intersubjetividade em textos conversacionais (GALEMBECK, 2002); a interação em sala de aula, auxiliada pela presença dos elementos verbais e não verbais (SANTOS, 2002); a unidade linguístico-gestual na interação humana (SANTOS, 2004); o estudo do gênero de texto piada na modalidade de fala oral (OLIVEIRA, 2006); os recursos paralinguísticos e supra-segmentais nas narrativas conversacionais (DIONÍSIO e HOFFNAGEL, 1996); a falta de correspondência entre os elementos verbais e não verbais no discurso de sala de aula (OLIVEIRA, 2007a); a relevância dos efeitos faciais na conversação face a face no ambiente de sala de aula (OLIVEIRA, 2007b); a intersecção entre a fala e os gestos no comportamento do professor em sala de aula (SOUZA, 2007); as pausas no discurso de sala

de aula (VIEIRA, 2007); a influência do sorriso em momentos interativos de sala de aula (DANTAS, 2007).

Todos esses trabalhos se centram nas relações que se constroem pelo viés da troca comunicativa, confirmando a importância de se estudar o processo interlocutivo entre os que estão engajados na atividade interativa, destacando também os estudos dos elementos não verbais em relação com os verbais.

2.5. A língua oral: objeto de análise

Fazer um estudo que contemple a língua na sua modalidade oral de uso exige uma reflexão que entenda que a língua falada não é o local do erro, do caos gramatical, conforme já foi apontado anteriormente, ao se tratar das tendências entre as línguas falada e escrita. Seguem-se, no presente estudo, as ideias de Marcuschi (2007a), que critica a tendência dicotômica entre as modalidades de uso da língua, sugerindo que essa visão deva ser rejeitada.

Ao dedicarem um capítulo de seu livro ao discurso oral, Blancafort e Valls (2008, p. 15-7) comentam sobre a complexidade do sistema de comunicação humana, enunciando que a linguagem se materializa através de duas modalidades: a oralidade e a escrita. Com relação à oralidade, as autoras afirmam que sua função social básica e fundamental é permitir relações sociais. Nesse sentido, é por meio da palavra *dita* que as pessoas iniciam e mantêm as relações com os outros; a fala é em si mesma ação, atividade que faz os interlocutores seres sociais, capazes de desenvolver a maioria das atividades cotidianas, desde as mais simples, como ir à feira fazer comprar, até as mais complexas, como fazer declarações de amor ou solicitar emprego.

Especificamente sobre a modalidade de uso oral, as autoras apontam que essa realização é natural, consubstancial ao ser humano e constitutiva das pessoas como membros de uma espécie. A modalidade oral é produzida fisicamente pelo e com o corpo, aproveitando-se dos órgãos do sistema respiratório e de diferentes partes da cabeça: lábios, língua, fossas nasais,

além dos movimentos dos olhos, das diferentes expressões faciais e de outros movimentos corporais que fazem parte da oralidade.

As autoras lembram, muito pertinentemente, que os estudos em língua oral, apesar de apresentarem antigas raízes, como é o caso da retórica, não foram realizados de forma sistemática, atendendo a toda complexidade da fala devido ao fato de que só muito recentemente e graças aos avanços tecnológicos é que foi possível capturar a palavra e transformá-la em um objeto plausível de manipulação, descrição, análise, interpretação e com certas possibilidades de êxito (BLANCAFORT e VALLS, 2008, p. 17). O presente estudo, por exemplo, só foi possível de ser realizado graças a essa inovação tecnológica, uma vez que, para que se efetivassem as análises interpretativas, procedeu-se à filmagem das aulas de Ciências, além do trabalho com as captações de imagem, procedimento realizado com o auxílio do computador.

Além das múltiplas funções que a fala apresenta na vida diária, essa modalidade também tem um lugar muito importante na vida pública, institucional e religiosa: a política, a jurisprudência, os ofícios religiosos e o ensino formal são apenas alguns exemplos de âmbitos da vida social em que a fala está presente, sendo difícil imaginar essas situações sem a palavra dita. A oralidade também cumpre funções estéticas e lúdicas: os mitos, as lendas, os contos tradicionais, as canções, os provérbios e as piadas têm uma origem oral e somente nas culturas que utilizam o código escrito essas realizações orais foram transpostas para a escrita, apesar de ainda sobreviverem oralmente (BLANCAFORT e VALLS, 2008).

Outro importante nome relativo aos estudos do texto oral é Preti (2001; 2004), pesquisador que contribuiu para os avanços das investigações na área conversacional no Brasil. Em Preti (2001), coletânea realizada em sua homenagem, encontram-se vários estudos sobre o tema da oralidade, bem como alguns depoimentos pessoais de autores que trabalharam com o homenageado, dentre os quais, está Marcuschi. Nesse texto, Marcuschi (2001, p. 31) ratifica as importantes contribuições de Preti para a área em tela, discorrendo que foi este último autor que deu “início a um conjunto de trilhas que se abriam para a análise da língua falada”.

Ao tecer considerações sobre as pesquisas em língua oral, Preti (2004, p. 15) afirma que seu estudo “está transformando completamente as

perspectivas de análise lingüística”. Nesse sentido e, como já apontado anteriormente, a língua falada não pode ser vista como a língua escrita “cheia de erros”, mas deve ser entendida como uma modalidade de uso da língua, apresentando mecanismos próprios de funcionamento. Alguns desses mecanismos de funcionamento do texto oral na interação face a face já foram apresentados na seção anterior, a partir de Koch (2006).

Na perspectiva defendida por Preti (2004), é possível que se estudem vários fenômenos que acontecem na oralidade, dentre eles, o autor destaca: a interação conversacional; a tomada de posse da palavra, o que evidencia a relação de poder durante os atos conversacionais; a construção dos tópicos discursivos; a negociação da palavra; a manutenção ou assalto aos turnos de fala; o desenvolvimento ou o abandono de estruturas linguísticas; a utilização de repetições na fala; a correção e autocorreção dos interlocutores; as sobreposições de vozes, dentre outras atividades conversacionais.

Com o advento dos estudos do texto e do discurso, nas últimas décadas, surgiram muitos trabalhos voltados para as questões do texto oral, como as pesquisas do grupo textual-interativo, da Gramática do Português Falado e as publicações de inúmeros autores já apontados durante o desenvolver deste trabalho. Com isso, surge também um novo olhar com relação à compreensão da noção de língua, agora entendida como *atividade, ação*.

Essa nova concepção amplia a visão formalista dos estudos linguísticos, que entendem a língua como um sistema abstrato, analisando-a fora de qualquer contexto de utilização. Opondo-se a esse posicionamento, os estudos discursivos passam a levar em consideração fatores como quem falou, em quais condições essa fala foi produzida e para quem se dirigiu. Percebe-se que, agora, os interlocutores entram em jogo, sendo suas manifestações linguísticas e não verbais, produzidas em situações concretas e sob determinadas condições contextuais, objetos de investigação.

Estudando a natureza do texto oral, Hilgert (2001, p. 65) aponta para o fato de o planejamento do texto falado acontecer na medida em que sua formulação ocorre, ou seja, o texto falado é “essencialmente processo e não produto”. Nesse sentido, os interlocutores que constroem o texto oral não planejam o que dizer nem formulam *a priori* esse dizer, como se fossem etapas

que se dão de forma sucessiva, mas a construção se dá de maneira simultânea.

Esse mesmo autor ainda esclarece que:

... quando muito, tem o falante uma vaga noção do que vai dizer ao iniciar o 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 *apud* HILGERT, 2001, p. 66).

Dessa forma, as intenções comunicativas dos interlocutores se dão na e pela formulação, sendo que o planejamento da atividade comunicativa “só se completa com a construção do enunciado concluída”. Essas características do texto falado remetem ao seu *status nascendi*, mencionado pelo referido pesquisado, isto é, seu desenvolvimento acontece no próprio ato da produção do texto como tal.

2.6. Luiz Antônio Marcuschi e a Análise da Conversação: trajetória, desafios e perspectivas

Um dos principais representantes da vertente conversacional no Brasil é o pesquisador Luiz Antônio Marcuschi, que escreveu o livro *Análise da Conversação*, na década de 80. Hoje, tal obra já é considerada um clássico na área do texto oral, sendo base de referência para quase todos os trabalhos que tomam a língua falada como objeto de investigação. A perspectiva adotada nesse livro abre espaço para o que é proposto neste trabalho: o estudo das relações entre fala e gesto na interação face a face. Segundo o autor, a conversação exige dos interlocutores que a compõem a observação de uma gama de ações que extrapolam as habilidades languageiras, necessitando, para se engajarem num diálogo, lidar com falas simultâneas, interpretar gestos e expressões faciais, perceber as sutilezas das pausas e das hesitações (MARCUSCHI, 1997).

Inserindo-se nessa perspectiva, o presente trabalho também segue as orientações de Dionísio (2006, p. 69-70), ao afirmar que estudos mais recentes da área interacional definem a linguagem como sendo *ação conjunta*, emergindo “quando falantes/escritores e ouvintes/leitores realizam ações

individuais, coordenadas entre si, fazendo com que tais ações se integrem, formem um conjunto”. Nesse sentido e, segundo a autora, que se baseia nos estudos de Marcuschi, a conversação deve ser entendida como um fenômeno de uso da linguagem que vai além da ativação do código, ou seja,

é o exercício prático das potencialidades cognitivas do ser humano em suas relações interpessoais, tornando-se assim um dos melhores testes para a organização e funcionamento da cognição na complexa atividade da comunicação humana (DIONÍSIO, 2006, p. 69-70).

Traçando uma trajetória da área, é possível destacar que o estudo sistemático das conversações teve seu impulso nos anos 70. Encontram-se na literatura pontos de vista diferenciados. Inicialmente, a perspectiva era puramente normativa, ética e estética, preocupando-se em estudar as regras da ‘arte de bem conversar’ (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 16). Mudando a perspectiva de investigação, que agora pretende ser científica, surge um estudo objetivo de *corpora* gravados e transcritos, tratando de analisar como são produzidas as conversações. Nessa perspectiva, o ponto de vista passa a ser descritivo.

Tratando das características da conversação, Fávero et al (2010, p. 99) afirmam que o seu estudo “não se concentra na análise do produto linguístico-textual, mas volta-se para a investigação dos processos acionados na produção verbal”. Nesse sentido, fazem parte do processo formulativo-interacional da conversação dois princípios: o envolvimento interpessoal dos participantes de um ato conversacional e a circunstância de momentaneidade do desenvolvimento da interação face a face.

Em relação ao primeiro princípio, afirmam os autores que essa propriedade torna os participantes coprodutores do texto conversacional, estando suas intervenções interligadas na produção verbal conjunta. Isso implica numa construção colaborativa, “na medida em que a fala de um locutor tem por parâmetro a de seu interlocutor” (FÁVERO et al, 2010, p. 99). Essa mesma ideia já foi apontada por Kerbrat-Orecchioni (2006), ao fundamentar o enfoque interacionista das produções linguísticas.

O segundo princípio conversacional é o seu reduzido grau de planejamento prévio, já que sua produção se dá *on-line*, ou seja, “o texto conversacional tem a sua elaboração negociada a cada lance” (FÁVERO et al, 2010, p. 99). Isso pode fazer com que o texto conversacional apresente progressões marcadas por retornos a tópicos anteriores, cisões de tópicos, abandonos, expansões, reformulações, parafraseamentos, caracterizando o planejamento local da conversação. Tais particularidades evidenciam as *estratégias conversacionais*, elencadas por Koch (2006), constituindo o grau de momentaneidade, de dinamicidade e de espontaneidade da atividade conversacional.

Fazendo uma apresentação da área, Marcuschi (1997) esclarece que a Análise da Conversação teve sua origem nos anos 60, vinculada à linha etnometodológica. Os primeiros estudos da AC estavam preocupados em descrever as estruturas das conversações e seus mecanismos organizadores. No âmbito dos estudos em Análise da Conversação, encontram-se dois momentos distintos: o primeiro se desenvolve nos anos 1970, tendo como principal interesse:

A descrição dos mecanismos de organização da conversação e das relações intersubjetivas que nela se estabelecem. Desenvolveu-se assim uma das grandes linhas da Análise da Conversação, a que estuda os turnos, isto é, os princípios que regulamentam a tomada, a assunção, a cessão ou a perda da palavra em um diálogo. As preocupações principais, nessa linha, têm sido a determinação das unidades conversacionais ou da dimensão dos turnos e o exame das falas simultâneas ou da sobreposição de vozes no diálogo. Foram propostos dois tipos de conversação, as assimétricas e as simétricas (LEITE et al, 2010, p. 50).

Os precursores dessa perspectiva investigativa foram os americanos Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974]), que estudaram o sistema de tomada de turnos na conversação, constituindo-se um grande incentivo para o seu estudo.

O segundo momento, na história do desenvolvimento da Análise da Conversação, está representado por “um maior interesse pelos procedimentos linguísticos (e paralinguísticos) privilegiados no texto falado” (LEITE et al, 2010, p. 51). É nesse sentido que o presente trabalho nasce, surgindo como

consequência de observações feitas em aulas de Ciências, filmadas em sala de aula do ensino fundamental, apontando para o fato de que os procedimentos linguísticos e não linguísticos, em conjunto e concomitantemente, assumem funções variadas na ação conversacional como, por exemplo, estabelecer relações interpessoais.

A AC advém de uma linha de pensamento segundo a qual a realidade social se constrói, negocia-se, matem-se ou muda, não sendo possível descobri-la, mas interpretá-la. Esse posicionamento revela um princípio teórico da Etnometodologia. São os participantes de uma interação que constroem e mantêm a realidade social. Por isso, essa corrente se dedica a estudar os métodos étnicos para produzir e interpretar as relações sociais.

A Etnometodologia é uma corrente sociológica desenvolvida primeiramente nos Estados Unidos a partir da década de 1960. Trabalha com uma perspectiva de pesquisa compreensiva, considerando que a realidade socialmente construída está presente na vivência cotidiana de cada um e que, em todos os momentos, as pessoas podem compreender as construções sociais que permeiam as conversas, os gestos, a comunicação. Considera-se seu principal teórico o pesquisador Harold Garfinkel, que publicou o livro *Studies in Ethnomethodology* (Estudos sobre Etnometodologia), em 1967 (GUESSER, 2003)²⁸.

Visto que a “conversação é o gênero básico da interação humana” (MARCUSCHI, 1997, p. 14), torna-se fundamental proceder a um levantamento sobre a AC naquilo que constitui sua área de estudo: a interpretação dos processos cooperativos que estão presentes na atividade conversacional. De acordo com as contribuições de Marcuschi (1997), a conversação é um fenômeno organizado, não sendo aleatório e que admite um estudo científico. O autor ainda explica que a AC procede a um estudo de situações da realidade, produzindo análises que irão fornecer, qualitativamente, dados descritivos e interpretativos, tendo como característica a interação, cujos elementos são a negociação, a cooperação, a compreensão e a interpretação.

²⁸ *A etnometodologia e a análise da conversação e da fala*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC; Vol. 1, nº 1, agosto-dezembro/2003, p. 149-168. Disponível em: <http://www.emtese.ufsc.br>.

Marcuschi (1997, p. 14) afirma que a conversação pode ser estudada com um caráter científico pelo fato de ela ser um fenômeno organizado. O autor mostra ainda que a organização conversacional “é reflexo de um processo subjacente, desenvolvido, percebido e utilizado pelos participantes da atividade comunicativa”. Outro fator que também justifica a análise da conversação é por ela ser a prática social mais comum do dia a dia. A conversação é “claramente a categoria prototípica de uso lingüístico, a forma pela qual somos todos primeiramente expostos à linguagem” (LEVINSON, 2007, p. 361-2) e também a única forma da qual nunca abdicamos por toda a vida. Seu desenvolvimento constrói o espaço privilegiado das construções de identidades sociais em contexto real.

A conversação também é objeto de interesse de autores como Ribeiro e Garcez (1998), Fávero et al (1999), Levinson (2007), que a conceituam, respectivamente, como sendo a troca dos papéis de falante e ouvinte, para que aconteça a díade afirmação/resposta, sendo que o reconhecimento do direito à palavra que o falante atual possui vai e vem; como uma atividade na qual interagem dois ou mais interlocutores, alternando-se constantemente e que discorrem sobre temas vários do cotidiano; e como um tipo de fala em que dois ou mais participantes se organizam, alternando-se livremente. Essas definições apontam para o caráter eminentemente interativo da atividade conversacional, uma vez que os participantes se envolvem, construindo, coletivamente, o texto conversacional.

Nessa mesma linha de pensamento, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 53) afirma que, ao se falar de diálogo, não basta somente a presença de duas pessoas, falando alternadamente e engajadas no processo conversacional, ratificadas também pelo comportamento não verbal, mas a validação dos seus enunciados que devem ser *mutuamente determinados*, ou seja, a conversação se caracteriza por ser um texto que se tece no coletivo, “no qual todos os fios devem de certo modo se enlaçar – sendo que a falta de seu enlace torna a conversação como se costuma dizer, ‘descosturada””.

Apresentando essas características, a conversação pode ser entendida como um tipo de interação verbal, desenvolvendo-se num dado tempo, em que dois ou mais interlocutores encontram-se engajados, voltando sua atenção

visual e cognitiva para essa ação comunicativa. Essa característica torna a conversação uma ‘interação verbal centrada’ (GOFFMAN *apud* MARCUSCHI, 1997, p. 15) e é condição necessária para que ela aconteça, uma vez que nem toda interação face a face pode ser tomada como conversação, visto que o “simples acompanhamento lingüístico de ações físicas não caracteriza uma conversação”.

Seguindo o mesmo ponto de vista, Valls (2002) também assume a conversação como de natureza prototípica, ou seja, é a primeira forma de existência dos usos lingüísticos, que também são acompanhados por elementos não lingüísticos. Segundo a autora, durante a primeira metade do século XX, os estudos na área conversacional não tinham ainda adquirido seu *status* de pesquisa científica. As pesquisas que se destacavam, naquela época, deixavam de lado os usos concretos dos falantes para centralizarem seus esforços na descrição do sistema abstrato ou para descobrir os princípios da Gramática Universal²⁹.

Nesse sentido, Valls (2002, p. 134-5) esclarece que os primeiros trabalhos em conversação não provieram efetivamente da Linguística, mas de outras áreas do conhecimento como a Sociologia (Etnometodologia), a Antropologia (Etnografia da Comunicação) e a Filosofia. Durante os anos 70, vários estudiosos, representados por Goffman, Garfinkel, Gumperz, Hymes, Austin, Searle e Grice, esforçaram-se em estudar

os usos lingüísticos cotidianos de forma sistemática, como parte essencial para entender o comportamento das pessoas e o funcionamento da vida social e cultural, como também para compreender como funciona o processo de construção de sentido e a interpretação³⁰.

²⁹ Entende-se por Gramática Universal (GU) “o conjunto das propriedades gramaticais comuns compartilhadas por todas as línguas naturais, bem como as diferenças entre elas que são previsíveis segundo o leque de opções disponíveis na própria GU. A hipótese da GU representa um refinamento da noção de faculdade da linguagem sustentada pelo gerativismo desde o seu início: a faculdade da linguagem é o dispositivo inato, presente em todos os seres humanos como herança biológica, que nos fornece um algoritmo, isto é, um sistema gerativo, um conjunto de instruções passo a passo – como as inscritas num programa de computador – o qual nos torna aptos para desenvolver (ou adquirir) a gramática de uma língua. Esse algoritmo é a GU” (KENEDY, 2008, p. 135). Para Chomsky (1980, p. 28), a Gramática Universal é um “sistema de princípios, condições e regras que são elementos ou propriedades de todas as línguas humanas (...) Então, pode-se dizer que GU expressa a essência da linguagem humana”.

³⁰ “Los usos lingüísticos cotidianos de forma sistemática, como parte esencial para entender el comportamiento de las personas y el funcionamiento de la vida social y cultural, así como para

As contribuições advindas das pesquisas realizadas pelos referidos autores vão constituindo as bases teóricas de um novo olhar para a ação comunicativa. Citem-se como exemplos conceitos como competência comunicativa, evento comunicativo, jogos de linguagem, atos de fala, princípio de cooperação, máximas conversacionais, implicatura conversacional, inferências, subentendidos, entre outros³¹.

Blancafort e Valls (2008) falam em conversação espontânea, expondo alguns entendimentos sobre essa realização da oralidade, tais como: forma mais característica em que as pessoas se relacionam e desenvolvem suas atividades cotidianas como seres sociais; forma de ação social; protótipo de todas as formas de realização discursiva. Baseando-se também em autores como Sacks, Schegloff e Jefferson, principalmente, no seu esquema conversacional que contem as características presentes em qualquer conversa³², elas apontam que as conversações espontâneas apresentam um alto grau de indefinição, de imprevisibilidade e, como consequência, de improvisação por parte dos que intervêm nessa atividade.

De acordo com as contribuições teóricas de Barros (1999, p. 183), que faz um apanhado sobre os estudos do texto e do discurso no Brasil, as novas posições teóricas, assumidas a partir da inauguração da Linguística saussuriana, tiveram a empreitada de resgatar, “do exílio da fala, outros elementos de interesse do estudioso da linguagem”. Essas mudanças ocorreram, segundo a autora, quando os linguistas “se debruçaram mais seriamente sobre questões de significação e sentido”. Nesse sentido, as teorias pragmáticas entram em jogo, considerando elementos extralinguísticos imprescindíveis à constituição dos significados do texto, tentando explicar as condições de uso da língua.

Ao fazer menção aos estudos dos textos orais no Brasil, Barros (1999) aponta as grandes linhas de pesquisa que fazem parte dessa vertente teórica, as perspectivas textual-interativa e a conversacional. A referida autora ainda

comprender cómo funciona la creación de sentido y la interpretación. (Tradução do autor desta Tese).

³¹ Alguns desses conceitos são encontrados no decorrer deste trabalho.

³² Ver seção 2.1.

esclarece que existem dois grandes projetos em funcionamento que tratam de questões da oralidade. O primeiro é representado pelo Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta; o segundo é o Projeto da Gramática do Português Falado. Ambos contam com a participação de estudiosos de várias instituições brasileiras.

Castilho (2002, p. 9)³³ faz a apresentação do primeiro volume do projeto Gramática do Português Falado, expondo que o objetivo desse trabalho é “a preparação de uma gramática referencial da variante culta do português falado no Brasil”. Esse autor é quem propõe, em 1987, a criação de um “um projeto de magnitude”, pelo fato de a Linguística que se desenvolvia no Brasil ter ampliado consideravelmente as áreas de investigação nas duas últimas décadas.

Para fundamentar tal proposta, Castilho (2002, p. 9) apresenta três peculiaridades que marcaram a vida acadêmica da Linguística brasileira. A primeira diz respeito ao fato de nos anos 70 ter havido um “crescente empenho pela aplicação de modelos teóricos ao estudo da língua portuguesa”. Esse empenho se justifica com a fundação da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), em 1969, bem como com a instalação de programas de pós-graduação em Linguística em várias instituições.

A segunda peculiaridade está relacionada com as avaliações das produções científicas brasileiras. De acordo com Castilho (2002, p. 10), houve, nos anos 80, uma “crescente e saudável preocupação dos lingüistas com suas responsabilidades sociais e políticas”. Isso fica comprovado com as inúmeras publicações e o desenvolvimento de projetos de pesquisa aplicados ao ensino da língua materna, no ensino médio.

A terceira peculiaridade apontada pelo autor é que, durante essas décadas, as investigações desenvolvidas demonstraram que os pesquisadores brasileiros “moveram-se para outro patamar, e estão aptos a combinar o modo coletivo de produção científica ao indispensável trabalho individual” (CASTILHO, 2002, p. 10). Nesse sentido, houve uma qualificação considerável dos pesquisadores brasileiros, movida, sobretudo, pelo procedimento de

³³ Esse texto teve sua primeira edição em 1989.

trabalho em conjunto, hábito até então estranho aos costumes científicos da época.

Destacam-se, como resultados desses esforços científicos, sete áreas de atuação que se debruçaram sobre o estudo da língua portuguesa no Brasil, são elas: fonética e fonologia, morfologia, sintaxe, sociolinguística, psicolinguística, pragmática e linguística do texto (CASTILHO, 2002). Para os interesses deste trabalho, observam-se, mais detalhadamente, os trabalhos apontados no grupo de Pragmática, que se distribuem em três direções: a semântica argumentativa, com os trabalhos de Vogt (1977, 1980), Guimarães (1987); a análise do discurso, com as atividades de Osakabe (1979), Orlandi (1984), Possenti (1986), Fiorin (1989); e a análise da conversação, com as produções de Marcuschi (1986, 1987), Castilho (1983), Preti (1988), Urbano (1987).

Em se tratando, especificamente, dos trabalhos da área da Análise da Conversação, são apontados nesta pesquisa textos de Marcuschi (1997, 1999; 2002; 2003; 2007b), de Galembeck (2001), de Santos, (2002; 2006), de Dionísio (2006), de Jubran et al (2002), de Koch et al (2002), de Souza e Silva e Crescitelli (2002), dentre outros. Alguns deles estão presentes na Gramática do Português Falado e serviram de base para fundamentar os interesses dessa seção: esboçar uma trajetória da área conversacional no Brasil.

Seguindo com a apresentação da Gramática do Português Falado, Castilho (2002) esclarece que foram aprovadas algumas recomendações para sua organização, exemplificadas pelas partes que iriam compor o material: 1) Fonologia, 2) Morfologia, 3) Sintaxe e 4) Organização textual-interativa. Nessa parte quatro, encontram-se alguns tópicos que compuseram os trabalhos posteriores dos pesquisadores já mencionados: estrutura e organização do texto oral, organização tópica, fatores supra-segmentais, dimensão ilocutória, marcadores discursivos, descontinuidades, processos de coesão e coerência; considerações de ordem tipológica, monólogo, diálogo, especificidades organizacionais de caráter tipológico, dentre outros (CASTILHO, 2002).

Outro avanço na área de pesquisa em Letras e Linguística no Brasil foi a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), em 1984. Nos dias 21 e 22 de maio de 1984,

professores das áreas de Letras e Linguística, reunidos em Brasília, na sala 104 da FUNCEP, fundaram a **ANPOLL**. Já são mais de 25 anos de atuação junto às agências de fomento e aos fóruns responsáveis pelas políticas de pesquisa e pós-graduação no país. De acordo com as informações contidas no *site* da Associação,

são 93 os Programas filiados à **ANPOLL**. Na esfera intelectual e acadêmica da Associação, a dinâmica fundamental é o trabalho dos GTs (Grupos de Trabalho) temáticos, que hoje somam trinta e dois. A **ANPOLL** já realizou vinte e dois Encontros Nacionais, seguindo basicamente a mesma sistemática: nos Encontros ocorridos em anos ímpares, os debates giram em torno da política de Pós-Graduação brasileira, estando reunidos coordenadores dos Programas de Pós-Graduação e dos GTs; nos anos pares, a reunião dedica-se basicamente aos debates dos GTs e articula seus trabalhos, havendo, também, alguns trabalhos de ordem política.³⁴

Para os interesses deste trabalho, ressalta-se o GT de Linguística de Texto e Análise da Conversação, grupo que se encontra entre os primeiros criados no interior da ANPOLL. Segundo descrição encontrada no endereço eletrônico da Unicamp³⁵, esse grupo de pesquisa visa “a investigação das estratégias de construção de sentido nas diferentes situações de interação verbal, englobando perspectivas teórico-metodológicas variadas”. Está organizado em três linhas teóricas básicas: organização dos textos falado e escrito, processos interacionais e produção e compreensão de textos.

Em recente publicação, organizada por Bentes e Leite (2010), estão presentes textos dos pesquisadores que fazem parte desse Grupo de Trabalho. Segundo as organizadoras, é um livro de celebração e homenagem: celebração pelos 25 anos de pesquisa do mencionado Grupo e homenagem ao fundador do GT Luiz Antônio Marcuschi. É um material escrito por 46 estudiosos da área de Linguística de Texto e Análise da Conversação, distribuídos por diversas instituições de ensino superior no Brasil, dentre os quais, encontra-se a orientadora desta Tese de doutoramento.

De acordo com Bentes e Leite (2010, p. 29), a elaboração do livro objetiva “fazer um registro da intensa movimentação da quase totalidade dos

³⁴ Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/portal/>. Acessado em: 13/05/2010.

³⁵ Disponível em: <http://www.unicamp.br/~anpoll/gt13.htm>. Acessado em: 13/05/2010.

membros do GT LTAC³⁶ em busca de uma forma de sistematização das reflexões conjuntas sobre os temas e sobre as perspectivas teóricas” do Grupo de Trabalho. Dessa forma, a obra apresenta um histórico do percurso do GT LTAC ao longo dos 25 anos de pesquisa, traçando um panorama dos principais temas de pesquisa do Grupo, por meio de análises de interações e de textos, que apontam para as principais categorias analíticas com as quais os professores do Grupo vêm trabalhando durante esse período.

O capítulo que inicia a obra, de autoria de Koch (2010), trata do homenageado. Nesse texto, a autora realiza uma retrospectiva, abordando a importância de Marcuschi para a criação do GT LTAC, na Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL). Foi Marcuschi quem propôs, em 1985, a criação de um GT em Linguística de Texto e Análise da Conversação, sendo também seu primeiro coordenador, reeleito por várias novas gestões.

Para Koch (2010, p. 39), “Marcuschi era a alma do grupo. Sempre com ideias novas, incentivando todos os que pretendiam iniciar-se nessas linhas de pesquisa e ministrando cursos nos mais variados pontos do país”. Isso fez com que o Grupo ganhasse visibilidade e aumentasse o número de colaboradores a cada ano. Assim, o GT conta, hoje, com membros fundadores e outros mais recentes, modificando seu perfil conforme a ampliação, sempre em curso, dos temas de pesquisa “que recobrem uma área particularmente significativa do campo das ciências humanas e que se ocupam do homem e de sua interação social por meio da linguagem” (KOCH, 2010, p. 44).

O tema *interação* é bastante recorrente nos textos escritos pelos autores da área da Análise da Conversação. As contribuições de Marcuschi são basilares em todos os artigos publicados em Bentes e Leite (2010), o que justifica a inegável importância do referido autor para os estudos conversacionais no Brasil. Referindo-se às relações sociais, o homenageado destaca:

Sendo o ser humano um ser social, todas as suas ações têm a ver com este aspecto crucial de seu comportamento diário. Assim, tendo o ser humano que agir na relação com seus semelhantes de maneira ordenada, deve sempre interagir, ou seja, atuar na perspectiva de

³⁶ Grupo de Trabalho Linguística de Texto e Análise da Conversação.

uma ação coordenada. Isto faz com que as ações humanas construam-se, no geral, como interações, na maioria das vezes mediadas pelo uso da língua que por sua vez facilita a relação intersubjetiva (MARCUSCHI, 1998 *apud* FÁVERO et al, 2010, pp. 91-2).

O que Marcuschi defende é o fato de que toda interação entre os seres humanos é *interação social*, constituindo-se dispositivo essencial na construção social da realidade, sendo a interação uma atividade e/ou um processo de produção de sentidos.

Retomando a discussão sobre a Gramática do Português Falado, em seu primeiro volume, denominado *A ordem*, encontra-se o texto de Koch et al (2002)³⁷, abordando os aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. O *corpus* desse trabalho é constituído por diálogo entre dois informantes, retirado do Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo, apresentando como características ser registrado por um documentador que está presente no momento da conversação e os participantes têm conhecimento da gravação de suas falas.

Os autores justificam que, mesmo tendo tais características, o material coletado apresenta “traços próximos aos da conversação espontânea, face a face”, porque o registro tem uma duração “relativamente extensa [...] e a restrita participação do documentador”, sendo “fatores que favorecem a variação do assunto, a liberdade nas tomadas de turno e uma certa naturalidade de expressão” (KOCH et al, 2002, p. 122).

Nesse texto, os autores apontam que o fluxo do discurso dialogado face a face pode ser desenrolado de duas maneiras. A primeira se justifica quando acontece a continuidade da unidade discursiva, de maneira natural e, por isso, o fluxo é mais rápido; a segunda se caracteriza por uma descontinuidade de informação, sendo o fluxo obstacularizado, conferindo um ritmo lento à progressão temática. Nesse sentido, Koch et al (2002, p. 122) afirmam que esse corte no fluxo da informação configura “o fenômeno da ruptura, que se constitui como um dos processos de demarcação de unidades discursivas na seqüência informativa”. Abordando mesma temática, Hilgert (2001) explica que as descontinuidades do texto oral se caracterizam pelo fato de o fluxo de

³⁷ Texto originalmente publicado em 1989.

formulação do texto não se dar de maneira fluente e continuada, sendo esse fenômeno explicável porque o processamento do texto falado é de natureza *on line*.

Koch et al (2002, p. 150-1) apontam a existência de dois fenômenos que caracterizam a descontinuidade na progressão temática, a inserção e a construção no interior da unidade discursiva, entendidos “como marcas de efetivação de estratégias comunicativas do falante, facilitadoras da compreensão e, portanto, garantidoras de interação comunicativa”. Ambos os processos já foram apresentados na seção 2.2. Outras estratégias encontradas como facilitadoras da construção do texto falado estão em Marcuschi (2002), que aborda a repetição e em Souza e Silva e Crescitelli (2002), que estudam as marcas de interrupção na formulação do texto oral.

Segundo as pesquisadoras, as interrupções podem ser consideradas em duas acepções: *auto-interrupção*, quando “o próprio locutor faz uma parada em seu dizer” e *heterointerrupção*, quando a palavra é tomada “por parte do interlocutor” (SOUZA E SILVA e CRESCITELLI, 2002, p. 159). As autoras utilizam critérios para procederem às análises, observando, por exemplo, o corte e a retomada. O critério de corte indica a incompletude na produção textual de um falante, podendo manifestar-se pela ausência de predicados, de complementos verbais, bem como no surgimento de cortes lexicais. O critério da retomada pode ser visto como uma recuperação de elementos já anteriormente pronunciados.

Ainda conforme suas palavras,

É comum sentirmos um certo estranhamento perante a transcrição de textos falados; neles parece haver uma infinidade de quebras, vazios, os quais passam despercebidos quando ouvimos a fita ou estamos envolvidos em uma situação de fala espontânea (SOUZA E SILVA e CRESCITELLI, 2002, p. 165).

Seguindo seu raciocínio, esses vazios são preenchidos pela variação de ritmo, pela velocidade e entonação, pelo preenchimento de pausas, podendo-se também acrescentar às palavras das autoras, o uso de gestos e movimentação espacial. Essas características representam o que as autoras chamam de “pano de fundo” do texto falado, não se constituindo imperfeições da oralidade.

Além das estratégias de inserção, de construção e de interrupção do texto oral, encontra-se também, em Marcuschi (2002, p. 105), outro fenômeno, presente na formulação textual oral: a repetição. De acordo com o autor, “mais do que uma simples característica da língua falada, a repetição é uma das estratégias [...] mais presentes na oralidade”, assumindo um variado número de funções.

A repetição pode contribuir para que se efetivem a organização discursiva e a monitoração da coerência textual, favorecendo a coesão e a geração de sequências mais inteligíveis, dando continuidade à organização tópica e auxiliando as atividades interacionais. A mesma opinião é compartilhada por Koch (2008, p. 151), que estuda as repetições no português falado no Brasil, afirmando que esse fenômeno “constitui, sem dúvida, uma das estratégias básicas de construção do discurso”.

Para exemplificar a repetição no texto oral como uma estratégia conversacional (KOCH, 2006), apresenta-se um momento interativo do *corpus* desta pesquisa, em que há a ocorrência das repetições na fala da professora, objetivando uma melhor circulação dos conteúdos estudados, conforme interpretação a seguir:

MOMENTO INTERATIVO 6³⁸

L1 - ... quanto à respiração as bactérias aeróbias... são aquelas que vivem na presença do oxigênio... ou seja... elas só vivem em lugares que tenham oxigênio... ahn? tão elas só vivem na presença do oxigênio ((L1 fala, alternando os movimentos entre o quadro e a turma)) elas vivem na presença... do oxigênio... vamo a diante... e as anaeróbias? Vocês já são capazes de dizer o que são as bactérias anaeróbias... o “a” na frente quer dizer o quê?
L2 – NÃO...
L1 – não né? não o quê? se as aeróbias só vivem na presença de oxigênio... as anaeróbias?
L2L4L7 – não vivem na presença de oxigênio...
L1 – não vivem na presença de oxigênio... ou seja... elas só vivem na ausência de oxigênio... só são encontradas em lugares onde não tenham oxigênio tá? ((L1 pergunta sempre apontando para o quadro, atraindo assim, a atenção dos alunos para que o vejam)) o “a” *aqui* como () as aeróbias e não anaeróbias... mas o “a” na frente quer dizer não. Tão elas vi:vem na ausência... só vivem na ausência de oxigênio...

³⁸ Esse mesmo exemplo será retomado e interpretado à luz das questões não verbais, no capítulo 3.

No momento interativo, o tópico central é a respiração das bactérias *aeróbias* e *anaeróbias*. L1 faz as suas explicações, enfatizando que as bactérias aeróbias vivem na presença de oxigênio. Percebe-se, na fala de L1, a repetição da ideia central do tópico, isto é, a professora, em vários momentos, reproduz a ideia de que as bactérias aeróbias vivem na presença do oxigênio. Essa repetição serve para fixar o conteúdo, permitindo que os alunos consigam assimilar o assunto. De acordo com Koch (2006; 2008) e Marcuschi (2002), essa formulação do texto oral da professora caracteriza um tipo de estratégia conversacional: o processo de repetição ou reconstrução, uma vez que L1 reelabora sua fala de modo que possa ser compreendida pelos alunos, conduzindo o evento interacional.

Marcuschi (2002, p. 107) define repetição como a “produção de segmentos discursivos idênticos ou semelhantes duas ou mais vezes no âmbito de um mesmo evento comunicativo”. Nessa perspectiva, esse fenômeno discursivo de produção do texto oral é tomado não como um descontinuidade do texto, mas é considerada uma estratégia composicional do texto, conduzindo o tópico discursivo.

Em sua investigação, Marcuschi (2002, p. 112) aponta, baseado nos resultados, que a repetição é uma estratégia usual nas atividades de formulação do texto, contribuindo “de forma decisiva para a formação de cadeias discursivas”. Dessa forma, a repetição se dá de várias formas, dentre as quais, destacam-se as repetições de itens lexicais, de estruturas sintagmáticas, de orações, apresentado várias funções tanto do ponto de vista textual quanto discursivo.

Do ponto de vista textual ou do plano da textualização, a repetição assume algumas funções, tais como: coesividade, sequenciação, referenciação, correção, expansão, dentre outras. Já do ponto de vista discursivo, Marcuschi (2002) esclarece que essa estratégia tem um número mais significativo de funções, colaborando para a compreensão, para a continuidade tópica e para a argumentatividade.

Durante o processo interacional, os interlocutores podem sofrer pressões de ordem comunicativo-pragmática, fazendo com que apareçam as repetições. Nesses casos, as repetições servirão para “expressar opinião

peçoal, monitorar a tomada de turno, ratificar o papel do ouvinte, incorporar ou endossar asserções do parceiro, mostrar polidez” (MARCUSCHI, 2002, p. 133), dentre outras situações. O autor conclui seu estudo, afirmando que, de fato, a repetição auxilia na progressão textual e na preservação da funcionalidade da comunicação, constituindo-se estratégia valiosa para o processamento textual-interativo.

Em trabalho de Jubran et al (2002, p. 344) também são encontradas importantes contribuições para o desenvolvimento da área conversacional. Nesse texto, os autores procedem a uma análise da organização tópica do discurso de natureza oral-dialogado, afirmando que o tópico discursivo

decorre de um processo que envolve colaborativamente os participantes do ato interacional na construção da conversação, assentada num complexo de fatores contextuais, entre os quais as circunstâncias em que ocorre o intercâmbio verbal, o conhecimento recíproco dos interlocutores, os conhecimentos partilhados entre eles, sua visão de mundo, o *background* de cada um em relação ao que falam, bem como suas expectativas.

Nessa perspectiva, entendida como textual-interativa, a conversação se manifesta de forma colaborativa, em que o intercâmbio verbal não é tomado como uma simples sucessão temporal entre os turnos, mas como fazendo referência ao anterior. Assim, há a interdependência entre os turnos, movida pela “preocupação dos falantes em se entrosarem, procurando manter a conversação em torno de um conjunto de referentes comuns, que se constituem como foco da interação verbal” (JUBRAN et al, 2002, p. 342).

Dessa forma, o tópico discursivo se apresenta como elemento mantenedor do processo de interação centrada, bem como elemento que dinamiza a estrutura conversacional, tornando-se, assim, “decisivo na constituição de um texto oral” (JUBRAN et al, 2002, p. 343). No caso específico desta pesquisa, aponta-se “Os seres vivos” como tópico discursivo central das aulas observadas, constituído de vários referentes que se conectam para compor o foco da interação didático-pedagógica. Tópicos como a reprodução das células, a classificação dos seres vivos, a nomenclatura binominal dos seres vivos, dentre tantos outros, fizeram parte da organização textual, mantendo o fluxo informacional organizado durante as aulas ministradas pela professora.

Os autores mencionados também anotam que a noção de tópico discursivo contribui para que a conversação não seja vista como “um simples enfileiramento aleatório de enunciados produzidos por dois falantes”, embora, no interior de uma conversa, surjam “pequenos assuntos aparentemente sem concatenação”. A conversação, portanto, é “ordenada cognitivamente, mesmo sem planejamento prévio” (JUBRAN et al, 2002, p. 373), ou seja, o texto, na sua modalidade de uso oral, é organizado.

É possível afirmar, depois de feitas tais considerações e baseando-se nos autores já mencionados, que a perspectiva textual-interativa, de que trata essa seção, contribuiu fortemente para a construção de uma Gramática do Português Falado, na qual se encontram alguns dos principais tópicos até hoje abordados na vertente interativo-conversacional. São pontos de vista teóricos que marcaram a pesquisa em Linguística no Brasil, contribuindo, indubitavelmente, para o surgimento do denominado *estilo falado*, como já apontou Marcuschi (2002).

2.7. As relações entre o contexto, os participantes e o texto conversacional

Ao abordarem considerações sobre o contexto nos estudos discursivos, Blancafort e Valls (2008) assinalam que o termo *cenário* se aplica aos estudos discursivos por meio da metáfora teatral ou cinematográfica, fazendo referência aos elementos físicos que produzem um determinado evento comunicativo, ou seja, ao espaço, ao tempo e à organização. Esses elementos constituem parte fundamental, ainda que não a única, do que se denomina *contexto*. Nesse sentido, de acordo com as autoras, o conceito de contexto é de suma importância para os estudos linguísticos que se baseiam numa perspectiva pragmática, conversacional ou discursivo-textual.

Discutindo questões sobre o contexto, dentro dos estudos pragmáticos, Blancafort e Valls (2008, p. 97) citam Brown e Yule, autores que afirmam o seguinte: nos últimos anos, a ideia de uma sequência linguística (uma frase) poder ser completamente analisada sem que se leve em consideração o contexto foi seriamente colocada em dúvida. Nesse posicionamento, encontra-

se uma crítica bastante forte aos estudos que deixam de lado as questões contextuais, isso porque o contexto se constitui um conceito crucial para o âmbito da pragmática e dos estudos discursivos, uma vez que sua consideração na descrição e na análise dos usos linguísticos marcará a linha divisória entre os estudos do discurso e os puramente gramaticais.

Os estudos da Linguística Moderna³⁹, em seu conjunto, partiram teoricamente do pressuposto de que era possível e até mesmo necessário fazer uma descrição das frases, sem levar em consideração o contexto de atualização. Tome-se como exemplo a Linguística Estrutural⁴⁰, sob a influência das ideias do linguista suíço Ferdinand de Saussure, que deu à Linguística seu status de ciência, no final do século XIX. Essa corrente teórica excluiu de forma explícita todos os fatores contextuais em suas análises, declarando que, para o estudo do núcleo gramatical, esses fatores distorciam os dados, pelo fato de apresentarem infinitos matizes nas formas e no sentido linguístico (BLANCAFORT e VALLS, 2008).

Para o enfoque interacionista, ao qual está filiado este trabalho, não são as frases o objeto de análise, mas, ao contrário, são os discursos que se atualizam nas situações de comunicação concretas. Passar dos estudos das sentenças para o estudo do texto conversacional é entender que:

A conversação não é um produto estrutural da mesma maneira que o é uma sentença – ao contrário, é o resultado da interação de dois ou mais indivíduos independentes, que visam a (sic) objetivos, e têm interesses muitas vezes divergentes (LEVINSON, 2007, p. 373).

Esse posicionamento revela a situação comunicativa na qual os participantes estão inseridos. Dessa forma, Kerbrat-Orecchioni (2006) elenca três ingredientes que, em consonância, constituem o contexto situacional: o lugar, o objetivo e os participantes.

Com relação ao quadro espaço-temporal, levam-se em conta não somente o lugar físico, mas também o caráter social e institucional. A relação

³⁹ Como uma corrente linguística que se baseava no sistema.

⁴⁰ O estruturalismo entende que “a língua, uma vez formada por elementos coesos, inter-relacionados, que funcionam a partir de um conjunto de regras, constitui uma organização, um sistema, uma estrutura. Essa organização dos elementos se estrutura seguindo leis internas, ou seja, estabelecidas dentro do próprio sistema” (COSTA, 2008, p. 114).

temporal é de igual importância para que se desenvolva a interação. Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 26), “o discurso deve ser apropriado ao lugar, mas também ao momento”.

Em se tratando dos objetivos da interação, a autora distingue o *objetivo global* e os *objetivos mais pontuais*. O primeiro diz respeito aos objetivos de interação com finalidade já prevista: a consulta médica, por exemplo. Os objetivos mais pontuais são aqueles correspondentes aos distintos atos de fala que podem ser realizados durante a atividade conversacional. No que tange aos participantes, que constituem o terceiro ingrediente do contexto, são considerados não apenas o número presente na conversação, como também as características pessoais, bem como o grau de conhecimento e afetividade.

A presente pesquisa apresenta como ingredientes do contexto situacional o espaço de sala de aula, numa escola pública da cidade de Maceió-AL, sendo o ensino-aprendizagem um dos principais objetivos da relação entre os participantes, constituídos por professora e alunos.

Em toda e qualquer troca comunicativa, o participante é convidado a ocupar o papel de emissor, ficando também na posição receptora. Esses diferentes posicionamentos interlocutivos configuram a incessante modificação de papéis no desenvolvimento da interação. Dentro desse quadro participativo, encontram-se os diferentes tipos de receptores que se distinguem da seguinte forma: a) os *participantes reconhecidos*: são os interlocutores ratificados que efetivamente fazem parte do ato conversacional. Eles também podem ser confirmados pelo comportamento não verbal que apresentam (índices não verbais): o distanciamento mantido, a posição do corpo, os olhares. Podem ainda ser chamados de alocutários ou destinatários do tipo privilegiado ou secundário; e b) os *simples espectadores*: são os interlocutores não ratificados, sendo apenas ouvintes de certa troca comunicativa.

Ainda há a subdivisão desses receptores em: *receptores ocasionais*, aqueles que são percebidos pelo falante, como no caso de uma comunicação pública e *receptores espiões*, aqueles que não fazem parte da troca comunicativa nem estão visualmente presentes, como no caso de uma escuta por trás da porta (GOFFMAN, 1981).

O contexto pode ser considerado em dois papéis: 1) em relação à *produção*, que vai determinar as escolhas discursivas efetuadas pelo falante –

temas selecionados, formas de tratamento, nível de língua; e 2) em relação à *interpretação* dos enunciados pelo interlocutor. Outro importante elemento fornecido pelo contexto são as *pistas de contextualização* (GUMPERZ, 2002), que estão inscritas no texto, podendo ser de natureza bastante diversificada: a prosódia, os gestos, os tipos de discurso, dentre outros.

A relação do contexto com o texto conversacional se dá de maneira dialética: o contexto é “ao mesmo tempo construído pela maneira por meio da qual ele se desenvolve; definida de início, a situação é incessantemente redefinida pelo conjunto de acontecimentos conversacionais” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 35).

Com relação à participação do interlocutor no texto conversacional e às pistas de contextualização que ele deve fazer uso para se inscrever nesse ato interativo, tem-se o chamado ouvinte ativo, aquele que “não só ‘reage’ ao enunciado produzido pelo enunciador, mas também efetivamente participa em sua formulação” (HILGERT, 2001, p. 65).

Nesse sentido, o ouvinte nem sempre está apenas recebendo a mensagem de forma passiva, mas ele está participando efetivamente dela. De acordo com Silva (2001, p. 130-1), o ouvinte pode participar da “construção do diálogo, orientando o falante”. Assim, o ouvinte ativo pode interferir durante a fala do locutor, tendo objetivos específicos como, por exemplo: “mostrar que está ouvindo ou entendendo; sancionar o outro como falante e indicar que pode continuar com a mensagem; ou simplesmente, demonstrar participação”.

No ambiente de sala de aula, o professor pode ser monitorado pela presença dos alunos-ouvintes ativos, uma vez que aquele pode perceber as diversas reações dos seus interlocutores. Reações essas que se efetivam não somente de forma verbal (uhn, sim, concordo, dentre outros), mas também de forma não verbal (as expressões faciais, os sorrisos, o franzir de sobrelha, os meneios de cabeça, a postura). Este trabalho observa como esses elementos não verbais podem interferir no processo de construção de sentido, garantindo uma melhor circulação dos saberes veiculados pela professora durante a exposição dos conteúdos das aulas de Ciências. Para Silva (2001, p. 130), esses elementos são indispensáveis para o bom funcionamento da interação entre os interactantes, sendo que sua ausência “implica perturbações no comportamento do locutor e acaba interferindo na boa comunicação”.

A seguir, faz-se menção ao contexto de sala de aula, local que serviu de observação para os fenômenos evocados por esta pesquisa.

2.7.1. A importância do contexto nos estudos interpretativos de sala de aula

Vários estudos já se debruçaram sobre a sala de aula enquanto espaço de investigação dos fenômenos da linguagem. Isso se deve ao fato de esse ambiente apresentar características próprias, fazendo com que se diferencie de outros contextos. Segundo Jiménez Aleixandre e Díaz de Bustamante (2003), a sala de aula se distingue de outros ambientes humanos porque o controle do que se fala está, oficialmente, nas mãos daquele que, de acordo com as prescrições sociais, tem o poder para possuí-lo, o professor.

Essa ideia pode trazer consequências negativas para o processo de ensino-aprendizagem, se, por exemplo, o professor apresentar um comportamento abusivo, não dando oportunidades de atuação para o aluno. Obviamente, esse ambiente não apresentará uma das características essenciais para que se estabeleça a construção de sentido: a interação.

Assim como Erickson (2001), entende-se que a natureza das salas de aula deve ser compreendida como um contexto para a interação e para a aprendizagem. E essa interação não se efetiva exclusivamente por meio das produções linguísticas dos interlocutores desse espaço, indo mais além das palavras, ou seja:

a situação interativa é permeada por sinais gestuais que fornecem dados que podem esclarecer, explicar e complementar as informações verbais, como acontece no ambiente conversacional de sala de aula, onde, muitas vezes, o professor comunica informações gestualmente (OLIVEIRA, 2007a, p. 37).

Nessa perspectiva, não é possível analisar o discurso sem que se leve em consideração o contexto em que ele está inserido. Para Freire (2001), o contexto não pode ser estudado de forma isolada, uma vez que ele não existe sozinho. Ao estudar o ambiente de sala de aula, o pesquisador tem que

perceber que o discurso desse ambiente é resultante da interação entre os participantes, que atuam em certo contexto, num espaço social e físico. A autora comenta também que, para que se possa ter uma visão real da questão estudada na sala de aula, é necessário observar não somente as palavras que ali circulam, mas também os elementos paralinguísticos. A autora enfatiza a existência dos elementos não verbais, deixando claro que os analistas da conversação devem ser sensíveis a eles.

Nos anos 70, Goffman (1998) já chamava a atenção para a ausência de questões contextuais nos estudos linguísticos, sociolinguísticos, antropológicos e sociológicos. O autor se refere à situação social engendrada na comunicação face a face que, para ele, fora negligenciada pelos pesquisadores das referidas áreas, definindo-a como sendo um ambiente

... que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento, qualquer lugar em que um indivíduo se encontre acessível aos sentidos nus de todos os outros que estão presentes, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante (GOFFMAN, 1998, p. 13-14).

O autor também esclarece que os participantes ratificados de uma situação social face a face necessitam fornecer pistas que os identifiquem como tal. Para que isso se efetive, além das produções linguísticas, os interlocutores devem apresentar gestos funcionais (GOFFMAN, 1998), propiciando estados de conversa, policiando esses estados e mantendo a atividade conversacional em funcionamento.

Pensando em uma situação social de sala de aula, pode-se presenciar a existência de gestos, facilitando o processo de construção do sentido (SANTOS, 2007; OLIVEIRA, 2007a). Além do comportamento cinestésico – aquele que envolve os gestos – há outros como é o caso do comportamento proxêmico, que envolve o uso do espaço entre os interlocutores.

Referindo-se ao contexto, Cajal (2001, p. 127) o define como “todo conjunto de características do mundo exterior à interação considerado relevante para a sua construção”. A autora estudou as interações de sala de aula, sob a perspectiva interpretativista da etnografia, considerando esse ambiente como um todo plural. Nesse sentido, o contexto

... caracteriza-se por ser dinâmico, pois fazem parte dele não só o ambiente material, espaço físico, mas também as pessoas, o que elas estão fazendo naquele momento, suas expectativas e intenções (ERICKSON e SCHULTZ, 1977 *apud* CAJAL, 2001, p. 127).

Situando-se de forma semelhante, os aspectos metodológicos abordados neste trabalho estão inseridos numa linha de caráter qualitativo de cunho etnográfico, pelo fato, sobretudo, de haver ênfase no processo interacional e não no produto das interações realizadas em sala de aula. A pesquisa etnográfica, segundo Severino (2007, p. 119),

... visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia-a-dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhando com uma lente de aumento.

É o que se pretende fazer neste trabalho, observar, criteriosamente, os elementos não verbais e suas contribuições para o processo de construção de sentido.

O contexto de análise deste trabalho caracteriza-se por situações interativas de sala de aula, denominadas de **momentos interativos**, seus interlocutores e seus modos de interagir. É uma situação social que apresenta sons, gestos, expressões faciais, movimentos corporais e espaciais, todos interpretados sob à luz dos estudos dos não verbais e verbais.

2.8. Tipos e características das relações interpessoais

Para Blancafort e Valls (2008), o êxito ou fracasso da relação entre as pessoas nos atos comunicativos constitui um aspecto fundamental do estudo da interação verbal. Dessa forma, os falantes, ao elaborarem seus enunciados, escolhem formas linguísticas que se acomodam à manutenção da relação estabelecida e aos seus fins ou, pelo contrário, optam pela quebra da relação, escolhendo usos linguísticos ou não linguísticos que indiquem essa ruptura.

No âmbito social, esclarecem as autoras, a relação entre as pessoas se efetiva em vários eixos, entrecruzando-se e permitindo que o falante se situe, por um lado, em um ponto do *continuum*, e por outro, tenha a possibilidade de

negociar suas posições no transcorrer de uma interação. Isso pode evidenciar as relações de poder ou solidariedade nas relações interpessoais, conforme aponta Kerbrat-Orecchioni (2006), mais adiante.

Os estudiosos que partem do ponto de vista conversacional estão de acordo ao considerarem que a comunicação supõe um acordo básico entre os interlocutores que se dispõem a interagir (BLANCAFORT e VALLS, 2008). É nessa perspectiva que se fala em princípio da cooperação (GRICE, 1982), em negociação como condição do processo e em contrato comunicativo. As autoras se detêm especificamente no contrato comunicativo, apontando que é através dele que os interlocutores se reconhecem, assumindo posições que se referem ao âmbito cognitivo e social, com direitos e deveres no que tange a sua possível atuação durante o desenrolar do processo comunicativo. Numa conversação, por exemplo, os interlocutores podem ir negociando o desenvolver do texto conversacional.

Entendendo que “toda interação verbal pode ser concebida como uma seqüência de eventos cujo conjunto constitui um ‘texto’, produzido coletivamente num contexto determinado”, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 62) vai estudar as relações que se instauram pelo viés da troca verbal entre os próprios participantes. A autora trata das relações interpessoais, dividindo-as em horizontal e vertical, o que revela o caráter simétrico e assimétrico das trocas comunicativas. Faz uma análise desses tipos de relação, explicando cada um deles a partir de alguns itens como o *princípio* que os norteia e a *leitura* dos marcadores não verbais, paraverbais e verbais.

As especificidades que dizem respeito ao tipo horizontal de relação são descritas, partindo-se do seguinte princípio: a relação é efetivada, desenrolando-se num certo quadro específico e os dados contextuais se caracterizam por apresentar uma interação que põe em contato determinadas pessoas que compartilham entre si certos laços sociais e afetivos. Esse tipo de dimensão acontece numa escala gradual: ora os parceiros podem se revelar mais ou menos próximos, ora podem se mostrar mais ou menos distantes. Seu funcionamento aponta para uma relação em que os participantes negociam, trocando, permanentemente, os *indicadores* e *construtores* que permeiam as relações interpessoais, representados pelos marcadores não verbais, paraverbais e verbais.

Os marcadores não verbais, constituídos pela distância, são considerados uma metáfora espacial. Os dados que caracterizam esse marcador não verbal revelam que a distância psicossocial é, antes de tudo, marcada pela distância no seu sentido próprio. Os marcadores não verbais ainda podem ser constituídos pelos gestos, que se revelam excelentes indicadores de uma relação horizontal, principalmente, os gestos de se tocar, o sorriso e a piscada, dentre outros; e pela postura, assinalada pela orientação do corpo e pela duração e intensidade dos contatos visuais.

Os marcadores paraverbais são assinalados pela intensidade articulatória, bem como pelo timbre de voz, exemplificado pelo cochicho, que é característico de uma relação de intimidade.

Os marcadores verbais são constituídos pelas formas de tratamento, que variam de acordo com o grau de familiaridade e distanciamento, exemplificados pelos pronomes “você”, no primeiro caso, e “senhor (a)”, no segundo. Outras marcas, que também aparecem nesse tipo de relação, são os nomes de tratamento, já que não é a mesma coisa tratar seu interlocutor por “Santos”, “Dr. Silva”, “caro colega”, “Zé”, “amor”, dentre outros. Além disso, os temas que são abordados podem manifestar a relação horizontal, pois as pessoas não falam sobre os mesmos assuntos com os próximos e com os estranhos.

A relação do tipo vertical apresenta, contrariamente à relação horizontal, o seguinte princípio: a interação é efetivada, instaurando as relações de poder, de hierarquia e de posições de lugar. Esse tipo de relação aponta para o fato de que os interlocutores nem sempre têm o mesmo uso da palavra. Isso quer dizer que um dos parceiros interlocutivos pode encontrar-se numa situação de dominador, enquanto o outro se localiza numa situação de dominado. O que acontece é uma *dissimetria* na relação, ou seja, uma relação não simétrica como no caso das trocas comunicativas entre professor/aluno, médico/paciente, adulto/criança e empregador/empregado.

Os marcadores não verbais também são constituídos pela aparência física dos interlocutores, bem como seu modo de vestir. A vestimenta é uma leitura que indica a relação de lugares, como, por exemplo: o jaleco característico dos médicos, o uniforme típico dos policiais, dentre outros trajes; pela disposição do espaço onde se realiza a comunicação; no caso da sala de

aula, o birô do professor posicionar-se à frente das carteiras dos alunos, ou, num caso de uma empresa que ocupa todo um prédio, distribuir os últimos andares para os cargos de maior poder; e pelas posturas dominadora ou humilde mantidas pelos interlocutores, que podem estabelecer um jogo de olhares.

Os marcadores paraverbais são exemplificados pela intensidade vocal e pelo tom usado na comunicação, que podem ser expressos como: “Não me trate dessa forma!”.

Os marcadores verbais são constituídos pelas mesmas formas de tratamento já mencionadas. O uso das formas “você”-“senhor (a)” evidencia uma relação dissimétrica, isto é, uma relação de caráter fortemente hierarquizado, ou seja, quem usa a forma “você” encontra-se numa posição alta, ao passo que quem usa a forma “senhor (a)” ocupa uma posição baixa; e pela organização dos turnos de fala, uma vez que quem fala mais detém o domínio na conversação, ficando responsável pela abertura e fechamento das unidades conversacionais, como, no caso de sala de aula, em que o professor inicia o tópico discursivo e encerra as explicações desse mesmo tópico.

Santos (2008), quando trata do discurso de sala de aula, entende que, nesse ambiente, as relações se estabelecem de maneira assimétrica, exemplificadas pelo tipo de relação vertical (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Todavia, nesse seu estudo, a autora ressignifica o conceito de assimetria, apontando haver uma relativização do termo. Seguindo também os estudos de Fávero et al (1999), que enfatizam o estilo relativamente assimétrico no encontro conversacional, Santos (2008) afirma que mesmo existindo o domínio do turno pelo professor e sua posição diante da turma, conduzindo assim, a um discurso assimétrico, os elementos considerados não verbais e paraverbais (gestos, expressões faciais, distância, postura, articulação vocal) podem tornar a sala de aula num ambiente simétrico, ou, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), numa relação horizontal. A autora exemplifica seu posicionamento ao mostrar que a expressão gestual analisada (o sorriso) funcionou para que surgisse um momento simétrico, permitindo haver a construção de conhecimento e instaurar-se um processo dinâmico, que caracteriza a interação.

Durante o processo conversacional, local onde se efetivam as relações interpessoais, é possível perceber que múltiplos fenômenos acontecem, como

já foi apontado durante este trabalho. Baseados nisso, autores como Santos (2002, 2004), Dionísio e Hoffnagel (1996), Oliveira (2007a, 2007b), Souza (2007), Vieira (2007), Dantas (2007), dentre outros, estudaram os gestos, as pausas, as expressões faciais e os elementos supra-segmentais, importantes elementos no processo de construção de sentido em situações interpessoais de interações face a face. Dentro dessa perspectiva teórica, o presente trabalho se apóia na perspectiva dos estudos conversacionais, fundamentada no contexto interacional e situacional dos interlocutores que dialogam, construindo os sentidos em momentos de interação em sala de aula. Os referenciais teóricos adotados orientaram na observação do uso dos elementos cinésicos, proxêmicos e paralinguísticos e os efeitos de sentido que as ações não linguísticas revelam nas práticas linguístico-não verbais, no ambiente mencionado.

Por se tratar de uma pesquisa que analisa a língua em uso, observando os elementos não verbais relacionando-se com os verbais, em contexto de sala de aula, optou-se por apresentar um capítulo específico sobre os fenômenos não verbais, baseando-se numa literatura específica que trata do tema, complementando o que foi até agora ventilado, aprofundando as discussões sobre os objetos teóricos, bem como definindo o que se chamou de *unidade linguístico-não verbal*. Essas questões se encontram no terceiro capítulo, a seguir.

3 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL E VERBAL

Entender a comunicação não verbal é, como já afirmaram Knapp e Hall (1999), uma empreitada multidisciplinar. Esse fato fica explicado quando se encontram várias áreas do conhecimento, a saber: Psicologia, Comunicação, Etologia, Sociologia, dentre outras, preocupando-se com fatores contextuais para explicar inúmeras questões. A Linguística entra nesse ramo para dar conta de discussões relativas à língua e à linguagem que não se esgotam no sistema, necessitando ir mais além das palavras para traçar alguma possibilidade de explicação dos fenômenos linguísticos e não linguísticos.

Ao introduzirem seus estudos sobre comunicação não verbal, Knapp e Hall (1999) propõem algumas questões relevantes para a compreensão da importância dos elementos não verbais no dia a dia das pessoas. Esses questionamentos se fazem presentes porque também serviram de base para fundamentar as indagações deste trabalho sobre o fenômeno não verbal em sala de aula. Assim, as perguntas são:

O que é comunicação não-verbal? Por que é importante compreender esse tipo de comportamento humano? Como funciona o comportamento não-verbal em relação ao comportamento verbal? Como a comunicação não-verbal afeta o nosso dia-a-dia? (KNAPP e HALL, 1999, p 13).

Essas perguntas, chamadas de norteadoras, uma vez que compõem as primeiras inquietações com relação ao tema, fizeram parte de uma discussão feita pelos autores ao apresentarem as perspectivas básicas sobre a comunicação não verbal, sua definição, resgatando informações históricas, seu

processamento, sua classificação⁴¹, as perspectivas não verbais no processo total da comunicação, permitindo que a mensagem seja construída a partir das suas múltiplas funções, bem como um primeiro levantamento sobre o não verbal na sala de aula. No tocante ao ambiente escolar, Richmond et al (2008) estudam as relações não verbais entre professor e alunos, apontando a aparência dos interlocutores, os movimentos gestuais, as expressões faciais, os comportamentos ocular e vocal, o espaço, o toque e o entorno como importantes pistas não verbais que transmitem significados, analisando também como esses elementos afetam a relação professor-aluno.

O presente capítulo expõe as contribuições teóricas dos referidos autores, bem como discute as questões colocadas por Hall (1999; 2007), Hecht et al (1999), Soler-Espiauba (2000), Richmond et al (2008), Lyman e Scott (1999), Cestero Mancera (2005), dentre outros. Apresenta também considerações relativas à definição da terminologia *comunicação não verbal*, fazendo menção à unidade *linguístico-não verbal*.

Esse capítulo ainda se propõe traçar as categorias não verbais, dando ênfase a fenômenos como a aparência física, os gestos e os movimentos corporais (Cinésica), as expressões faciais, os sons da voz (Paralinguagem), o uso do espaço pessoal (Proxêmica) e os efeitos do toque (Tacêsica), todos, *em conjunto*, contribuindo para que as relações interpessoais aconteçam e para que os significados veiculados entre os interlocutores que interagem sejam mais bem compartilhados e apreendidos.

3.1. Definição e pontuações teóricas acerca da comunicação não verbal

Knapp e Hall (1999) justificam o nascimento do seu livro apontando que os propósitos são fazer com que os usuários de uma língua fiquem mais sensíveis aos elementos não verbais que os cercam em toda conversação cotidiana. Para isso, eles apresentam uma base teórica muito interessante, afirmando que esse levantamento será “uma lente” que funcionará como

⁴¹ Na seção 3.2, são apresentadas as perspectivas para a classificação da área não verbal, bem como suas funções básicas.

instrumento de percepção dos fenômenos evocados por ocasião dos estudos não verbais.

Numa tentativa de traçar uma definição do termo comunicação não verbal, Knapp e Hall (1999) comentam as dificuldades de conseguir encontrar uma palavra e defini-la de maneira que possa descrever satisfatoriamente toda a atividade interativa das sutilezas humanas. Segundo os autores, uma primeira noção de comunicação não verbal “refere-se à comunicação feita por meios diferentes das palavras (supondo as palavras como elemento ‘verbal’)” (KNAPP e HALL, 1999, p. 17). Entretanto, nas palavras dos pesquisadores, essa definição só fornece uma impressão inicial do que seja o termo, afirmando que ela se torna menos precisa quando se começa a estudar profundamente os aspectos relativos ao não verbal.

Knapp e Hall (1999, p. 17) comentam as contribuições de Birdwhistell⁴², pioneiro nos estudos não verbais, afirmando que este autor “teria dito que estudar comunicação *não-verbal* é como estudar fisiologia *não-cardíaca*”. Essa citação, de fato, aponta para o fato de que “não é fácil dissecar a interação humana e apresentar um diagnóstico restrito ao comportamento verbal e outro relativo apenas ao não-verbal”. Isso justifica o posicionamento assumido por esta pesquisa, isto é, não se analisam as interações, fazendo uma dicotomia entre verbal e não verbal, pelo contrário, parte-se do pressuposto de que ambos não podem ser estudados de forma isolada, uma vez que os elementos verbais e os não verbais se imbricam nas mais variadas relações humanas.

Os estudos sobre a comunicação não verbal são bastante amplos, isso pelo fato de existirem várias categorias que compõem sua área de investigação. Para Hecht et al (1999), a comunicação não verbal ocorre em todas as áreas da vida humana, tendo um importante papel nas relações interpessoais. A definição que os pesquisadores apresentam para a comunicação não verbal leva em conta os participantes que interagem na situação comunicativa, tendo como objetivo criar significados compartilhados.

Para uma compreensão do termo comunicação não verbal, seguem-se as contribuições teóricas de Knapp e Hall (1999, p. 48) que o definem como

⁴² BIRDWHISTELL, Ray L. *Introduction to kinesics: an annotation system for analysis of body motion and gesture*. Washington, DC: Foreign Service Institute, U.S. Department of State/Ann Arbor, Michigan: University Microfilms, 1952.

“todos os eventos da comunicação humana que transcendem as palavras escritas ou faladas”. Os autores deixam muito clara a existência da unidade que deve existir ao serem estudados os processos não verbais; isso quer dizer que a comunicação não verbal não pode ser investigada isoladamente do processo total de comunicação. Nesse sentido, afirmam os autores: “Comunicação verbal e não-verbal são inseparáveis e, portanto, devem ser tratadas como uma unidade” (KNAPP e HALL, 1999, p. 28).

A interação é uma necessidade do ser humano, tão importante quanto caminhar e respirar. Os interlocutores não somente interagem verbalmente, mas também são afeitos às sensibilidades dos sinais que são transmitidos pelo corpo. A competência social dos seres humanos é exercitada no sentido de perceber as pessoas naquilo que as anunciam: seu próprio corpo. Assim, o corpo serve “para confirmar, enfatizar, complementar e, em caso limite, contradizer o que estamos tentando comunicar verbalmente” (RECTOR e TRINTA, 1999, p. 6).

Estudos anteriores ao de Rector e Trinta (1999) já trataram da questão do corpo como mensagem. A ideia de que o corpo comunica já foi levantada por Birdwhistell (*apud* DAVIS, 1979, p. 46), que se preocupou com a investigação da movimentação corporal, afirmando que a característica física, revelada pela forma do corpo, bem como pelos traços do rosto são quase sempre culturalmente programados. O autor assegura ainda que a aparência é aprendida e não se nasce com ela, uma vez que “os seres humanos são extremamente imitativos e maravilhosamente sensíveis aos sinais corporais alheios”.

A comunicação não verbal utiliza algumas espécies de suportes para efetivar a transmissão de mensagens, tais como o corpo, a dispersão dos indivíduos no espaço e uma série de outros sinais que cercam os falantes diariamente. Muitas dessas formas de comunicação, por vezes, passam despercebidas, não tendo a devida atenção e que podem, por isso, interferir nas relações interpessoais quando os interlocutores estão engajados num processo interacional. Todo o comportamento revelado pela significativa movimentação do corpo, em uma situação de interação, tem valor de mensagem, ou seja, é praticamente impossível não comunicar.

O corpo humano é um instrumento capaz de, em presença de alguém, compartilhar emoções, comunicar ordens, socializar ideias, bem como atuar sobre o outro, mobilizando-o, convencendo-o e persuadindo-o. O corpo humano serve à comunicação interpessoal; dessa forma, além de servir às necessidades de sobrevivência, atua também nas redes de troca social, nas quais estão inseridos os interlocutores. Para Rector e Trinta (1999, p. 5), até a forma do corpo humano é um meio de mensagem imediata, servindo para comunicar: “o gordinho simpático é alegre; o magricela é desajeitado”.

O presente estudo parte da perspectiva de que os falantes conversam com todo o corpo (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Essa afirmativa aponta para o fato de que a comunicação verbal não pode ser tomada como única e exclusiva forma da expressão humana. Partindo do posicionamento teórico de que os atores sociais interagem com todo o corpo, entende-se, assim como Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 39), que:

se excluirmos da análise das conversações todos os elementos não-verbais, seremos em alguns casos incapazes de explicar a coerência do diálogo, na medida em que nele, por vezes, intervêm **sucessivamente** atos verbais e não-verbais⁴³.

Kerbrat-Orecchioni (2006) aponta os diferentes canais que servem para a comunicação: o auditivo, o visual, o tátil e o olfativo. A autora estuda as conversações, afirmando que, além das palavras que as constituem, há também a presença de silêncios, de entonações, de gestos, de mímicas, de posturas, que a autora vai chamar de material paraverbal e não verbal.

O material paraverbal (prosódico e vocal) caracteriza-se pelas unidades que acompanham a fala, sendo percebidas pelo canal auditivo. Podem ser exemplificadas pelas entonações, pelas pausas, pela intensidade na articulação, pela elocução, pelas particularidades de pronúncia e pelas características da voz. O material não verbal difere do paraverbal, isso pelo fato de ser captado pelo canal visual. Dentre esses, encontram-se os *signos estáticos*, que constituem a aparência física natural ou acrescentada dos participantes (rugas, bronzeamento, roupas, acessórios e maquiagem); os

⁴³ A palavra em negrito está no texto original.

cinéticos lentos, as distâncias e as posturas; e os *cinéticos rápidos*, os olhares e os gestos.

Todos esses dados paraverbais e não verbais desempenham papéis de fundamental importância no funcionamento da interação: eles dão condições de possibilidade de troca, permitem tomar, manter ou dar a palavra (o turno), indicam estados afetivos, tendo também uma função de *facilitação cognitiva*, ajudando o interlocutor no processo de interpretação e compreensão da mensagem.

Estudando a mesma temática, Soler-Espiauba (2000)⁴⁴ afirma que por comunicação não verbal podem entender-se situações comunicativas tão variadas como a maneira de se vestir, de cortar ou pintar o cabelo, de conduzir, de esperar em uma fila, de se comportar no ônibus, de atravessar uma rua, de pedir a palavra durante uma reunião, de saudar, de permanecer em um elevador com outras pessoas, dentre tantas outras situações. A autora confirma a grandiosidade dos estudos sobre comunicação não verbal, dizendo que seu trabalho não abarcará todas as situações não verbais, centralizando seu estudo nas categorias proxêmica e cinésica. Ela faz uma investigação, analisando o não verbal como um componente a mais no ensino do espanhol como língua estrangeira, apontando para o fato de que

O ensino de uma língua estrangeira não se baseia exclusivamente através dos conteúdos lexicais, fonéticos e gramaticais, mas também através de todo um sistema de decodificação do comportamento corporal, único em cada cultura, que pode ajudar ao aprendiz a aceitar situações não concebíveis na sua cultura e a decifrar com maior facilidade as mensagens não verbais que os humanos transmitem constantemente (SOLER-ESPIAUBA, 2000, s/p).⁴⁵

⁴⁴ SOLER-ESPIAUBA, Dolores. *Lo no verbal como un componente más de la lengua*. Esse artigo foi originalmente publicado em 1987, nas Actas de las II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, pp. 169-194. A versão aqui utilizada foi extraída da Internet, não apresentando paginação e datada de 2000. Para consultar o artigo, o endereço virtual é: https://www.ucm.es/info/especulo/ele/com_nove.html.

⁴⁵ No original, em espanhol: “La enseñanza de una lengua extranjera no se hace exclusivamente a través de los contenidos léxicos, fonéticos y gramaticales, sino también a través de todo un sistema de descodificación del comportamiento corporal, único en cada cultura, que puede ayudarle a aceptar situaciones inconcebibles en la suya y a descifrar con mayor facilidad los mensajes no verbales que los humanos transmitimos constantemente” (tradução do autor).

Para Soler-Espiauba (2000), um campo privilegiado de observação do fenômeno proxêmico⁴⁶ é a sala de aula. Isso fica justificado quando se observa que os alunos tentam manter o lugar que ocupou no dia anterior e, em muitos casos, irritam-se ao detectar que há outro aluno no “seu espaço”. A questão territorial, nesse ambiente, é bem notória.

A noção de espaço, obviamente, vai variar conforme as culturas. Soler-Espiauba (2000), baseada em estudos de alguns antropólogos, identificou algumas diferenças entre o comportamento espacial dos norte-americanos e dos espanhóis. Os primeiros precisam de mais espaço quando estão, por exemplo, andando pela rua; enquanto que os espanhóis não precisam de tanto espaço e, muitas vezes, chegam a se roçar ao andar pela rua.

Na realidade do Brasil, percebe-se que os brasileiros são culturalmente afeitos ao toque, ou seja, é natural, ao conversar com alguém, chegar mais perto, estreitando o espaço pessoal, abraçar, beijar o rosto, apertar as mãos. Pensando numa relação homem/mulher, também é possível encontrar algumas características espaciais: em geral, os homens não se beijam no rosto, excetuando-se os casos de parentesco (pai e filho), mas se a situação for entre homem e mulher, o beijo é permitido; já entre as mulheres, a realização dessa ação é a mais natural possível. O tocar-se também vai variar conforme as diferenças culturais, sendo seu estudo denominado *tacêsica*.

Outra pesquisadora que também se dedica aos estudos da comunicação não verbal é Cestero Mancera (2005) e, segundo suas explicações, os elementos não verbais constituem uma parte substancial e primordial da comunicação humana. Por comunicação não verbal, a autora postula que é a forma de comunicação humana produzida através da utilização de signos não linguísticos, incluindo-se, portanto, todos os signos e sistemas de signos não linguísticos que comunicam ou são utilizados para comunicar. Assim, fazem parte da comunicação não verbal os hábitos, os costumes culturais e os sistemas de comunicação não verbal: paralinguagem, cinésica, proxêmica e cronêmica⁴⁷. Trata-se, então, de um tema bastante amplo e complexo, o que explica o seu desenvolvimento a partir de diferentes disciplinas, correntes e

⁴⁶ Mais detalhes sobre essa categoria não verbal em seção posterior.

⁴⁷ Pesquisas em comunicação não verbal chamam Cronêmica à dimensão temporal da comunicação cotidiana.

perspectivas. Cestero Mancera (2005) também afirma, assim como Knapp e Hall (1999), que um estudo em comunicação não verbal caracteriza-se por ser multidisciplinar.

Traçando um histórico sobre o assunto, a autora esclarece que o primeiro trabalho representativo em comunicação não verbal é o de Darwing, em seu livro *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872), que se converteu em um trabalho de referência por ter se constituído a base de pesquisa posterior. É durante a segunda metade do século XX que nasce a disciplina comunicação não verbal, com os trabalhos dos antropólogos Ray Birdwhistell, com o livro *Introduction to kinesics* (1952) e Edward Hall, com o livro *The Silent Language* (1959). É também durante essa época que Ruesch e Kees publicam o livro *Nonverbal Communication: Notes on the Visual Perception of Human Relations* (1956). De acordo com Knapp e Hall (1999), esse livro, provavelmente, é a primeira publicação a utilizar a expressão *comunicação não verbal* no título. Nas décadas seguintes, há a consolidação dos estudos em comunicação não verbal, principalmente, com o desenvolvimento das teorias da comunicação e da semiótica.

Esta pesquisa, que também se enquadra como um estudo na perspectiva da comunicação não verbal, baseia-se nas contribuições teóricas de Cestero Mancera (2005, p. 594) pelo fato de essa autora, muito criteriosamente, abordar os sistemas de comunicação não verbal atrelados à corrente investigativa da Análise da Conversação. De acordo com suas contribuições, os estudos em comunicação não verbal também se efetivam, e de forma muito precisa, a partir do campo de investigação conversacional que, desde 1975, expandiu seu leque de estudo, incluindo, junto com a microestrutura e a macroestrutura conversacionais, novos temas, entre os quais se destacam as atividades não verbais, ou seja, elementos paralinguísticos e cinésicos relacionados com os mecanismos conversacionais⁴⁸.

Importante autor do tema é Knapp (2007, p. 11) que, no prefácio de seu livro, apresenta alguns mitos com relação à comunicação não verbal. O

⁴⁸ No original, em espanhol: "(...) desde 1975, ha extendido su campo de estudio, incluyendo, junto con la microestructura y macroestructura conversacionales, temas nuevos, entre los que destacan (...) las actividades no verbales, es decir, elementos paralingüísticos y quinésicos relacionados con los mecanismos conversacionales".

primeiro mito é o que estabelece um isolamento do sistema não verbal, como se este fosse uma entidade diferente e isolada da totalidade do sistema de comunicação humana. O autor afirma que os elementos não verbais estão inextricavelmente unidos aos aspectos verbais e contextuais da comunicação, sendo sua separação uma artificialidade, já que, na interação cotidiana real, os sistemas não verbais e verbais se apresentam de forma interdependente⁴⁹.

O segundo mito é o que se relaciona com o medo de que fiquemos vulneráveis aos olhos daqueles que sabem “ler” o código não verbal. O medo de que existam especialistas capazes de conhecer os pensamentos mais profundos dos seres humanos, uma vez que não podem controlar os sinais não verbais. O autor esclarece que, na realidade, os falantes são conscientes de certas condutas não verbais, podendo exercer sobre elas um considerável controle. Sendo assim, ao descobrir que há algum “leitor” tentando utilizar seus conhecimentos sobre o comportamento não verbal, de modo muito interessado e manipulador, o falante pode modificar ou adaptar sua conduta não verbal.

O terceiro representa o mito do significado único, ou seja, esse pressuposto parte do princípio de que quando os falantes estão diante de um comportamento não verbal particular podem associar esse comportamento com um significado determinado. Nas palavras de Knapp (2007), isso não acontece porque, da mesma forma que as produções linguísticas, as ações não verbais podem apresentar múltiplos significados, dependendo do contexto social em que tais ações se inserem.

Com relação à discussão feita por Knapp e Hall (1999), ao apresentarem as perspectivas básicas acerca da comunicação não verbal, os autores comentam sobre o processamento da informação não verbal, traçando pontuações com relação ao funcionamento cerebral. Segundo seus esclarecimentos:

muitos pesquisadores do cérebro crêem que os dois hemisférios cerebrais se especializam em processar informações diferentes. Acredita-se que o hemisfério esquerdo processa principalmente informação digital, ordenada em seqüência, verbal, ou seja, informação lingüística; e o hemisfério direito, principalmente informação não-verbal, analógica (KNAPP e HALL, 1999, p. 18).

⁴⁹ No original, em espanhol: “La separación es artificial porque en la interacción cotidiana real los sistemas verbal y no verbal son interdependientes”

O hemisfério direito é responsável pelo processamento de informações não verbais, por exemplo, informações visuais e espaciais, componentes vocais que dão emoções ao discurso, tais como entonação, altura e ritmo. Os autores ainda esclarecem que são poucos os pesquisadores que sustentam a ideia de que “cada lado do cérebro lida exclusivamente com um tipo particular de informação” (KNAPP e HALL, 1999, p. 19). Segundo suas afirmações, é improvável que um hemisfério cerebral fique inativo completamente enquanto uma informação está sendo processada.

Eles exemplificam isso com o caso da leitura de um livro. Enquanto o leitor faz a leitura do material escrito, “o hemisfério direito pode cumprir um papel especializado na compreensão de uma metáfora ou apreciar o conteúdo emocional”. Por outro lado e, de maneira simultânea, o hemisfério esquerdo “trabalha de modo intenso para extrair significado de complexas relações entre palavras e frases” (KNAPP e HALL, 1999, p. 19). Os autores justificam também que, apesar de ambos os hemisférios parecerem se especializar no processamento de determinada informação, seja verbal ou não verbal, não se limitam a essa atividade.

Outro ponto discutido pelos mencionados pesquisadores é a questão das perspectivas para a classificação do comportamento não verbal. Nesse sentido e baseados nas pesquisas realizadas por Ruesch e Kess (*apud* KNAPP e HALL, 1999), os autores descrevem as áreas do estudo não verbal, sendo representadas pelo ambiente da comunicação, pela aparência física do comunicador, pela proxêmica, pelo movimento do corpo ou movimento cinestésico e pela paralinguagem.

Segundo Hecht et al (1999), estudiosos que também investigam a área em tela, a comunicação não verbal apresenta um importante papel nas interações humanas. Segundo suas explicações, pesquisas apontam que 60-65% dos significados sociais são construídos através da comunicação não verbal. Ainda conforme suas elucidações, a comunicação não verbal apresenta três características importantes, segundo as quais: a) as mensagens não verbais são funcionais; b) as mensagens não verbais são influenciadas pelo contexto; e c) a comunicação não verbal está organizada em códigos. Essa última característica aponta para as múltiplas facetas que integram esse tipo de

estudo. Sendo assim, é possível encontrar o que os autores chamam de *códigos não verbais*, são eles: a cinésica, a aparência e o adorno, a paralinguagem, os códigos de contato (proxêmica), a comunicação tátil (tacêsica) e os códigos de tempo e de espaço (cronêmica e pistas ambientais) (HECHT et al, 1999, p. 7-8).

Ao traçarem considerações sobre o comportamento não verbal nas relações interpessoais, Richmond et al (2008, p. 12-3) apontam as categorias das mensagens não verbais. Semelhantes às apresentadas anteriormente por Hecht et al (1999), são encontrados, nessa segunda classificação: a aparência física, o gesto e o movimento, a face e o comportamento ocular, o comportamento vocal, o espaço, o toque, o ambiente e o tempo.

De acordo com as contribuições teóricas de Richmond et al (2008, p. 7-11), as mensagens não verbais apresentam funções, não ocorrendo no vazio e, em várias circunstâncias, acontecem articuladamente com a comunicação verbal. Segundo os autores, as seis maiores funções das mensagens não verbais em relação às verbais são: *complementar, contradizer, acentuar, repetir, regular e substituir*. Nessa mesma perspectiva, Knapp e Hall (1999), apoiados nos estudos de Ekman, também apresentam a classificação das funções do comportamento não verbal.

Nesse sentido, Ekman (1965 *apud* KNAPP e HALL, 1999) inter-relaciona os comportamentos não verbal e verbal, enunciando que a *complementação* desses elementos se efetiva quando não existem contradições entre o canal verbal e o não verbal. Assim, as mensagens são mais bem compreendidas, uma vez que os canais estão se complementando. Por sua vez, a *contradição* se dá quando o canal verbal e o não verbal, como sugere o próprio nome, se contradizem. Exemplo desse fenômeno ocorre quando o interlocutor não quer dizer a verdade, nem quer mentir: supõe-se que alguém acaba de fazer uma apresentação não muito boa e pergunta ao seu interlocutor o que achou. Sua resposta pode ser positiva, mas com voz e expressões faciais que não confirmam as palavras proferidas.

A função de *acentuação* se realiza quando o comportamento não verbal (movimentos das mãos e da cabeça) enfatiza a mensagem verbal. Esse tipo de função foi estudado por Oliveira (2007a), ao analisar as ações gestual-referenciais, sendo usadas pela professora para chamar a atenção dos alunos

para algum tópico discursivo, através do gesto de apontar. Exemplo dessa função é o momento interativo a seguir:

MOMENTO INTERATIVO 7



Captação de imagem 2: L1 deflagra o gesto de apontar, centralizando os olhares dos alunos para a palavra *sexuada*. Fonte: *corpus* da pesquisa.

L2 – ()
L3 – [binária
<p>L1 – BINÁRIA... binária porque cada indivíduo se divide em dois... exatamente iguais... né? isso é bipartição ((L1 ao ratificar a resposta de L2 e L3 aproxima-se um pouco de L5 e junta os dedos indicadores e médio da mão esquerda e toca-os com o indicador da mão direita, passando a idéia de que o termo binária equivale ao numeral dois)) e: sexuada... lembrando que tanto os protozoários como as algas se reproduzem dessa forma... ou assexuada ou sexuada... e de forma sexuada eles também não formam gametas/.../ aquela mesma idéia que eu falei pra vocês... é difícil imaginar SERES unicelulares que são uma célula SÓ formada de gametas... né? um tipo de gameta formando CÉlulas sexuadas... então eles TROCAM: material genético eles não formam gametas mas trocam material genético através daquela PON:TE... que se forma entre eles... a gente diz que ele também se reproduzem de FORMA... sexuada ((neste turno de fala de L1 ela dirige-se outra vez para o lado direito da sala, e, ao citar o termo “unicelulares” usa o dedo indicador da mão direita passando a idéia de uma unidade. Em seguida, ao citar o termo “troca”, faz um movimento com as mãos, paralelas uma à outra, como se quisesse dar a impressão de que algo realmente estava sendo trocado. L1 encaminha-se logo após para o quadro e aponta para o termo “sexuada” ao mesmo tempo em que o cita) só que DESSA FORMA aqui né? reprodução sexuada ((aponta mais uma vez para o termo “sexuada” escrito no quadro)) ... na BIPARTIÇÃO ou divisão BINÁRIA... as duas células resultantes/.../ os dois seres resultantes são exatamente iguais ao primeiro... na: reprodução sexuada não... ((L1 desenha as figuras das células resultantes no quadro e volta-se para a turma)) os DOIS SERES se APROXI:MAM formando () entre eles... eles TROCAM material genético... um DOA material</p>

genético PRA o outro... o que doa é chamado DOADOR e o que recebe é CHAMADO... receptor... depois que o ul[...] o primeiro doa pra o segundo o material genético... eles se separam novamente... ((L1 dá uma pequena pausa e vai até o birô para apanhar o apagador e dirige-se para o quadro e apaga a ligação que havia entre as duas células desenhadas)) eles se separam... e esse siGUN:DO... receptor... que recebeu o material genético se divide em DOIS que não são exatamente iguais a ele... por que não são? ((L1 passa um traço na célula receptora desenhada no quadro e desenha mais duas figuras desta célula))
L3 – porque houve uma mistura de material...
L1 – ISSO... porque houve a mistura do material... genético... ta? se
L2L3L4 [genético
houve a mistura de material genético... esses dois ((aponta para as figuras))... não vão ser exatamente iguais nem a esse... nem a esse ((ao citar o termo “esse”, L1 aponta para as figuras das células que ela já havia desenhado anteriormente))

O momento interativo apresentado revela a importância dos estudos dos elementos não verbais no ambiente de sala de aula. O comportamento gestual da informante está em concordância com a sua produção linguística, o que permite concluir que, neste momento interativo específico, os elementos não verbais e verbais auxiliam no processo de interlocução entre os interactantes do discurso, permitindo negociação de sentido.

O momento interativo apresenta marcas de um encontro relativamente assimétrico, mas, ao longo do evento, a professora se aproxima dos alunos, dirige-se para o lado direito da sala, encaminha-se para o quadro-negro (HALL, 1977), proporcionando, assim, um momento de horizontalidade na relação (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006; SANTOS, 2006).

O tópico discursivo, nesse fragmento, caracteriza-se pela retomada do assunto sobre reprodução das células, que pode ser *sexuada* ou *assexuada*. Um dos termos utilizados pela professora é *binária*. Ela enfatiza que esse tipo de divisão é conhecido como *bipartição*. Para aclarar seu raciocínio, L1 faz uso dos dedos indicadores e médio da mão esquerda, dando a ideia de que o termo *binária* equivale ao numeral dois. A ação não verbal, nesse caso, de mostrar os dois dedos, serve para dar ênfase ao discurso, ilustrando a fala.

Outro termo pertencente ao tópico em pauta é *unicelulares*. Segundo L1, os seres unicelulares são formados de uma só célula. Eles não formam gameta, mas trocam material genético, reproduzindo-se também de forma

sexuada. As palavras destacadas foram as que mereceram evidência no turno da professora. A primeira é enfatizada com o dedo indicador da mão direita, passando a ideia de uma unidade, ou seja, os seres unicelulares são formados de uma única célula. A segunda palavra destacada, *sexuada*, é ilustrada com o auxílio do gesto de apontar. O termo já estava escrito no quadro-negro e, ao pronunciá-lo, L1 aponta para ele. Essa ação gestual é deflagrada mais de uma vez. A professora chama a atenção para a reprodução *sexuada* com o gesto dêitico, ou seja, usa um movimento para centralizar os olhares dos alunos na ideia a transmitir. Ela usou o apontar um após o outro, direcionando-o ao objeto discriminado, que era a palavra *sexuada*.

O termo a que se refere L1 já estava à disposição dos alunos, escrito no quadro-negro, como se pôde comprovar com a captação de imagem 2. Mesmo assim, a professora deflagra a ação gestual, não se constituindo uma prática meramente identificatória, mas uma articulação entre recursos linguístico-gestuais, construindo, dessa forma, o objeto a ser contemplado durante a interação.

MOMENTO INTERATIVO 7 [continuação]



Captação de imagem 3: L1 desenha as células no quadro para facilitar a compreensão do conteúdo, apontando para essas células desenhadas. Fonte: *corpus* da pesquisa.

Continuando o mesmo tópico, a informante também faz uso de figuras, desenhando as células no quadro para facilitar a visualização do conteúdo trabalhado, conforme se observa na captação de imagem 3. O desenho das células é utilizado para explicar a troca de material genético entre ambas. A fala da professora fica mais bem aclarada com o uso das figuras no quadro-negro, permitindo que os alunos percebam como ocorre a troca genética de material entre as células, articulando conjuntamente fala, gestos, apontamentos e imagens.

Novamente, a professora usa a ação gestual para centralizar a atenção dos alunos no tópico discursivo. Dessa vez, os objetos a serem contemplados são as células desenhadas no quadro. Por duas vezes, L1, ao pronunciar o demonstrativo *esse*, aponta para as figuras, como é possível observar na fala da professora: *houve a mistura de material genético... esses dois... não vão ser exatamente iguais nem a esse... nem a esse*. Essa insistência serve, justamente, para que os interlocutores considerem o objeto que é oferecido para observação, caracterizando um dispositivo que torna a descrição dos objetos mais inteligível.

Além de acentuar a mensagem verbal, a comunicação não verbal pode *repetir* o que está sendo dito. A repetição também aconteceu na pesquisa

realizada por Oliveira (2008). Muitas vezes, a professora, ao tempo em que explicava o tópico, acompanhava sua fala com um gesto de apontamento, como se pode observar no seguinte momento interativo:

MOMENTO INTERATIVO 8



Captação de imagem 4: L1 direciona os olhares dos alunos para a letra “a” da palavra *anaeróbias*. Fonte: *corpus* da pesquisa.

L1 - ... quanto à respiração as bactérias aeróbias... são aquelas que vivem na presença do oxigênio... ou seja... elas só vivem em lugares que tenham oxigênio... ahn? tão elas só vivem na presença do oxigênio ((L1 fala, alternando os movimentos entre o quadro e a turma)) elas vivem na presença... do oxigênio... vamo a diante... e as anaeróbias? Vocês já são capazes de dizer o que são as bactérias anaeróbias... o “a” na frente quer dizer o quê?

L2 – NÃO...

L1 – não né? não o quê? se as aeróbias só vivem na presença de oxigênio... as anaeróbias?

L2L4L7 – não vivem na presença de oxigênio...

L1 – não vivem na presença de oxigênio... ou seja... elas só vivem na ausência de oxigênio... só são encontradas em lugares onde não tenham oxigênio tá? ((L1 pergunta sempre apontando para o quadro, atraindo assim, a atenção dos alunos para que o vejam)) o “a” **aqui** como () as aeróbias e não anaeróbias... mas o “a” na frente quer dizer não. Tão elas vi:vem na ausência... só vivem na ausência de oxigênio...

No presente momento interativo, o tópico discursivo é a respiração das bactérias *aeróbias* e *anaeróbias*. L1 faz as suas explicações, enfatizando que as bactérias aeróbias vivem na presença de oxigênio. Percebe-se, na fala de L1, a repetição da ideia central do tópico, isto é, a professora, em vários

momentos, reproduz a ideia de que as bactérias aeróbias vivem na presença do oxigênio. Essa estratégia conversacional já foi discutida na seção 2.6. Lembra Marcuschi (2002) que essa estratégia serve para conduzir o tópico discursivo, formando cadeias discursivas.

Nesse momento específico, predominou a fala da professora, sendo as falas dos alunos respostas dadas às perguntas realizadas. Dessa forma, esse evento apresenta uma conversação relativamente assimétrica ou, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), uma relação vertical, uma vez que L1 conduziu a maior parte do tópico.

Outro ponto que a professora destaca, no momento em estudo, é a respiração da bactéria anaeróbia. Para aclarar seus pensamentos, L1 usa o quadro-negro, sempre apontando para ele, chamando a atenção dos alunos para os termos que devem ser destacados. No caso da bactéria *anaeróbia*, o que mereceu ênfase pela professora foi a letra “a” que inicia a palavra anaeróbia. O uso do marcador dêitico *aqui*, juntamente deflagrado com a ação gestual, fortificou o chamado para a palavra, atraindo, dessa maneira, os olhares dos parceiros (CAVALCANTE, 1994). Pode-se dizer ainda que essa ação serviu para manter a atenção dos alunos, conforme Knapp e Hall (1999).

Apesar de se caracterizar um evento relativamente assimétrico, a professora consegue estabelecer um momento de interação. Mesmo estando na posição que lhe confere status e poder, L1 alterna sua fala ora voltada para os alunos, ora para o quadro-negro, gesticulando sempre e apontando para a palavra-chave do tópico. A ideia central a transmitir aos alunos é que o “a” que está ao início do termo *anaeróbia* serve para indicar uma negação, ou seja, as bactérias anaeróbias vivem na ausência do oxigênio.

O ato gestual serviu para auxiliar a comunicação entre os parceiros discursivos de sala de aula, garantindo a interação entre os interactantes e permitindo construção de conhecimento, já que, por meio da ação de apontar, L1 ilustra, enfatiza e acentua sua explicação, tentando guiar o raciocínio dos alunos (DAVIS, 1979). Como foi possível comprovar com a captação de imagem 4, a professora deflagra o gesto de apontar, estendendo o braço e o dedo indicador, direcionando os olhares dos alunos para a letra que inicia a palavra *anaeróbias*.

Continuando com as questões relativas às funções do comportamento não verbal, Ekman (1965 *apud* KNAPP e HALL, 1999, p. 35) afirma que quando “queremos indicar que terminamos de falar e a outra pessoa pode começar, podemos olhar mais intensamente para o interlocutor”. Esse caso é um exemplo de como o comportamento não verbal *regula* o fluxo verbal numa conversação face a face. Além do olhar, usado na regulação das trocas comunicativas, os interactantes podem utilizar também algum assentimento com movimentos da cabeça, dando o turno ao seu interlocutor. Esses sinais não verbais são chamados de *reguladores* conversacionais (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006).

A falta de relação entre os canais não verbais e verbais também pode acontecer. É o caso da *substituição*, em que não há uma correspondência entre as mensagens verbais e os comportamentos não verbais. Esse fenômeno também foi estudado por Oliveira (2007b, p. 76) que, apoiado nas contribuições de Rector e Trinta (1999) e Davis (1979), enuncia: “Numa comunicação verbal, observamos que pode acontecer de os elementos não-verbais não corresponderem à execução das palavras ditas pelo informante”. Houve momentos em que a professora, segundo as análises realizadas pelo autor, não correlacionava suas palavras com os gestos que executava.

Ainda sobre as funções do comportamento não verbal na comunicação humana, encontram-se as pesquisas de Argyle (1988 *apud* KNAPP e HALL, 1999, p. 29), que identificou quatro funções: 1) expressão de emoções; 2) transmissão de atitudes interpessoais (afeto/desafeto, dominação/submissão); 3) apresentação da personalidade ao outro; 4) acompanhamento da fala com o propósito de controlar a alternância entre os interlocutores, o tema da conversa, a atenção, dentre outras.

Importantes contribuições com relação às funções dos elementos não verbais na interação humana são as encontradas em Scherer (1980 *apud* KNAPP e HALL, 1999). Semelhantes aos níveis de distribuição gestual de Rector e Trinta (1999)⁵⁰, as funções de Scherer indicam quatro atividades, quais sejam: *semântica, sintática, pragmática e dialogal*.

⁵⁰ Ver capítulo 1, seção 1.1.

Para o autor, a função semântica acontece quando os gestos por eles mesmos significam um objeto ou quando afetam os significados das produções linguísticas concomitantemente. Nessa perspectiva, os elementos não verbais podem atuar, substituindo, esclarecendo, contradizendo ou modulando as informações verbais. O segundo exemplo é o sintático, cuja função é a de segmentar unidades no desenvolver de uma interação. As ações não verbais que exemplificam a função sintática são as mudanças de postura, que podem demarcar uma mudança de tópico; as pausas, que ajudam na organização da informação falada em unidades; os gestos de demarcação pontual, que podem servir ao interlocutor para dividir partes diferentes durante sua fala. Tome-se como exemplo a seguinte situação: o falante necessita apresentar três informações diferenciadas: A, B e C, sendo que ao utilizar gestos demarcatórios, ele pode sugerir que cada parte seja observada separadamente (KNAPP e HALL, 1999).

O funcionamento pragmático dos gestos, que representa a terceira função de Scherer, apresentada por Knapp e Hall (1999, p. 30), acontece quando os elementos não verbais “indicam características ou estados dos seus usuários ou interagentes”, podendo informar características permanentes, como sexo e idade, aspectos de longa ou curta duração, como personalidade, atitude ou grupo social, estados de relativa duração, como reações às falas do interlocutor.

A quarta função mencionada por Scherer é a dialogal, segundo a qual “a natureza do relacionamento entre os interagentes que utilizam os signos pode transparecer pela maneira como coordenam suas ações” (KNAPP e HALL, 1999, p. 30). Essa coordenação pode acontecer pela maneira como os interlocutores interagem, regulando os momentos de fala e as trocas de turno, bem como pela forma como se concentram para estabelecer a interação. Tome-se como exemplo uma situação de sala de aula em que a professora está diante da turma, numa posição central, solicitando silêncio para que possa prosseguir com suas explicações, ou quando essa mesma professora está

circulando por entre seus alunos para melhor escutá-los ou para dar as informações necessárias para a execução de determinado exercício⁵¹.

Como já afirmaram Richmond et al (2008), as mensagens não verbais podem servir para efetuar múltiplas funções, como as apresentadas anteriormente, mas é importante destacar que essas funções não ocorrem de maneira independente, ou seja, podem acontecer de forma conjunta, complementando, repetindo e acentuando, simultaneamente, a mensagem verbal. Ressalta-se também que o posicionamento adotado neste trabalho é o que entende não haver dicotomias entre gesto e fala, perspectiva teórica assumida e defendida por vários autores mencionados no decorrer do presente texto, permitindo-se que se chegue ao entendimento da *unidade linguístico-não verbal*.

Outro ponto destacado pelos estudos de Knapp e Hall (1999, p. 43) é o ambiente de sala de aula, tido como uma “mina de ouro de comportamento não-verbal”. Várias situações vivenciadas pelos interlocutores que fazem parte desse ambiente envolvem os gestos: “aceitação e compreensão de idéias por professores e alunos, encorajamento e crítica, silêncio e questionamento, todos envolvem elementos não-verbais”.

Os autores exemplificam a importância do não verbal em sala de aula, apontando inúmeros casos em que esse elemento aparece, prestando-se a diversas funções: 1) o aluno acenando com a mão levantada, chamando a atenção do professor para dar uma resposta correta; 2) o aluno que não sabe a resposta correta evita olhar para o professor; 3) as vestimentas dos alunos; 4) as expressões faciais de raiva e gestos ameaçadores do professor, ao chamar a atenção da turma barulhenta; 5) a disposição das carteiras na sala de aula; 6) o uso de recursos visuais (imagens, vídeos, desenhos) como facilitadores da compreensão dos alunos; 7) o modo de apresentação da sala de aula (cores, janelas, espaço entre as carteiras), que influencia a participação e a aprendizagem dos estudantes; 8) os elementos não verbais que indicam proximidade ou distância entre professor e alunos, dentre outras situações.

⁵¹ Esses exemplos são mais bem explicados durante as análises interpretativas, em que aparecem as efetivas contribuições dos elementos não verbais e verbais no ambiente de sala de aula.

Em Santos (2007)⁵², encontram-se vários estudos sobre o papel dos não verbais no ambiente de sala de aula, em que são exploradas as funções que esses elementos desempenham na interação, incluindo a análise de pausas, gestos, expressões faciais, distância entre os interlocutores, através de observações documentadas em filmagens de sala de aula. Outros trabalhos sobre os elementos não verbais e verbais no discurso de sala de aula também já foram publicados em artigos como: Santos (2004), Oliveira (2010), Oliveira e Santos (2009).

3.2. Perspectivas classificatórias das categorias não verbais

Admite-se como ponto norteador deste trabalho a ideia de que os gestos podem intensificar a palavra ou realçar uma expressão linguística. Nesse sentido, destacam-se não somente as investigações de Rector e Trinta (1985), que apresentam considerações acerca da estrutura da comunicação não verbal, isto é, da paralinguagem, da cinésica e da proxêmica, mas também as contribuições de Knapp e Hall (1999), Knapp (2007) e Richmond et al (2008). Observa-se que os sistemas propostos pelos mencionados autores são complementários, apresentando, muitas vezes, categorias semelhantes. O interesse dessa seção, portanto, é traçar um marco teórico com relação a esses sistemas, enfatizando as categorias que serviram de objeto de análise para as discussões referentes à interatividade em sala de aula.

A título de organização, opta-se por fazer uma apresentação das categorias não verbais em tópicos, salientando que essa escolha não se trata de uma postura dicotômica entre os sistemas, mas uma maneira de abordar o tema didaticamente. Por ocasião das análises, esse posicionamento teórico é mais bem percebido, uma vez que se parte da interrelação entre os elementos verbais e não verbais, formando a *unidade linguístico-não verbal*.

⁵² É importante destacar que essa publicação faz parte dos resultados obtidos durante o desenvolvimento do projeto maior "A importância dos elementos não verbais e verbais nos estudos interativos do discurso de sala de aula", aprovado pelo CNPq (2002-2005) e coordenado pela professora Maria Francisca Oliveira Santos. Vários alunos de Iniciação Científica estavam inseridos no projeto, com trabalhos financiados pela Capes, CNPq e Fapeal. Destaca-se que a presente pesquisa também se insere nesse grande projeto, bem como a dissertação de Mestrado do autor desse trabalho (OLIVEIRA, 2008).

3.2.1. Categorias baseadas em Knapp e Hall (1999)

Sendo os elementos não verbais e verbais considerados uma *unidade linguístico-não verbal*, eles melhoram as condições de sentido em sala de aula, permitindo haver uma melhor negociação interativa entre professor e alunos. Como este trabalho se propôs fazer uma análise dos elementos não verbais e verbais no discurso do professor, é importante acrescentar como é proposta a estrutura da comunicação não verbal, assim classificada: *paralinguagem*, todo tipo de atividade de comunicação não verbal que acompanha o comportamento verbal numa atividade conversacional; *cinésica*, refere-se ao estudo dos gestos e movimentos corporais que possuam um valor de caráter significativo convencional; e *proxêmica*, volta-se ao estudo do uso do espaço (RECTOR e TRINTA, 1985). As três categorias apresentadas pelos referidos autores são ampliadas por outros pesquisadores, conforme se vê nas discussões que se seguem.

Ao traçarem considerações no que diz respeito aos movimentos corporais, Knapp e Hall (1999, p. 26) incluem em sua categoria: “gestos, movimentos do corpo (membros, mãos, cabeça, pés e pernas), expressões faciais (sorrisos), comportamento ocular (a direção e duração do olhar, o piscar e a dilatação da pupila) e a postura”. Ao elencarem esses traços não verbais, os autores centralizam suas contribuições na área da *cinésica*.

A *cinésica* compõe o campo dos gestos corporais, voltando-se para as análises dos movimentos que transmitem informações. Assim, nenhuma movimentação ou expressão corporal é destituída de significação no contexto em que se apresenta, prestando-se a estudos sistemáticos e interpretativos. Estão situados nessa área de investigação o contato visual, os gestos, as expressões faciais, a postura e a movimentação da cabeça. Esse tipo de pesquisa foi inaugurado por Birdwhistell, em 1952 (DAVIS, 1979), marcando o começo dos estudos sobre os aspectos comunicativos do comportamento do corpo.

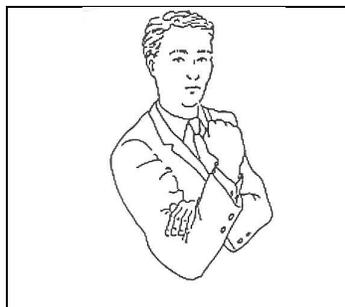
Seguindo as contribuições teóricas de Knapp e Hall (1999), que estudam os efeitos da gestualidade na comunicação humana, pode-se dizer que os gestos atuam na interação humana desempenhando várias funções. Para os

autores, o comportamento não verbal pode exercer ações sobre os verbais⁵³, como acentuá-lo ou substituí-lo, regulando o fluxo e o ritmo da interação, mantendo a atenção do interlocutor, dando ênfase ao discurso, ajudando na memorização do conteúdo discursivo.

Os autores afirmam que os gestos podem ser classificados de diversas maneiras, como é possível observar durante o desenvolvimento deste capítulo, mas existem dois tipos que são os principais: *gestos independentes da fala* e *gestos relacionados à fala* (KNAPP e HALL, 1999).

Os gestos independentes da fala são aqueles que “têm uma tradução direta ou uma definição de dicionário, representando geralmente uma ou duas palavras ou uma frase” (KNAPP e HALL, 1999, p. 192). Esses tipos de gesto são perfeitamente traduzidos pelos membros de uma sociedade e não dependem da produção linguística para ter significado. Exemplo desses gestos independentes da fala é a figura representada por 1, retirada de Knapp e Hall (1999, p. 193):

Figura 1



A figura 1 representa o gesto de “banana”, significando, em várias sociedades e na nossa também, um insulto. Fonte: Knapp e Hall (1999, p. 193).

A figura exibida configura exemplo de gestos independentes da fala pelo fato de apresentar uma significação verbal direta e cultural. Contudo, Knapp e Hall (1999) deixam claro que essa significação pode variar, conforme o grupo social que as utiliza.

⁵³ A ideia dos autores mencionados, de que os não verbais exercem ações sobre os verbais, não configura uma posição dicotômica entre esses elementos. Eles também defendem a ideia da unidade entre não verbal e verbal, afirmando que só é possível estudá-los, partindo de suas relações de união. Diz-se que, de forma didática e para fins de interpretação, há ações e funções dos não verbais que atuam nas produções verbais dos interlocutores.

Os gestos relacionados à fala são aqueles que “estão diretamente ligados a uma fala ou a acompanham” (KNAPP e HALL, 1999, p. 202). Seus significados são revelados pela maneira como se relacionam com a fala. Assim, podem existir gestos ligados ao referente (concreto ou abstrato); gestos que indicam o relacionamento do falante com o referente; gestos que agem como pontuação visual para o discurso do falante; gestos que auxiliam na organização do diálogo entre dois interactantes⁵⁴.

Os gestos que se ligam ao referente caracterizam o conteúdo da fala, que podem ser ideias concretas ou referentes mais abstratos. Ações como as de apontar ou a de desenhar formas que revelam o objeto podem auxiliar um ouvinte na visualização do conteúdo. Movimentos que indicam o caminho ou a direção de uma ideia no ar caracterizam referentes mais abstratos, expressando mais do que as palavras que foram utilizadas.

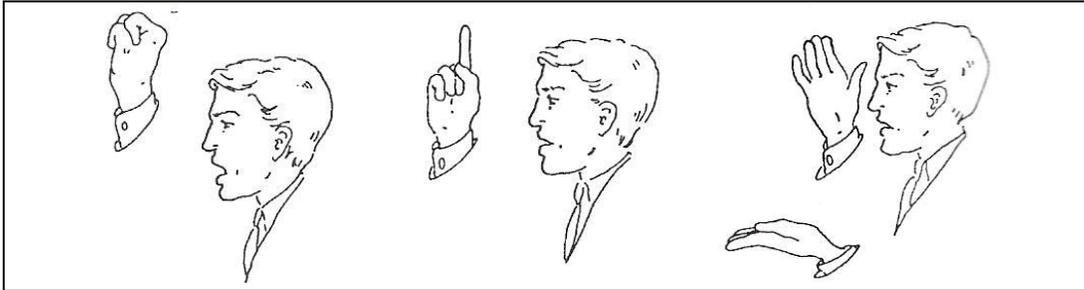
Os gestos que mostram a relação do falante com o referente indicam se o falante está mais inseguro ou seguro, podendo indicar ainda uma afirmação ou a abrangência de um conceito.

Os gestos de pontuação agem no sentido de acentuar ou enfatizar uma palavra ou uma unidade de expressão mais bem elaborada. Esses gestos também podem servir para sublinhar um ponto do discurso visualmente. Esse tipo de gesto serviu de objeto de estudo por ocasião da pesquisa de Mestrado do presente autor (OLIVEIRA, 2008)⁵⁵, configurando-se como um gesto de pontuação, porque a informante, nos vários momentos interativos, seleciona um objeto, no sentido de oferecê-lo aos seus interlocutores. Diz-se, ainda, que não é um gesto que se configura apenas de pontuação, uma vez que o autor pôde observar uma variedade de apontares, desde um *apontar convencional* (extensão do braço e dedo indicador em direção a um objeto), até um *apontar com objeto entre os dedos* (o papel do dedo indicador é assumido pelo objeto que se encontra entre os dedos). As figuras que seguem representam esse tipo de gestualidade (KNAPP e HALL, 1999, p. 207):

⁵⁴ Poder-se-ia inferir que os gestos independentes da fala apenas comunicam e que os relacionados à fala têm duplo papel o de comunicar e o de interagir. No entanto, isso é tão sutil, que é preciso haver análises bem apuradas para que isso seja sentido.

⁵⁵ OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. *O dêitico gestual como processo comunicativo no discurso interativo de sala de aula*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal de Alagoas. 100 p. 2008.

Figura 2



Gestos de punho ou de pontuação indicam que o falante pretende selecionar um objeto para seu interlocutor. Fonte: Knapp e Hall (1999, p. 207).

Os gestos que auxiliam na organização do discurso entre dois interactantes também são chamados de gestos de interação, uma vez que identificam quem está envolvido na situação comunicativa e regulam o diálogo. De acordo com as explicações de Knapp e Hall (1999), os gestos de interação são representados pelos comportamentos do orador e do ouvinte, associados à troca na conversação, às respostas dadas na forma de meneios de cabeça, às expressões faciais, dentre outros. O revezamento nas trocas comunicativas aponta para o fato de que há a separação dos interactantes, no dizer de Bavelas (apud KNAPP e HALL, 1999, p. 209) 'estamos separados, mas juntos', ou seja, a ocorrência de tais gestos interativos estabelece a inclusão, devendo o falante incluir o ouvinte no diálogo, mesmo quando estiver no poder da palavra oral.

Os autores referidos esclarecem que essa classificação dos gestos traz importantes leituras de como se dá a relação entre os gestos e a fala, apesar de não poder limitar a uma única e exclusiva função. Os gestos ligados à fala podem ter uma amplitude de significado bem mais abrangente do que as apresentadas pelos autores, já que vai depender da relação do falante com o referente e variar conforme os participantes da interação.

Dentro dessas duas categorias gestuais mais amplas, as dos gestos independentes da fala e as dos gestos relacionados à fala, optou-se pela escolha dos movimentos corporais que se inserem na segunda classificação, uma vez que os gestos estudados neste trabalho foram analisados na sua relação com a produção linguística, isto é, a preocupação foi a de interpretar os

efeitos que as inúmeras ações não verbais causavam nos momentos de interação em sala de aula.

Com relação ainda ao comportamento cinestésico, Knapp e Hall (1999, p. 26), incluem a postura, “estudada junto com outros signos não verbais a fim de determinar o nível de atenção ou envolvimento, o grau de *status* em relação ao outro parceiro na interação ou o grau de empatia pelo outro interlocutor”. Observa-se que a postura inclinada para frente pode ser associada a um maior envolvimento na interação, como também uma maior empatia. A postura também pode ser vista como representativa de estados emocionais, como é o caso da postura curvada, indicando cansaço, tristeza e da postura tensa, relacionada à raiva. Em sala de aula também é possível observar, a partir das posturas dos alunos, o interesse pela aula e o grau de atenção nas explicações do professor.

Outra atividade cinestésica é a representada pelo comportamento tátil, considerado “uma das mais intensas formas de comunicação não-verbal” (KNAPP e HALL, 1999, p. 27). O toque é entendido como qualquer outra mensagem que os interlocutores transmitem e, por isso, pode provocar reações tanto positivas como negativas, dependendo das circunstâncias em que ele acontece. De acordo com as contribuições de Knapp (2007, p. 210), o ato de tocar é um ponto crucial na maioria das relações humanas, desempenhando na comunicação “um papel de entusiasmo, de expressão de ternura; é manifestação de apoio afetivo, tendo muitas outras significações”. O autor esclarece também que as pessoas com deficiência visual são as que apresentam o maior grau de potencialidade na percepção do toque.

O comportamento tátil, como chamam Knapp e Hall (1999, p. 27), é uma forma de comportamento altamente ambígua, cujo significado em geral depende do contexto, da natureza do relacionamento e da maneira como é executado. Os autores apontam algumas subcategorias do toque, afirmando que existem “o afago, o ato de bater, os acenos de saudação e de despedida, o segurar e o orientar os movimentos de outrem”.

O toque pode exercer alguns significados, tendo relação com afeto, com relações negativas, com brincadeira, com influência ou persuasão, com gerenciamento de interação, com receptividade interpessoal. Ainda pode apresentar um sentido de tarefa, quando ajudamos alguém a realizar

determinada atividade. Esse tipo de toque também é chamado de funcional (HESLIN apud KNAPP e HALL, 1999). Conforme esses autores, os significados dos toques variarão segundo a cultura, as pessoas que os realizam, o contexto situacional, constituindo experiências positivas ou negativas. Mais detalhes sobre a categoria tátil na interação humana, na seção 3.2.6, com as contribuições teóricas de Knapp (2007).

Com relação às expressões faciais, Knapp e Hall (1999, p. 27) esclarecem que “a maior parte dos estudos do rosto têm como objeto as configurações que revelam estados afetivos, pois o rosto é a fonte primária do afeto”. Muitos estudos sobre essa categoria não verbal centralizaram a raiva, a tristeza, a surpresa, a alegria, o medo e o nojo como objetos de análise.

Finalizando as contribuições de Knapp e Hall (1999, p. 27), no que se refere ao comportamento cinestésico, encontra-se o comportamento ocular, sendo o olhar entendido como o “movimento ocular que fazemos em direção ao rosto de outra pessoa”. São de interesses também dos estudos sobre o olhar a dilatação e contração das pupilas, que podem funcionar como indicadores de interesse, atenção e envolvimento.

3.2.2. Categorias gestuais baseadas em Ekman e Friesen (1969)

Os estudos de Knapp (2007) postulam que o núcleo mais importante do estudo não verbal é o corpo humano e seus movimentos durante os contatos interpessoais. As categorias que aparecem a seguir são tomadas a partir das suas relações e não do seu isolamento, ponto de vista assumido pelo autor, uma vez que os movimentos estão indubitavelmente relacionados à fala humana.

A contribuição de Knapp (2007) com relação às categorias não verbais situa-se em suas considerações a respeito dos trabalhos de Ekman e Friesen (1969). Nesse sentido, encontram-se cinco categorias, às quais os comportamentos não verbais podem pertencer, quais sejam: 1) os emblemas;

2) os ilustradores; 3) os reguladores; 4) as manifestações afetivas e 5) os adaptadores⁵⁶.

Para o autor, os *gestos emblemáticos* são especialmente aprendidos junto com uma cultura, assim como a linguagem verbal, tendo como suporte o uso das mãos, dos braços, movimentos faciais e da cabeça. Um caso típico desse gesto, exemplificado pelo autor, é quando o falante coloca o dedo indicador verticalmente sobre os lábios, indicando silêncio. Essa execução gestual pode ser traduzida verbalmente pelas expressões: fique quieto, silêncio.

Os *ilustradores* são gestos sociais aprendidos pela imitação. De acordo com o referido autor, esses gestos são atos que se caracterizam como acompanhantes diretos da fala, acentuando ou enfatizando uma palavra ou frase. São movimentos que apontam, mostrando objetos, usados intencionalmente para auxiliar a comunicação.

Os gestos ilustradores são subdivididos em seis tipos, segundo Efron (apud RECTOR e TRINTA, 1985): 1) *gesto batuta*: movimentos enfatizadores, acentuando certas palavras ou frases, como se regessem a fala; 2) *gestos ideográficos*: movimentos que direcionam o fluxo do pensamento; 3) *gestos deícticos*: movimentos que apontam um dado objeto; 4) *gestos espaciais*: movimentos que evidenciam uma relação espacial; 5) *gestos cinetográficos*: movimentos tradutores de ações corporais; e 6) *gestos pictográficos*: movimentos que evidenciam uma imagem do referente. O gesto dêitico, objeto de estudo de Oliveira (2008), foi representado pelos *ilustradores*, mais especificamente, pelos *deícticos*, servindo para acentuar e enfatizar uma palavra, frase ou objeto por meio da ação de apontar.

Os *gestos reguladores* são aqueles que mantêm e regulam a natureza da fala e da escuta, entre dois ou mais interlocutores. São atos não verbais que consistem em meneios de cabeça e movimentação dos olhos, sugerindo ao locutor que pode continuar, repetir, elaborar, apressar-se, tornar-se mais interessante ou dar ao outro (interlocutor) a oportunidade de falar.

⁵⁶ *Emblems, illustrators, regulators, affect displays, and adaptors*. Esses gestos foram estudados por Ekman e Friesen (1969), em seu livro *The Repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usages and coding*. Semiotica, 1, 49-98, 1969.

As *manifestações afetivas* são simples configurações faciais que manifestam estados afetivos. Podem repetir, aumentar, contradizer, ou não se relacionar com asserções afetivas verbais. Essas manifestações não pretendem comunicar, mas podem ter caráter intencional. O autor exemplifica um caso de manifestação afetiva, citando o caso de uma família norte-americana que, ao mudar-se para Hong-Kong, percebeu que o sorriso é comum quando alguém está envergonhado, o que faz com que sorriam até em situações de tristeza.

Os *gestos adaptadores* são movimentos não verbais de difícil definição, uma vez que não estão realmente codificados, ou seja, são fragmentos de um comportamento agressivo, sexual ou íntimo, revelando, com frequência, orientações pessoais ou características que são encobertas por mensagens verbais. Exemplo desse gesto é a movimentação das mãos e dos pés, a qual é considerada indicadora de ansiedade. Outro exemplo é constituído pelos movimentos nervosos das pernas que podem ser adaptadores, indicando agressão.

Para finalizar essa seção, aponta-se uma importante contribuição de Knapp (2007), que afirma que os interlocutores utilizam movimentos do corpo, vocalizações e condutas verbais com surpreendente eficácia para estabelecer a *sincronia interacional*, ou seja, a troca de papéis entre falante e ouvinte. Nesse sentido, o autor aponta que os falantes podem praticar algumas condutas de troca de turno, como as de conceder ou manter o turno. Já os ouvintes também podem praticar condutas de troca, como as de solicitar ou renunciar o turno. Knapp (2007) deixa claro que os movimentos da sincronia interacional devem ser analisados tanto do ponto de vista dos elementos visuais, como dos auditivos correspondentes, todos sustentando o intercâmbio ou a manutenção do turno de fala dos interactantes.

3.2.3. Categorias baseadas em Richmond et al (2008)

As mensagens não verbais, de acordo com Richmond et al (2008), não acontecem isoladamente, ocorrendo na companhia de outros elementos como, por exemplo: as produções linguísticas e os contextos. Apresentando a

comunicação não verbal em categorias, os autores assim apresentam sua classificação: a aparência física, o gesto e o movimento, a face e o comportamento ocular, o comportamento vocal, o espaço, o toque, o ambiente e o tempo (RICHMOND et al, 2008, p. 12-3).

A aparência física, segundo os autores, é a primeira mensagem não verbal que os interlocutores transmitem quando entram em contato uns com os outros. Há muitos aspectos da aparência física que produzem mensagens potenciais, tais como: o tamanho e a forma do corpo, a fisionomia do rosto, o cabelo, a cor da pele, a altura, o peso, a vestimenta e os objetos que os interactantes usam. Cada um desses aspectos pode apresentar importantes impactos nas relações interpessoais. De acordo com Richmond et al (2008), as mensagens não verbais, baseadas na aparência física, podem ser tão importantes quanto as mensagens não verbais que o locutor recebe do seu interlocutor.

Os gestos e os movimentos do corpo são aspectos da comunicação humana estudados pela cinésica, como apresentado em tópico anterior. Esse tipo de pesquisa focaliza os movimentos das mãos e dos braços, a postura, o movimento corporal. Richmond et al (2008) também se baseiam nas pesquisas de Ekman e Friesen para descreverem os tipos de gestos e movimentos corporais.

Os estudos sobre os aspectos comunicativos do comportamento ocular são chamados de *oculesics*. Pelo fato de ser praticamente impossível separar as mensagens enviadas pelos olhos e as enviadas pelo rosto, os autores preferem considerá-las juntas. Essas mensagens têm uma grande influência sobre a expressão das emoções e regulam as interações entre as pessoas (RICHMOND et al, 2008, p. 12)⁵⁷.

Os aspectos comunicativos do comportamento vocal são estudados pela área da paralinguagem. Os fenômenos paralinguísticos aparecem na atividade interativa, servindo à comunicação e, juntamente com a língua falada, produzem o sistema comunicacional. A paralinguagem remete a uma série de atividades que não fazem parte da língua, mas que a acompanha. São

⁵⁷ No original, em inglês: "Because it is virtually impossible to separate the messages sent by the eyes and those sent by the face we prefer to consider these together. These messages have a major influence on expressing emotions and regulating interaction between people".

atividades paralinguísticas ocorrências como as variações de altura e intensidade da voz, as pausas que podem ser preenchidas (humm) ou não (silêncio), os sons que não fazem parte da língua, exemplificados pelo sorriso e pelo suspiro, outras qualidades da linguagem articulada, como, por exemplo, a ressonância. Mais detalhes sobre essa categoria são discutidos na próxima seção, com a apresentação das contribuições de Knapp e Hall (1999).

O estudo dos aspectos do espaço utilizado pelos interlocutores durante o processo interacional é chamado de proxêmica, existindo duas importantes áreas nesse tipo de pesquisa: a territorialidade e o uso pessoal do espaço, denominados, respectivamente, de demarcação espacial e espaço interativo⁵⁸ (RICHMOND et al, 2008, p. 13). Essa categoria será mais bem apresentada na seção 3.2.5, com as contribuições teóricas de Lyman e Scott (1999).

Com relação aos estudos dos aspectos comunicativos do toque na interação humana, Richmond et al (2008) chamam esse construto investigativo de *haptics*. Segundo suas explicações, o toque pode ser compreendido como a mais influente das mensagens não verbais nas interações humanas, apesar de essa afirmativa não poder ser tomada como uma generalização universal. Há diferenças culturais com relação ao toque nas relações humanas, sendo possível encontrar povos em que o toque pode ser uma ação considerada não tabu, onde pessoas se tocam ao interagirem, como é o caso dos brasileiros, mas em outras culturas isso não ocorre, como nos Estados Unidos, “onde tocar é comumente proibido”, segundo Richmond et al (2008, p. 13).

Finalizando as categorias apresentadas pelos mencionados autores, encontra-se a área da cronêmica, que se dedica ao estudo dos aspectos temporais nas relações humanas. Esse ramo investigativo informa importantes dados de como os interlocutores usam seu tempo, a ponto de provocar reações negativas, como por exemplo: se alguém chega atrasado para um encontro ou para uma aula, isso, provavelmente, causará uma impressão negativa de quem executou tal ação.

É importante destacar, a título de esclarecimento, que durante a elaboração desta pesquisa, não foram encontrados termos que traduzissem

⁵⁸ No original, em inglês: “Marking space and interactive space”.

para o português a área *oculesics*, que estuda os aspectos do comportamento ocular nas interações humanas. Optou-se, portanto, por chamá-la de *conduta visual* (KNAPP, 2007).

3.2.4. Categoria paralinguística baseada em Knapp e Hall (1999)

Os autores estudam os efeitos dos sinais vocais que acompanham as palavras faladas pelos locutores, afirmando que esses sinais são capazes de comunicar atitudes interpessoais, emoções e informações sobre os próprios interactantes. Segundo suas explicações, “os sinais vocais desempenham um papel importante da administração da interação, pois são parte de um sistema que nos ajuda a estruturar nossas interações” (KNAPP e HALL, 1999, p. 350).

As características vocais auxiliam na interação, na medida em que servem para partilhar o revezamento conversacional, ou seja, quem fala, quando fala, para quem e por quanto tempo. Nessa perspectiva, Knapp e Hall (1999) apresentam alguns comportamentos reguladores do revezamento conversacional, baseados na leitura dos elementos vocais nas interações humanas. Dessa forma, essas ações são assim descritas: ceder a vez, pedir a vez, manter a palavra e recusar a vez de falar.

Ceder a vez significa assinalar que o locutor terminou e que o seu interlocutor pode começar a falar. Isso pode ser feito por intermédio de uma pergunta, fazendo um timbre da voz elevar-se ao término do comentário do locutor que está com o poder da palavra. Segundo uma regra geral da conversação, toda pergunta demanda uma resposta, assim, dar-se-á a alternância de turno. Outro exemplo paralinguístico, que auxilia a mudança de interlocutores, é a caída de timbre ao término de uma afirmação.

Se tudo isso ainda não for suficiente para que o interlocutor tome a palavra, os interagentes ainda podem acrescentar um “reboque”, representado por um silêncio ou uma forma de pausa preenchida (“umm”, “ah”), reiterando o fato de que o participante “é complacente e preenche um silêncio que poderia indicar a insensibilidade do outro a seus sinais” (KNAPP e HALL, 1999, p. 351).

Pedir a vez significa assinalar que o interlocutor quer dizer alguma coisa, podendo essa petição ser realizada com uma tomada de fôlego audível. Embora apenas ela não seja um sinal suficiente, pode auxiliar na solicitação da vez. Os candidatos à fala podem também introduzir vocalizações durante a pausa do outro interlocutor, ou ajudá-lo no término do seu turno. Isso pode ser feito acelerando a fala do outro através de sinais “de fundo”, com o uso de vocalizações do tipo “Uh-hum”, “É”, “Mm-hmm”, significando “acabe logo para que eu possa falar” (KNAPP e HALL, 1999).

Manter a palavra significa marcar que o locutor quer permanecer com seu turno, representando seu *status*, evitando *feedback* desagradável ou, talvez, para assinalar uma avaliação exagerada da importância de suas próprias palavras e ideias. Para que o falante atual possa sustentar seu turno, Knapp e Hall (1999, p. 352) apontam alguns sinais vocais que ajudam nessa sustentação: 1) “aumento de volume e de ritmo quando os sinais de solicitação da palavra são percebidos”; 2) “aumento de frequência das pausas preenchidas”; e 3) “diminuição da frequência e duração das pausas de silêncio”. Todos esses sinais paralinguísticos auxiliam a que o falante não perca seu turno, fazendo com que haja a manutenção da palavra.

Recusar a vez de falar significa a recusa do interlocutor pela palavra, deixando em aberto o turno do falante para que ele possa seguir com a exposição. Os sinais do canal de fundo, mencionados anteriormente, também podem ser usados pelo ouvinte, no sentido de deixar seu interlocutor continuar com a palavra, reforçando o que esta sendo dito por ele. Para Knapp e Hall (1999, p. 352), o ritmo com que esses sinais de fundo são usados é provavelmente mais lento do que quando são usados na hora de pedir a vez de falar. Ainda há a possibilidade de o ouvinte permanecer em silêncio, podendo comunicar “dramaticamente uma recusa em tomar a palavra”.

É importante destacar, diante do que foi dito com relação às características paralinguísticas durante o ato conversacional, que a regulação da conversação é um assunto complexo, que exige a coordenação de múltiplos aspectos: linguísticos, paralinguísticos, olhar, movimentos corporais, gesticulação, distância mantida entre os interlocutores, dentre outras especificidades não verbais, uma vez que nas interações verbais os

participantes devem estar atentos para todas as pistas de contextualização para melhor se engajarem nesse fazer interacional.

3.2.5. Categoria espacial baseada em Lyman e Scott (1999) e Hall (1977)

Centralizando, agora, os apontamentos nas questões relativas à categoria da proxêmica, percebe-se que, em todas as classificações apresentadas das áreas do estudo não verbal, ela se apresenta. Juntamente com as informações provindas da proxêmica, encontram-se também comentários sobre a territorialidade (KNAPP e HALL, 1999; LYMAN e SCOTT, 1999) e sobre as áreas de contato (HALL, 1977).

Com relação à territorialidade, Knapp e Hall (1999, p. 155), ao estudarem os efeitos do espaço na comunicação humana, observam que “a maneira como usamos o espaço (o nosso e o das outras pessoas) pode influenciar significativamente a capacidade para alcançarmos certos objetivos comunicacionais desejados”. Essa informação é bastante relevante quando se pensa numa situação de sala de aula, em que a professora, num dado momento, está posicionada diante da turma, lugar socialmente ocupado por quem exerce a profissão docente, e, em outro momento, caminha por entre os alunos, para acompanhar alguma atividade por ela solicitada.

Ainda conforme os autores, o conceito de territorialidade vem de estudos do comportamento animal, citando, como exemplo, o das aves. Geralmente, “significa um comportamento caracterizado pela identificação com uma área geográfica de maneira a indicar domínio e defesa do território contra ‘invasores’” (KNAPP e HALL, 1999, p. 155). Eles ainda esclarecem que a territorialidade também existe no comportamento humano, ajudando na regulação da interação social. O comportamento territorial pode ajudar na coordenação de atividades, mantendo a união de um grupo.

Lyman e Scott (1999) distinguiram quatro tipos de territórios. Para os autores, existem os territórios *público*, *privado*, *interacional* e *corporal*. O *território público* está relacionado com as áreas onde os indivíduos têm liberdade de acesso, sendo, oficialmente, aberto a todos. Comumente, atividades ilegais e comportamentos inadmissíveis não ocorrem nesses territórios públicos. Os autores exemplificam esse tipo de território ao falarem

sobre praias onde não é permitido o nudismo. Não se pode por em prática essa doutrina de vida em lugares que não a permitem.

O *território privado* diz respeito às áreas em que os participantes podem ter uma relativa liberdade no comportamento e, de certo modo, um controle da intimidade. O *território interacional*, por sua vez, refere-se a qualquer área onde possa ocorrer um encontro social. Apresenta como característica a mobilidade, uma vez que os participantes de uma conversação podem permanecer no mesmo lugar, fazer um passeio lado a lado ou se deslocar irregularmente.

Finalizando, há o *território corporal* que inclui o espaço que circunda o corpo humano e a anatomia do corpo. Esse território tem relação com as formas como cada pessoa se toca ou toca o outro, vê-se, usa seu espaço corporal, apresentado tatuagens ou marcas como cicatrizes, cortes, queimaduras. Para Lyman e Scott (1999, p. 178), essas marcas têm um significado além do puramente anatômico, estando entre indicadores de status ou estigma.

Observando as categorias do estudo não verbal, Knapp e Hall (1999, p. 25) definem proxêmica como o “estudo da utilização e da percepção do espaço social e pessoal”. Com relação à orientação do espaço pessoal, afirmam os autores que muitos estudos se dedicam a investigá-la no contexto da distância de conversação e das variações em relação a sexo, status, papéis e formação cultural.

O antropólogo Edward T. Hall (1977) estudou a dimensão oculta da linguagem não verbal, identificando tipos de território, denominando-os de espaço informal. Knapp e Hall (1999, p. 164) preferem chamar esse espaço informal de espaço interpessoal, uma vez que “o espaço entre as pessoas é resultado de duas preferências pessoais”.

Hall (1977) apresenta uma interessante divisão da distância assumida pelos interlocutores. Para o autor, esse espaço pode ser assim classificado: a) a *distância íntima*: é aquela que envolve o contato físico dos participantes; b) a *distância pessoal*: é aquela que caracteriza o distanciamento de um aperto de mão ou a aproximação social em um evento; c) a *distância social*: é aquela que se efetiva numa gradação, podendo acontecer nos trâmites de uma negociação ou em encontros com pessoas que ocupam cargos importantes; e d) *distância pública*: é aquela que ocorre em situações de comícios ou conferências.

O interesse deste trabalho é observar como a proxêmica influencia o comportamento dos interlocutores no contexto de sala de aula e como essa categoria pode contribuir para que se efetive o processo interlocutivo. É importante destacar que, por ser um território interacional (LYMAN e SCOTT, 1999), a mobilidade é uma característica presente no espaço analisado, apresentando uma variação na distância inicial, ocorrendo mudanças durante a conversação entre professora e alunos.

3.2.6. Categoria tátil baseada em Knapp (2007) e Heslin (1974)

Ao traçar considerações a respeito dos efeitos da conduta tátil nas interações, Knapp (2007, p. 210) afirma que o tato é um ponto crucial na maioria das relações humanas, desempenhando vários papéis como, por exemplo: entusiasmo, expressão de ternura, manifestação de apoio afetivo, dentre inúmeros outros. Com relação ao desenvolvimento humano, o autor esclarece que é a comunicação tátil a forma mais básica e primitiva, sendo o primeiro processo sensorial que entra em funcionamento.

Baseando-se nos estudos de Heslin, Knapp (2007) apresenta uma série de tipos de contato tátil, baseados nas mensagens comunicadas. Essa taxionomia do toque foi apresentada por Heslin, em 1974, num congresso de psicologia, em Chicago. O trabalho recebeu o nome de *Steps toward a taxonomy of touching*.

Knapp (2007) comenta todos os passos em direção a uma taxionomia do tocar, apresentando a seguinte classificação, refletindo uma continuidade desde o contato mais impessoal até o autenticamente pessoal: 1) tocar funcional-profissional; 2) tocar social; 3) tocar amigável; 4) tocar íntimo; e 5) tocar sexual.

O tocar funcional-profissional representa um contato tátil impessoal, frequentemente frio e burocrático, prestando-se a realização de alguma tarefa ou execução de um serviço. Não tem intenção de ser uma mensagem íntima ou de conotação sexual. A outra pessoa é equiparada a um objeto ou a uma não-pessoa, de forma a evitar interpretações do tipo sexual.

O tocar social tem a finalidade de afirmar a identidade da outra pessoa como pertencente a mesma espécie. Ainda se configura como um contato tátil de pouco envolvimento entre os interagentes. O aperto de mão representa o melhor exemplo desse tipo de toque.

O tocar amigável expressa afeto pelo outro, reconhecendo um pouco mais o caráter especial da pessoa que está sendo tocada, demonstrando também apreciá-la. O interagente é reconhecido como amigo, apesar de também poder gerar sensação desagradável, se o outro interpretar essa ação como um toque íntimo ou sexual.

O tocar íntimo expressa afeição ou atração, sendo a outra pessoa objeto dos sentimentos de intimidade e amor. Segundo Knapp (2007), os tipos de toque dessa categoria são muito variados, assumindo determinadas formas de acordo com a pessoa a que se destina. O tocar sexual representa uma experiência de atração física, sendo a outra pessoa objeto de desejo sexual.

Conforme se observou nessa taxionomia de toques, baseada em Heslin e apresentada por Knapp, existe uma variação de intensidade no tocar, indo de um tipo menos pessoal (funcional-profissional, social) até os mais pessoais (amigável, íntimo, sexual). Como já foi observado em seção anterior, os significados dos toques variam de cultura para cultura, dependendo também da pessoa a quem se toca, do contexto situacional, podendo constituir experiências tanto positivas como negativas. Em contexto de sala de aula, o tocar também vai apresentar uma leitura, representando situações de envolvimento entre a professora e seus alunos.

3.3. A unidade *linguístico-não verbal*

A atividade não verbal é uma modalidade de exercício da faculdade humana da linguagem, sendo expresso pela significativa movimentação do corpo (RECTOR e TRINTA, 1999). Essa forma de comunicação está em sincronia com a produção linguística, anunciando intenções e estados emocionais. Davis (1979) já havia dito que as formas de movimentação das mãos – *a dança das mãos* – servem para acompanhar e ilustrar as palavras.

Para essa autora, a gesticulação ajuda no processo de esclarecimento, quando não se tem uma compreensão da mensagem verbal.

Dessa forma, entende-se, assim como Davis (1979, p. 83), que “grande parte da gesticulação comum vincula-se, na verdade, ao discurso, como uma forma de ilustrar ou sublinhar o que se diz”. Assim, a autora quer enfatizar que há gestos assinalando certas informações, como é o caso dos dêiticos gestuais que servem para centralizar a atenção do interlocutor. Elucida ainda que os gestos comunicam; dessa forma, há gestos que têm por função: assinalar coisas, sugerir distância ou direção, representar um movimento corporal, desenhar o tamanho ou a forma e marcar etapas de uma narrativa em curso. Dessa forma, o comportamento não verbal não somente se adapta às expressões linguísticas, mas também permite a expressividade de intenções e afetos.

Este estudo, portanto, parte do pressuposto de que existe uma unidade *linguístico-não verbal* entre os elementos não verbais e verbais, posicionamento teórico seguido por Santos (2004, p. 45). A autora defende a unidade entre os referidos elementos nas interações humanas por entender que gesto e fala são “componentes de um plano total e co-expressivo de um único complexo ideacional, constituindo o significado do enunciado”. Ela elucida também que os não verbais e verbais são “elementos conversacionais que não exercem diferentes mas complementares papéis nas situações interativas de sala de aula” (SANTOS, 2004, p. 45).

Dessa forma, o gesto é entendido como “uma ação corporal visível, pela qual um certo significado é transmitido” (RECTOR e TRINTA, 1999, p. 23) ou, ainda, como contribuintes que auxiliam no processo interativo numa comunicação face a face (SANTOS, 2002). A transmissão de informação, por meio dos gestos revela o destaque que a informante (no caso, a professora) quis dar a alguma mensagem, bem como direcionar a atenção dos parceiros interativos (os alunos) para algum tópico específico.

Nessa mesma linha de raciocínio, encontram-se as contribuições de Brandão (2005, p. 191-2) que, ao tratar dos elementos verbais e não verbais em contexto universitário, investiga as estratégias não verbais que indicam os estilos formal e informal, em discurso acadêmico. Para essa autora, “no

decorrer de um discurso, enfrentam-se situações que requerem decisões sobre como comunicar algo, isto é, em que estilo deve-se enquadrar a fala”.

Ainda conforme suas explicações, a seleção de determinado estilo vai atender a uma relação de fatores não verbais e verbais, comunicando relevantes significados. Ela esclarece que os elementos não verbais são importantes indicadores de intenções, emoções e identidades, desempenhando papel fundamental ao produzir impressões sociais, influenciando no comportamento humano, razão porque afirma:

Os estudos da comunicação não-verbal em encontros face a face não podem prescindir da fala dos interagentes, pois comunicação verbal e não-verbal funcionam integradamente no processo interacional, veiculando significados conjuntamente (BRANDÃO, 2005, p. 197).

Tratando também dos elementos verbais e não verbais como uma unidade, encontram-se as contribuições de Dionísio e Hoffnagel (1996), que investigam a utilização dos recursos paralingüísticos e supra-segmentais na construção de narrativas conversacionais, entendidas como conversação espontânea em que os interlocutores fazem referências a episódios já ocorridos.

Segundo suas explicações, o que acontece é uma fusão entre narrar e conversar, permeada por recursos não verbais (riso, gestos, olhar, movimento corporal, entonação, pausa, alongamentos, hesitações). As autoras também confirmam a importância dos elementos não verbais numa conversação face a face quando assim enunciam:

A intercompreensão em situações face a face, como a conversação, requer a leitura não apenas dos recursos lingüísticos-discursivos utilizados pelos interlocutores, mas também a compreensão dos recursos paralingüísticos e supra-segmentais, que ocorrem simultaneamente com a fala ou se interpõem entre os atos de fala. Estes recursos são semântica e estruturalmente significativos para o processo de interação (DIONÍSIO e HOFFNAGEL, 1996, p. 503).

Esta pesquisa está em concomitância com essa linha investigativa, uma vez que se defende a ideia da *unidade linguístico-não verbal* das práticas discursivo-interativas de sala de aula, entendendo que, numa conversação face a face, os elementos não verbais e verbais não constituem uma relação dicotômica. O foco de análise são os estudos dos não verbais porque foi interesse do trabalho mostrar como esses elementos puderam contribuir na construção de sentido e no processo interacional em sala de aula, sempre observando sua estreita relação com a produção linguística da professora.

Para aprofundar a discussão, apresenta-se no próximo capítulo uma leitura da sala de aula como um evento social, ambiente onde o fazer pedagógico se dá colaborativamente. Apresenta também o tipo de pesquisa escolhido e a constituição do *corpus*. Traça-se ainda uma apresentação da oralização do evento aula expositiva dialogada, bem como perspectivas metodológicas em estudos sobre não verbal (HECHT e GUERRERO, 1999) e procedimentos metodológicos em Análise da Conversação (CESTERO MANCERA, 2000). As análises interpretativas também estão presentes no próximo capítulo.

4 ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS OBJETOS DE ESTUDO

O presente capítulo apresenta a metodologia adotada para a pesquisa, bem como as contribuições teóricas de Hecht e Guerrero (1999), que fazem uma discussão acerca dos métodos de pesquisa em estudos de não verbais. É um trabalho muito importante para o presente texto, uma vez que descreve uma variada gama de métodos que subjazem esse tipo de pesquisa.

A área conversacional, campo linguístico ao qual pertence esta pesquisa, também apresenta procedimentos metodológicos que serviram de base para o tratamento dos dados de estudo. Nesse sentido, tomaram-se as contribuições de Cestero Mancera (2000), que apresenta quatro passos para o estudo de qualquer interação social.

Por ter como local de observação dos fenômenos *linguístico-não verbais* a sala de aula, este trabalho também se preocupou em entender o lócus de análise, tomando esse ambiente como uma situação social, no qual os

interlocutores interagem a fim de construírem os conhecimentos que circulam por ocasião do encontro face a face. Além disso, foram apresentados não somente a linha metodológica dos estudos qualitativos e suas principais características, como também a constituição do *corpus*. Os momentos interativos perpassaram todo o trabalho, a fim de articular teoria e prática, bem como foram oferecidos excertos do *corpus* em vários momentos como forma de exemplos dos fenômenos conversacionais apresentados nas seções anteriores.

4.1. Questões da oralidade inerentes à aula expositiva dialogada: a oralização do evento

O evento aula expositiva tem uma predominância oral significativa. A oralização da exposição também foi comentada por Dolz et al (2004, p. 225). Os autores afirmam que essa característica deve “favorecer uma boa compreensão do texto: falar *alto e dis-tin-ta-men-te*, nem muito rápido, nem muito lentamente, gerenciar as pausas para permitir a assimilação do texto”. Entra em jogo também a questão retórico-textual, ou seja, o expositor tem que segurar a atenção dos ouvintes e, para isso, pode variar a voz, gerenciando o suspense e seduzindo sua audiência.

Ao enunciarem que “tomar a palavra está em relação íntima com o corpo”, Dolz, Schneuwly e Haller (2004, p. 149) deixam evidente que a comunicação oral não se esgota nos usos linguísticos, entrando em jogo também sistemas de signos semióticos que tenham um valor significativo e que sejam reconhecidos pelos usuários da língua.

Esse posicionamento dos autores ratifica as discussões elaboradas durante o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que o olhar que se dá para o ambiente de sala de aula revela situações interativas permeadas por informações não verbais, contribuindo, efetivamente, para a construção dos significados, como pode ser visto nas análises realizadas.

Fávero et al (1999, p. 15), ao elaborarem estudos sobre o texto oral, afirmam que na língua falada existem inúmeras situações pragmáticas que a fizeram ser considerada como o lugar do “caos”. As pausas, as hesitações, os

alongamentos das vogais e das consoantes, as repetições, as ênfases, os truncamentos são exemplos dessa suposta desestruturação do texto oral. Entretanto, segundo as autoras, com o surgimento do estudo do texto, o foco de análise vai se modificando, deixando de lado um estudo do produto, deslocando-se para uma observação do seu processo, ou seja, das “condições de produção de cada atividade interacional”. Também partilhando desse posicionamento, Silveira (2005, p. 27) afirma que a passagem de uma linguística do sistema para uma linguística do discurso “deu lugar à recuperação de uma entidade de vital importância para os estudos lingüístico-discursivos: o *texto*”.

Fávero et al (1999, p. 18), ao tecerem considerações sobre a organização do texto falado, consideram o evento comunicativo como sendo a situação discursiva na qual se desenvolve o texto oral. Sintetizando os aspectos que determinam a sua especificidade, as autoras elencam as seguintes características que constituem um evento comunicativo: a situação discursiva, que pode ser formal ou informal, o evento de fala, que pode variar de um evento casual ao institucional, o tema do evento, o objetivo, o grau de preparação para o evento, as características dos participantes, a relação entre eles e o canal pelo qual se efetiva o encontro. Durante as análises, apresentam-se as especificidades dos momentos interativos que serviram de exemplo.

Como já foi dito anteriormente, a comunicação oral não se efetiva exclusivamente pelos usos que os interlocutores fazem da língua. Assim sendo, “a oralização inclui a gestualidade, a cinestésica, a proxêmica: um certo gesto que ilustra o propósito, como uma postura que cria a convivência; a mão que escande as partes etc” (DOLZ et al, 2004, p. 226). Nessa perspectiva teórica, a comunicação não verbal, representada pelas expressões faciais, pelas posturas, pelos olhares, pela gestualidade do corpo no decorrer da interação, pode desempenhar várias funções (KNAPP e HALL, 1999)⁵⁹.

Dolz, Schneuwly e Haller (2004), ao escreverem sobre o texto oral, assinalam os meios não-linguísticos da comunicação oral. Compõem essa comunicação os meios paralinguístico, cinésico, posição dos locutores, aspecto

⁵⁹ Ver capítulo três.

exterior e disposição dos lugares. O conjunto desses elementos é de fundamental importância para o presente estudo, uma vez que eles acontecem em sua complementaridade em situações de sala de aula.

4.2. Perspectivas metodológicas em estudos não verbais baseadas em Hecht e Guerrero (1999)

Hecht e Guerrero (1999) fazem uma apresentação dos métodos de pesquisa em estudos não verbais, definindo pesquisa como o uso de métodos sistemáticos para responder importantes questões ou testar importantes previsões. As pesquisas sempre começam com uma questão norteadora e, sem uma boa questão, não há motivos para conduzir um estudo.

Usa-se, geralmente, uma questão de pesquisa, dentro das pesquisas não verbais, quando o estudioso pretende descrever algum aspecto da comunicação não verbal. Nesse sentido, Hecht e Guerrero (1999, p. 25) entendem que *descrever* é uma parte necessária do processo investigativo. Várias questões de pesquisa são colocadas pelos autores, dentre as quais, destacam-se: 1) questões sobre um tipo particular de mensagem não verbal, por exemplo: quais são as diferentes maneiras de tocar?; 2) questões sobre como dois ou mais tipos de comportamentos não verbais estão se relacionando uns com os outros, por exemplo: como os interlocutores usam o toque e o comportamento ocular?; 3) questões sobre como a comunicação não verbal se relaciona com diferentes grupos sociais, por exemplo: as crianças se comportam não verbalmente diferente dos adultos? Ou as pessoas de diferentes culturas mostram diferentes maneiras de usar o toque?

Essas e outras inquietações são apresentadas pelos autores como sendo perguntas norteadoras de um estudo não verbal. Hecht e Guerrero (1999) se baseiam em várias pesquisas para elaborar seu sumário de questionamentos. Esses estudos estão presentes em Guerrero et al (1999), livro que contém inúmeras pesquisas que abordam a comunicação não verbal nas interações humanas.

Com relação a esta pesquisa, vale ressaltar os objetivos que fizeram parte de sua elaboração, bem como as questões que impulsionaram a sua execução. Dessa forma, os objetivos foram⁶⁰: 1) investigar os momentos interativos de sala de aula, considerando a existência das categorias não verbais, mostrando a contribuição desses elementos para o processo de construção de sentido em sala de aula; 2) identificar pesquisas que contemplem os elementos não verbais e verbais, considerando-os uma unidade; 3) apresentar as atividades paralinguísticas, objetivando estabelecer um sistema classificatório dos fenômenos que acompanham o comportamento verbal; 4) produzir uma tipologia gestual que servisse de base para interpretar os fenômenos cinestésicos que aparecem na interação professor-aluno; 5) fazer uma classificação do território íntimo, obedecendo à leitura do espaço mantido entre os interlocutores que estão presentes na atividade conversacional de sala de aula; 6) analisar os momentos interativos de sala de aula, dando ênfase às categorias não verbais, funcionando como ações possibilitadoras de significados.

Ainda descrevendo os procedimentos metodológicos adotados, a elaboração deste trabalho seguiu alguns passos: a) a identificação no *corpus* dos elementos não verbais e verbais que apareceram nos vários momentos de interação em sala de aula; b) o levantamento bibliográfico requerido pela temática em pauta; c) o fichamento dos textos teóricos; d) a seleção dos dados relevantes para este trabalho e, em seguida, e) a análise e a interpretação dos diversos momentos interativos em que os elementos *linguístico-não verbais* estiveram presentes, causando efeitos de sentido e construindo conhecimento.

Retornando às contribuições teóricas de Hecht e Guerrero (1999, p. 31-3), faz-se necessário traçar as distintas maneiras de se fazer pesquisa dentro do campo não verbal. Para os autores, há quatro tipos de métodos para investigar e descrever pesquisas sobre comunicação não verbal, dentre eles estão: *observações naturalísticas*, *experimentos de campo*, *experimentos de laboratório* e *observações controladas*.

As *observações naturalísticas* acontecem quando o estudo é conduzido espontaneamente, num lugar em que não haja manipulação. São usadas

⁶⁰ Os objetivos da pesquisa também foram elencados na introdução deste trabalho.

quando o pesquisador quer ser capaz de descrever a comunicação não verbal com grande detalhe. Quando um experimento ocorre em um lugar espontâneo, mas com manipulação e o pesquisador introduz algo no lugar natural, tem-se o método de *experimento de campo*.

No *experimento de laboratório*, o pesquisador traz os informantes para o local da pesquisa, organizando os eventos, medindo e comparando os efeitos. Por isso, esse tipo de pesquisa ocorre em lugares controlados com manipulação. O método das *observações controladas* ocorre em lugares controlados sem manipulação. É usado quando o pesquisador precisa coletar informações específicas que não estão disponíveis ou são difíceis de gravar em ambientes naturais.

Para os interesses dessa pesquisa, foram usadas as *observações naturalísticas*. Os participantes, espontaneamente, exerciam suas funções, interagindo de forma natural. É importante apontar para o fato de que a presença da filmadora poderia inibir as ações dos interlocutores, interferindo, consideravelmente, nos resultados obtidos. Por isso, optou-se pelo não uso dos primeiros materiais coletados, uma vez que poderiam apresentar interferências pela presença do pesquisador e da máquina. A presença continuada do pesquisador no ambiente investigado possibilitou um melhor envolvimento entre todos os envolvidos, bem como uma naturalidade no transcorrer das aulas ministradas pela professora.

4.3. Procedimentos metodológicos em Análise da Conversação

A área conversacional, além de pertencer a um campo da Linguística que se detém nos aspectos discursivos da linguagem, apresenta também um arcabouço metodológico que lhe serve de base para análises e interpretações. Nesse sentido, a Análise da Conversação dispõe de um procedimento metodológico característico, que auxilia o analista conversacional no tratamento dos dados. Para Cestero Mancera (2000), as investigações nessa

área hão de realizar-se através de análises exaustivas de dados reais, em situações concretas de uso da língua.

As questões teóricas que envolvem esse campo conduzem à utilização de uma metodologia que se caracteriza por quatro passos: 1) a coleta de dados; 2) a transcrição minuciosa das gravações; 3) a análise dos dados; e 4) a apresentação dos resultados (CESTERO MANCERA, 2000). O primeiro passo diz respeito à coleta de dados, que necessitam ser gravados a partir de conversações ocorridas de forma natural. A gravação dos dados permite a observação continuada da interação, fator importante tanto para a transcrição quanto para o desenvolvimento das análises. Observa-se que o *corpus* desta pesquisa é constituído por aulas filmadas, conforme apresentado em seção posterior.

O segundo passo, de acordo com Cestero Mancera (2000), relaciona-se com a transcrição minuciosa do material coletado. Esse ponto é muito importante para a pesquisa, uma vez que permite a escuta repetidas vezes, facilitando a localização dos fenômenos estudados. Por mais minuciosas que sejam as transcrições, sabe-se que nem sempre elas permitem uma reprodução total do que está gravado, mas auxiliam na fixação dos aspectos pertinentes para a análise. Usaram-se as normas de transcrição de Marcuschi (1997), sabendo-se que não há uma melhor maneira de transcrever os dados, já que, para cada tipo de pesquisa, há uma forma mais adequada de transcrição. Este trabalho utilizou, simultaneamente, as gravações em vídeo e as transcrições.

O terceiro passo é a descrição detalhada das conversações a partir das transcrições, ou seja, a análise dos dados. As análises dizem respeito ao minucioso exame dos fenômenos estudados, no caso deste trabalho, dos fenômenos *linguístico-não verbais*. A Análise da Conversação segue uma linha teórica de cunho interpretativo e indutivo, não existindo modelos *a priori*. Nesse sentido, assume-se um posicionamento metodológico que defende o estudo do homem, levando em conta que o ser humano não é passivo, mas sim que interpreta, continuamente, o mundo em que vive.

Esse ponto de vista encaminha os estudos que têm como objeto os seres humanos aos métodos qualitativos, configurando-se, assim, uma

pesquisa baseada no interpretacionismo. Os estudiosos que se dedicam a esse tipo de pesquisa são chamados de interpretacionistas e afirmam que o homem é diferente dos objetos, por isso o seu estudo necessita de uma metodologia que considere essas diferenças. Nesse posicionamento teórico, a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, realizada pelo contato das pessoas.

Entende-se, portanto, que na concepção interpretacionista são encontrados subsídios necessários para trabalhar com o objeto em foco e proceder às análises. Outro fator que também influenciou nessa escolha metodológica é por considerar que o ambiente de sala de aula é um lugar onde professor e alunos relacionam-se interativamente, interpretando e construindo os sentidos na atividade interlocutiva.

O quarto passo diz respeito à apresentação dos resultados, finalizando as análises com as conclusões obtidas pelo analista da conversação. Os resultados são abertos, isto é, prestam-se a comparações com outros tipos de materiais e a réplicas por parte de outros analistas ou do próprio pesquisador em etapas posteriores. Nesse campo investigativo não é comum a preocupação quantitativa dos dados, ainda que seja possível encontrar trabalhos em que se evidencie a quantificação, desde que passe a ser significativo para as análises.

Nas pesquisas em Análise da Conversação, é de fundamental importância que os dados falem e que, por intermédio de sua voz, os analistas conversacionais descrevam as realizações da linguagem que se efetivam nas interações faladas. De acordo com Fávero et al (2010, p. 99), o pesquisador pode iniciar seus trabalhos a partir de seus parâmetros teórico-metodológicos, entretanto, o que ele precisa “é estar aberto à possibilidade de discutir e rever seus princípios à luz das revelações do novo estudo”. Nesse sentido, a teoria “se constitui e se renova a partir do que revelam os dados”. Na seção 4.5, encontram-se mais detalhes do *corpus* desta pesquisa, bem como os passos adotados pelo grupo de pesquisa durante o desenvolvimento dos trabalhos.

Durante o processo de escrita desta pesquisa, observou-se que ela se denomina conversacional, apresentando todos os passos descritos por Cestero Mancera (2000), ou seja, houve a coleta de dados conversacionais, a

transcrição minuciosa das gravações em vídeo, a análise interpretativa dos dados e a apresentação dos resultados.

4.4. A sala de aula como um evento social

De acordo com Cazden (1991), no discurso de sala de aula, a linguagem falada é uma parte importante no processo de construção de sentido. Do ponto de vista da aprendizagem, o processo comunicativo que se realiza nesse ambiente deveria permitir, como aponta a autora, que os alunos construíssem significados compartilhados. Mas nem sempre é isso que acontece, já que muitas vezes os alunos dividem tarefas ou exercícios sem compartilhar conhecimentos, provocando na prática diferentes acessos ao conhecimento, ainda que os estudantes pertençam ao mesmo grupo social.

Ainda conforme a autora, existem pelo menos três linguagens de sala de aula que correspondem a diferentes funções linguísticas. Há a linguagem do currículo, através da qual se realiza o ensino, informando o aprendido; a linguagem do controle, mantida pelo professor, uma vez que a sala de aula apresenta regras conversacionais específicas para esse local; e a linguagem pessoal, representada pelas diferenças entre como e quando se diz algo.

Tavares (2007, p. 50), ao apresentar essas características da sala de aula, aponta para o fato de que os discursos são sempre multifuncionais e os recursos usados para que se estabeleça a comunicação são “as línguas (materna e estrangeira), e os recursos não-verbais, gestos, sinais, fotos, desenhos etc”.

Cajal (2001, p. 126) compreende o espaço de sala de aula como um lugar que apresenta uma

efervescência – sons, gestos, movimentos; uma conjunção de emoções semelhantes, diferentes, opostas – satisfação, insatisfação, alegria, tristeza, indiferença, paixão; uma reunião de pessoas advindas de situações diferenciadas, com conhecimentos e culturas diferenciados.

A autora, ao investigar a interação de sala de aula, aponta para o fato de que as situações que ali acontecem nunca são dadas *a priori*, nem são tomadas de empréstimo de outra situação. As situações de sala de aula são definidas e redefinidas a cada novo lance do jogo, como já afirmava Koch (2006), ao traçar as características próprias da interação face a face⁶¹. De mesma opinião, Garcez (2006, p. 67) enuncia que as interações sociais face a face de sala de aula se caracterizam por não serem dadas “em elementos preexistentes e absolutos, mas no fazer conjunto das pessoas a cada dado momento em que se encontram para fazer o que precisam e desejam fazer”.

Por ser um evento contínuo, inacabado e social, os interlocutores da sala de aula, professor e alunos, constroem uma dinâmica característica desse ambiente,

marcada pelo conjunto das ações do professor, pelas reações dos alunos às ações do professor, pelo conjunto das ações dos alunos, das reações do professor às ações e reações dos alunos, pelo conjunto das ações e reações dos alunos entre si, cada um interpretando e reinterpretando os atos próprios e os dos outros (CAJAL, 2001, p. 128).

Para a autora, o que acontece nesse ambiente é um fazer colaborativo, onde existe um compartilhamento da interação, que possibilita a criação dos significados que estão sendo veiculados num dado momento contextual. Apesar de haver esse compartilhar interativo, a sala de aula apresenta algumas marcas que lhe são próprias: os papéis desempenhados pelo professor e pelos alunos.

Nessa perspectiva, tendo o espaço de sala de aula como um ambiente onde se estabelecem relações de poder, pode-se dizer, então, que o discurso que nele se realiza é caracterizado como um evento hierárquico. O tipo de interação que se realiza em sala de aula apresenta os diferentes interlocutores do evento, cada um tendo seus papéis determinados, isto é, ao professor cabe-lhe ensinar; aos alunos, aprender. Como já dito em seção anterior, é um evento hierarquizante, por seus lugares e posições estarem definidos pela instituição

⁶¹ Ver capítulo dois.

de ensino. O discurso desse ambiente, portanto, é considerado como sendo de natureza relativamente assimétrica.

É importante destacar também as contribuições de Cajal (2002), ao enunciar que, apesar de se constituir um evento assimétrico, a interação face a face de sala de aula se efetiva de maneira compartilhada, sendo também produzida pelos alunos, ou melhor, na *relação* professor-alunos e alunos-alunos. Dessa forma, este trabalho interpreta as situações sociais de sala de aula, tomando como objeto investigativo categorias não verbais, uma vez que sua análise pode indicar leituras desses papéis assumidos pelos participantes ao se engajarem na comunicação, bem como apresentar as funções não verbais de acentuar, complementar e regular a produção linguística da professora.

4.5. Pesquisa qualitativa e constituição do *corpus*

O pesquisador qualitativo pauta seus estudos na interpretação do mundo real, preocupando-se com o caráter hermenêutico na tarefa de pesquisar sobre a experiência vivida dos seres humanos. Para Prus (*apud* MOREIRA, 2002, p. 50-1), a tarefa de “dupla hermenêutica” justifica-se pelo fato de os investigadores lidarem com a interpretação de entidades que, por sua vez, interpretam o mundo que as rodeiam.

O autor ainda esclarece que os objetos de estudo das ciências humanas e sociais são as pessoas e suas atividades, considerando-os não somente “agentes interpretativos de seus mundos, mas também compartilham suas interpretações à medida que interagem com outros e refletem sobre suas experiências no curso de suas atividades cotidianas” (MOREIRA, 2002, p. 51).

Não pretendendo esgotar a questão, ao tratar da natureza da pesquisa qualitativa, Moreira (2002) aborda as características básicas dessa metodologia, apresentando um sumário com os seguintes itens. Para ele, a pesquisa qualitativa inclui: 1) A interpretação como foco. Nesse sentido, há um interesse em interpretar a situação em estudo sob o olhar dos próprios participantes; 2) A subjetividade é enfatizada. Assim, o foco de interesse é a perspectiva dos informantes; 3) A flexibilidade na conduta do estudo. Não há

uma definição a priori das situações; 4) O interesse é no processo e não no resultado. Segue-se uma orientação que objetiva entender a situação em análise; 5) O contexto como intimamente ligado ao comportamento das pessoas na formação da experiência.

Bogdan (*apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 128-30), quando trata desse tema, apresenta as seguintes características para a pesquisa qualitativa, semelhantes às apresentadas por Moreira (2002), dessa forma, ambas se complementam:

- 1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.
- 2ª) A pesquisa qualitativa é descritiva.
- 3ª) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.
- 4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.
- 5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Apresentando todas essas peculiaridades, a pesquisa qualitativa foi a utilizada neste trabalho pelo fato de ter ampliado as possibilidades de melhor entender a situação de sala de aula, provendo meios mais eficazes para trabalhar e elaborar todas as considerações realizadas. Nessa linha de raciocínio, adota-se também como metodologia os princípios dos estudos conversacionais que admitem a conversação como uma atividade de fala que se apresenta de forma dialogada e a interação como a natureza das atividades realizadas durante o processo conversacional. Assim, a conversação é tomada como uma categoria necessária para que aconteça o processo interlocutivo pelo fato de os atos praticados durante a sua execução serem, em princípio, negociados. Ela é ainda localmente ordenada porque os interlocutores ocupam, passo a passo, o seu turno. Além disso, a conversação é uma atividade centrada, pois os interlocutores falam sobre um tópico discursivo, abordando-o *in loco*.

O universo desta tese foi constituído por aulas filmadas de Ciências (fitas de VHS⁶²) de 6ª série do ensino fundamental da escola pública da cidade de Maceió - AL, para o que foram utilizados não somente os critérios de transcrição ortográfica⁶³, mas também aqueles usados pela captação de imagens, uma vez que se pode

... tomar como base a presença e ausência de contato na decomposição fotográfica, isto é, levar-se em conta as diversas mudanças que ocorrem na posição dos membros e do corpo do começo ao fim do movimento (RECTOR e TRINTA, 1985, p. 57).

Inicialmente, a metodologia se centrava nos comentários da documentadora. Como isso ficou sendo questionado pelo grupo de estudo⁶⁴ por causa da ausência dos elementos não verbais, buscou-se em Rector e Trinta (1985) o processo de captação de imagens, em que ao mesmo tempo em que se analisa a produção verbal é analisado também o elemento não verbal que lhe é correspondente.

É importante acrescentar que o *corpus* foi coletado por ocasião da elaboração da pesquisa “A importância dos elementos não-verbais e verbais nos estudos interativos do discurso de sala de aula”, coordenada pela mesma professora orientadora deste trabalho, servindo de material para diversas pesquisas em nível de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso e dissertação de mestrado. Como já foi discutido anteriormente, vários trabalhos foram realizados, entendendo que a *unidade linguístico-não verbal* deve ser considerada em sua relação contínua, não se constituindo uma dicotomia (SANTOS, 2002, 2005, 2007; OLIVEIRA 2007a, 2007b; SOUZA, 2007; VIEIRA, 2007; DANTAS, 2007). Os principais resultados desses trabalhos estão por trazer informações relativas à comunicação não verbal e considerá-la também, juntamente com a linguagem verbal, de fundamental importância no processo interativo de sala de aula, uma vez que, na maioria das vezes, gesto e fala se imbricam, constituindo o sentido geral da informação.

Partindo dessa perspectiva e dos pressupostos da pesquisa qualitativa, em que o ambiente natural é fonte direta dos dados, este trabalho foi pensado

⁶² As fitas de VHS tiveram que ser transpostas para DVD, já que se corria o risco de perder o material por causa de mofo.

⁶³ Foram utilizados os critérios estabelecidos por Marcuschi (1997). Ver tabela, em anexo.

⁶⁴ O Grupo de Estudo era coordenado pela professora Maria Francisca Oliveira Santos.

por ocasião das observações feitas diretamente no *corpus*. O grupo de pesquisa de que o autor deste trabalho faz parte, em várias ocasiões, reuniu-se para discutir questões referentes às categorias verbais não verbais. O interesse pelos aspectos não verbais da linguagem se deu porque em diversos momentos interativos a professora observada utilizou-se deles para proceder às explicações dos tópicos discursivos, centralizando a atenção dos alunos para algum objeto a ser destacado, posicionando-se diante da turma para explicar determinado assunto, movimentando-se por entre os alunos para acompanhar as atividades propostas, utilizando-se de imagens do livro didático, figuras desenhadas no quadro-negro, dentre tantas outras ações *linguístico-não verbais* apresentadas durante todo o trabalho.

Uma observação indispensável é o fato de o presente *corpus* apresentar dispostos entre duplos parênteses (()) os comentários realizados pela documentadora. Dessa forma, fez-se uma leitura a partir desses comentários das ações não verbais, juntamente com a captação de imagens, interpretando sua contribuição no processo interlocutivo no ambiente conversacional de sala de aula. Num primeiro estágio da pesquisa, eram feitas as análises apenas seguindo as orientações dos comentários realizados pela documentadora e através das fitas de VHS. Nesses comentários, encontra-se a descrição da movimentação e da gesticulação da informante. Num estágio posterior, foram realizadas as captações de imagens, isso porque foi de fundamental importância a presença da imagem das ações não verbais, ratificando o que estava sendo analisando.

O *corpus*, por ser constituído por aulas filmadas, apresenta várias informações referentes ao comportamento não verbal da professora analisada. Podem-se observar expressões faciais de negação e confirmação, sorrisos, gestos que confirmam o que está sendo dito e também gestos que não estão em concomitância com a produção linguística, entonações, silêncios, distância mantida entre os interlocutores. Observaram-se as significativas contribuições desses elementos num ambiente específico de sala de aula, objetivando interpretá-los como possibilitadores de construção de sentido, entendendo também que as ações sociais desse ambiente se efetivam não verbal e verbalmente, articulando conhecimentos de forma compartilhada.

Os *momentos interativos* (unidades máximas de análise) foram definidos como sendo qualquer situação interativa de sala de aula em que envolvesse os elementos não verbais, funcionando como ações que permitissem estabelecer a interação entre os participantes e construir os sentidos veiculados por ocasião da exposição do conteúdo (tópico discursivo). O contexto situacional é devidamente descrito em cada *momento interativo*, em que são apresentadas as situações nas quais os sujeitos estão inseridos e o tópico discursivo abordado em cada momento. Aponta-se para o fato de que a presente pesquisa apresentou momentos interativos durante o desenvolvimento do trabalho, de forma a esclarecer os tópicos teóricos com exemplos do *corpus* analisado.

4.6. Analisando e interpretando momentos interativos de sala de aula

Ao longo de todo o texto, foram definidos os pressupostos teóricos concernentes aos estudos sobre a comunicação não verbal, sobre as categorias gestuais, sobre as áreas de contato (proxêmica), sobre a categoria paralinguística, sobre a categoria tátil, expondo também a noção da unidade *linguístico-não verbal*. Enfatizou-se, ainda, a importância que o contexto assume num estudo de caráter interpretativo (ERICKSON e SCHULTZ *apud* CAJAL, 2001), apresentando alguns aspectos do cenário analisado, compreendendo a sala de aula não somente como uma situação social (CAJAL, 2001), mas também como um território interacional (LYMAN e SCOTT, 1999).

Discutiram-se aspectos da oralidade no evento aula expositiva dialógica, representados pelas questões da área conversacional (MARCUSCHI, 1997; KOCH, 2006; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), pelo evento comunicativo (FÁVERO et al, 1999) e pelos não verbais que, em conjunção com os verbais, são importantes elementos no processo interacional e no processo de construção de efeitos de sentido (OLIVEIRA, 2007; SANTOS, 2004).

A área da Pragmática esteve presente no sentido de subsidiar teoricamente este trabalho, lançando luzes às análises interpretativas. Nesse sentido e como já dito anteriormente, observaram-se os principais domínios

teóricos do referido campo, a fim de que houvesse um maior aprofundamento no que concerne à relação entre a Pragmática e a Análise da Conversação (TAVARES, 2007; SANTOS e OLIVEIRA, 2010). O trabalho analisa os aspectos da unidade linguístico-não verbal, dando uma especial atenção às máximas conversacionais, orientadas para a interpretação dos não verbais, nas suas diversas categorias, em conversações face a face do discurso de sala de aula. Destaca-se o fato de que os vários domínios teóricos da Pragmática, apresentados neste trabalho, podem aparecer por ocasião das análises, servindo de sustentação para um melhor entendimento dos fenômenos evocados.

MOMENTO INTERATIVO 9⁶⁵

⁶⁵ Os comentários que estiverem em negrito na transcrição representam o fenômeno não verbal.



Captação de imagem 5: L1 posiciona-se diante da turma para dar início à aula.
Fonte: *corpus* da pesquisa.

((L1, com os braços superpostos, ao lado do quadro, começa a aula relatando o assunto visto na aula anterior))
L1 - como a gente viu no primeiro dia de aula ... durante toda a 6ª série a gente vai estudar o quê? ... os?
L2L3L4... os seres vivos ...
L1 - isso ... os seres vivos ... na /.../ o nosso último assunto foi a característica dos seres vivos ... foi ou não foi?
L2L3L4... fo:i ...
L1 - então a gente viu que os seres vivos apresentam características ... muitas características ... e de cada característica dessas ... define por si só o que é vida ... né?... o que é o ser vivo ... foi isso?
L2L3L4... fo:i ...
(no meio dessa última fala dos alunos, L1 descruza os braços e começa a gesticular. Depois da resposta coletiva, **L1 caminha para uma posição mais central, em direção ao quadro**))

A situação social (CAJAL, 2001) em análise aponta algumas características que exemplificam bem os fenômenos que ocorrem no ambiente conversacional de sala de aula. É primordial esclarecer que os exemplos que se apresentam durante todos os momentos interativos neste trabalho não se constituem cenas estáticas, mas ações (ARMENGAUD, 2006), que envolvem não somente atividades linguísticas, mas também entonações, gestos, posturas, expressões faciais que, em conjunto, facilitam a observância da força ilocucionária produzida pelos interlocutores (KOCH, 2006), estabelecendo, nesse momento específico, uma relação cooperativa, já que a professora

modifica a situação interlocutiva, produzindo um certo efeito: as respostas dadas pelos alunos.

Analisando o momento interativo à luz dos postulados de Van Dijk (1983), tem-se o *micro-nível* representado pelas trocas de turno, sendo esses intercâmbios do tipo pergunta-resposta, característicos do discurso de sala de aula; já com relação ao *macro-nível*, o momento apresenta a *abertura*, a *orientação* e o *objeto da conversação*. A abertura se efetiva pela própria presença da professora no ambiente; a orientação acontece a partir do desenvolvimento do objeto da conversação, executada através das perguntas e dos comentários da professora.

A professora, ao iniciar a aula, está posicionada, socialmente, no lugar que lhe confere status de poder, uma vez que esse espaço é ocupado por aquele que exerce a profissão docente, constituindo-se um evento hierarquizante (MATENCIO 2001). Nesse momento, ela inicia seu turno, fazendo uma revisão do que foi estudado no primeiro dia de aula. Esse tipo de atuação vai justificar o que Cazden (1991) chama de linguagem do currículo, uma vez que a professora está informando o conteúdo a ser estudado. Pode-se observar que L1 está encostada no birô, de braços cruzados, caracterizando uma situação de tranquilidade, talvez justificada por ser o começo de sua aula.

Ainda na posição inicial, a professora, ao referir-se ao primeiro dia de aula, tenta resgatar da memória dos alunos o que será estudado por eles durante toda a sexta série: *durante toda a 6ª série a gente vai estudar o quê? ... os?*, caracterizando *atos locucionários*, por dizer algo e fazer referências ao tópico discursivo. Esses mesmos atos, agora tomados como *ilocucionários*, mostram a posição da professora, que faz uma pergunta aos alunos. Estes conseguem responder as indagações da professora (*atos perlocucionários*): *os seres vivos...*, refletindo os efeitos dos primeiros atos. Nesse sentido, poder-se-ia pensar na efetivação da *máxima da qualidade* (GRICE, 1982), pelo fato de a contribuição dos alunos ser verdadeira, ratificada pelo turno da professora: *isso... os seres vivos...* L1 continua resgatando outras informações que serão relevantes para aquela situação específica: *o nosso último assunto foi a característica dos seres vivos ... foi ou não foi?*

Como pode ser visto no momento em análise, os alunos estão acompanhando o desenvolvimento tópico proposto por L1, o que evidencia os

papéis atuados pelos interlocutores desse ambiente (MATENCIO, 2001; SANTOS, 1999). Segundo Cavalcanti (2002, p. 11-2), ao deter por mais tempo o turno de fala num ambiente de sala de aula, o professor “colabora, de maneira clara e explicitada, para a fortificação e conseqüente estabelecimento dessa perspectiva assimétrica do discurso de sala de aula”.

Percebe-se, ainda, que há uma sequenciação de atos que são engatilhados a partir da fala da professora. Partindo da noção interacionista dos atos de linguagem (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005), os participantes da cena são entendidos como *interatos* do discurso, isso porque exercem uns sobre os outros influências mútuas, ou seja, L1 consegue estabelecer uma troca comunicativa satisfatória, fazendo com que seus alunos assumam a responsabilidade dos atos sucessores.

Nesse sentido, houve os atos iniciativos, seguidos pelos reativos, culminando nos atos avaliativos. Essa é uma troca muito comum no ambiente de sala de aula, em que a professora inicia o tópico com uma pergunta, espera uma reação dos alunos e, em seguida, avalia essa resposta.

Analisando sob o olhar dos estudos não verbais, pode-se dizer que o comportamento não verbal de L1 caracteriza a função de transmissão de atitudes interpessoais (KNAPP e HALL, 1999), já que ela expressa estar tranquila, mostrando segurança sobre o tema de que vai tratar com seus interlocutores. Diz-se ainda que, segundo Lyman e Scott (1999), esse território se caracterizou como sendo interacional, pelo fato de as pessoas que se encontram nele não estarem estáticas durante a conversação. A professora usa bem seu território social, movendo-se no ambiente da sala, mudando de posição e construindo seu espaço interpessoal (KNAPP e HALL, 1999).

Enfatizando as posições ocupadas por L1, num primeiro momento, ela se encontra perto do birô, diante da turma, como se observou na captação de imagem 5, caracterizando o começo da aula. Observando a captação de imagem 6, que pertence ao mesmo momento interativo, percebe-se que a docente se encaminha para uma posição mais central.

Ao mudar de posição, ela também descruza os braços e começa a gesticular, evidenciando que os gestos são primordiais para esse momento de interação, uma vez que eles poderão exercer funções sobre suas palavras

(RICHMOND et al, 2008; EKMAN *apud* KNAPP e HALL, 1999), como as de acentuar, de complementar, de repetir, dentre outras.

MOMENTO INTERATIVO 9 (cont.)



Captação de imagem 6: a professora se encontra numa posição mais central.

Fonte: *corpus* da pesquisa.

Ambas as posições apontam para uma *distância social* (HALL, 1977), conferindo ao contexto analisado sua relativa assimetria. Nesse caso, a distância é entendida como uma gradação, uma vez que a professora, em dado momento, está mais longe dos alunos e, em seguida, ocupa uma posição mais central, de forma a chamar a atenção dos seus interlocutores.

Também se entende que na relação estabelecida entre essa professora e seus alunos, apesar de ser de natureza assimétrica, ela consegue atuar de maneira a interagir com eles, permitindo que se crie um ambiente propício à aprendizagem (ERICKSON, 2001).

MOMENTO INTERATIVO 10



Captação de imagem 7: L1 caminha por entre os alunos.

Fonte: *corpus* da pesquisa.

L1 – então... se eu perguntar quem estabeleceu o modo de classificação dos seres vivos?
L2L3L4... Carlos Lineu...
L1 – Carlos Lineu também ... foram duas contribuições...e quem estabeleceu a nomenclatura binominal para os seres vivos? ... também Carlos Lineu... são as três constituições de Carlos Lineu... ele classificou os seres vivos de/.../ em espécie e estabeleceu a nomenclatura binominal dos seres vivos ... ok?... agora sim vocês vão abrir o livro na página vinte e oito... é isso mesmo páginas vinte e oito ... ((nesse momento, L1 observa o trecho citado no texto, **enquanto caminha de um lado para outro, na sala**)) () vinte e oito... vinte e nove... trinta ... trinta e um... trinta e dois ... trinta e três... trinta e três... por enquanto vão só ler... SILÊN:CIO... da dezoito à vinte e três... dúvidas quem?
L2 [que página professora?
L2 – eu...
L3 – eu...
L1 – diga ... ((L1 atende ao chamado de um aluno que se senta na primeira fila)) diga... pra fazer aqui... agora... já... ((após esta última fala, L1 olha para o relógio)) ((**caminhando de um lado para outro**, L1 fala)) olha... por enquanto... ninguém vai se preocupar com as pessoas () quero ver todo mundo lendo... ((L1 falou com a mão no queixo. Nesse momento, L1 começa a observar um livro que pegou no birô. Depois de um determinado tempo, necessário para que os alunos pudessem fazer suas leituras, **a professora caminha por entre os estudantes, observando a realização da atividade**. Esse exercício proporciona à sala um grande silêncio))

Pertencendo a uma sequência da mesma aula, nessa situação social de sala de aula, a professora continua explicando sobre o tópico discursivo, enfatizando as contribuições de Carlos Lineu que, segundo ela, estabeleceu o

modo de classificação dos seres vivos. Ao proferir as devidas explicações, L1 solicita aos alunos a leitura de algumas páginas do livro didático, ao tempo em que caminha de um lado para o outro da sala, permitindo uma melhor compreensão da tarefa e para que todos os alunos a escutassem, uma vez que a atividade também necessitaria de silêncio, conforme pode ser percebido na fala de L1: *SILÊN:CIO*, proferida com um aumento de volume dos sinais vocais, indicando sua administração interativa (KNAPP e HALL, 1999). Essa característica paralinguística lhe confere seu status de poder no ambiente.

Alguns estudantes apresentam dúvidas com relação à atividade proposta e, prontamente, a professora atende aos seus chamados. Outros não ficam muito interessados na execução do exercício, como pode ser observado na fala de L1: *pra fazer aqui... agora... já*. Percebe-se também, nesse momento específico, a autoridade exercida pela docente. Ao dizer: *quero ver todo mundo lendo... (ato locucionário)* ela consegue, através de suas ações, ordenar o grupo, recomendando a execução da atividade de leitura, funcionando, segundo aponta Cazden (1991), como uma linguagem do controle. A atividade é realizada satisfatoriamente, proporcionando àquele momento o silêncio solicitado por L1. Isso fica confirmado ao se observar os comentários da documentadora: *Esse exercício proporciona à sala um grande silêncio*.

Uma das características proxêmicas presentes nesse momento interativo é o fato de a professora caminhar de um lado para o outro da sala de aula (LYMAN e SCOTT, 1999), chegando a circular por entre os alunos. Ao solicitar a leitura do assunto no livro didático, L1 caminha por entre os alunos, estreitando a distância e permitindo que a interação também se efetivasse por meio da ação proxêmica. Segundo Hall (1977), esse espaço caracteriza a *distância pessoal*, já que os interlocutores estão numa distância de um aperto de mão, podendo até acontecer o toque (KNAPP, 2007), conforme mostrou a captação de imagem 7.

Santos (2008, p. 146), ao tratar de questões relativas à assimetria e simetria no discurso de sala de aula, chega a algumas conclusões, afirmando que:

... se, por um lado, na sala de aula, o domínio do turno e a posição do professor em frente à turma conduzem à existência de um discurso assimétrico; por outro, os próprios elementos verbais, a

cinésica e mesmo a proxêmica, podem tornar esse ambiente simétrico.

Isso corrobora o que já foi dito anteriormente, mesmo o discurso sendo de natureza assimétrica, os elementos não verbais podem contribuir para que haja uma relativização da assimetria em sala de aula. No caso específico analisado, a professora consegue criar um ambiente interativo, permitindo uma melhor relação entre os sujeitos e a aprendizagem se torna uma das características principais.

MOMENTO INTERATIVO 11

L1 e se eu perguntar pra vocês quem é maior o reino ou a espécie?

L2L3L4 ... o reino ...

L1 o reino ... o reino é o maior grupo da /.../ de classificação dos seres vivos ... qual é o menor?

L2L3L4 ... espécie

L1 espécie ... e é aquele que não pode nem ser dividido ((**voltando a apontar para os nomes no quadro, L1 pergunta**) entre filo e gênero ... quem é maior?

L2L3L4 ... filo ...

L1 - o filo ((abrindo os braços, para reforçar o sentido da palavra, L1 diz)) ele é mais abrangente ... né ? um grupo maior ... entre classes e espécie ... quem é maior?

L2L3L4 ... classe ...

L1 ... classe ... entre família e espécie ... quem é menor?

L2L3L4 ... família

... L8L9L10 ... [espécie ...

L1 - espécie ... menor é a espécie ... entre reino e ordem ... quem é menor?

L2 - ((grita forte no fundo da sala)) o reino ...

L3 - ordem ... ordem ...

L1 - quem é menor ?

L2L3L4 ... ordem ...

L1 - ordem ... cuidado com a pergunta entre reino e família quem é maior?

L2L3L4 ... reino ...

L1 - entre reino e gênero quem é menor?

L2L3L4 - reino ...

... L8L9L10 ... [gênero ... ((para L1, prevalece a resposta gênero))

L1- aí então foi assim que Lineu estabeleceu como classificar os seres vivos só que eu falei pra vocês que espécie é o menor grupo ... não pode mais ser dividido ... e o que é espécie? quem tem idéia do que é espécie?

L2 - é um tipo ...

L1 - ... é um tipo?

L3 - é um conceito ...

L1 - é um conceito () ainda não é a palavra certa ... vamu lá ... o que é espécie ? ... espécie é um grupo ... a gente já viu que é um grupo de classificação a gente vai dizer que é um grupo ... um conjunto de quê?

L2L3 L4 ... de seres ... ((os alunos falam com bastante incerteza))

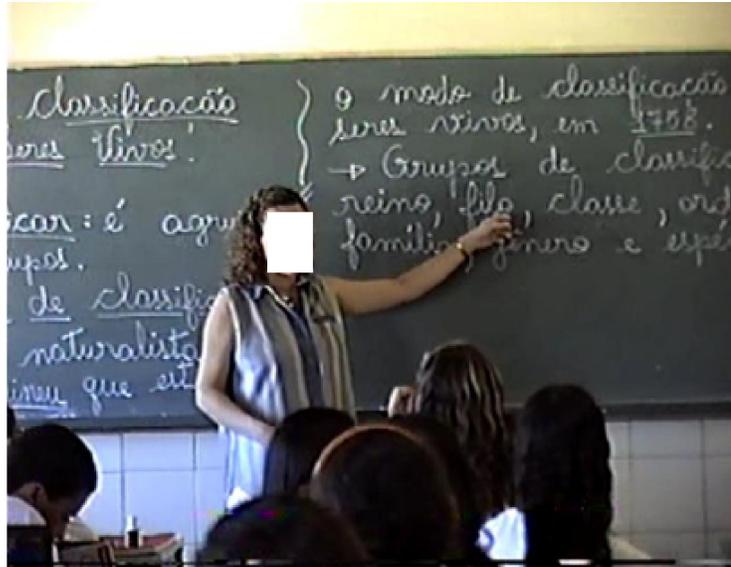
L1 - de seres vivos que podem o quê? ... Vágner ... o que qui é espécie Vágner? é o conjunto? ... de seres que podem o quê Vágner? ... ((L1, dirige-se a um determinado aluno, que senta bem ao fundo da sala. Todos os colegas olham para ele)) só pertencem à mesma espécie seres que PODEM? ... palavrinha chave ... qual é ? ((algum aluno fala baixinho))

L2 - se reproduzir ...

L1 - que podem?

L2 - ()

L1 - isso ... muito bem ...



Captção de imagem 8: L1, ao tempo em que pronuncia cada grupo dos seres vivos, aponta para os termos escritos no quadro. Fonte: *corpus* da pesquisa.

Tomando como exemplo a sala de aula aqui analisada, percebe-se que é uma situação discursiva relativamente formal, pelo fato de a professora, em alguns momentos, não somente rir com seus alunos, caracterizando dados que remetem aos estudos da cinésica – gestos, expressões faciais (RECTOR e TRINTA, 1985), mas também se aproximar deles para melhor interagir, exemplificando os estudos da proxêmica – espaço mantido entre os interlocutores (HALL, 1977).

O evento de fala é profissional e institucional: profissional porque a docente está exercendo sua profissão de dar aulas, e institucional porque a situação se realiza em uma escola pública da cidade de Maceió-AL; os objetivos do encontro são previamente planejados; o grau de preparação para o evento existe, a professora para ministrar suas atividades pedagógicas organiza sua exposição; os participantes (professora e alunos) apresentam uma relação de amizade, ambos se propõem a estabelecer essa relação amistosa; e o canal para realização do evento é o encontro face a face.

Os atos de fala estão dispostos numa sequência, cabendo chamar atenção para os que precedem e os que sucedem, isto é, L1 inicia com atos de fala que requerem dos interlocutores uma reação: “dizer é fazer, mas também fazer com que façam” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2005, p. 73). A criação dos

atos iniciativos tem como consequência outros atos, bem como inspira expectativas dos alunos, que tentam dar suas repostas. Ainda nesse sentido, encontra-se a denominada *máxima da quantidade* (GRICE, 1982), uma vez que os alunos dão suas contribuições conforme o requerido pela professora.

O momento interativo apresenta como tópico discursivo a classificação dos seres vivos, especificamente, qual dos grupos dos seres vivos é maior ou menor nessa classificação. Nesse momento, a professora realiza com a turma uma retomada do assunto que acabara de explanar. L1 inicia seu turno, efetuando uma pergunta bem direcionada e depois centraliza cada tópico. Começa perguntando sobre o REINO, que é o primeiro componente da classificação.

Todas as perguntas realizadas por L1 foram acompanhadas por gestos (RECTOR e TRINTA, 1985). A professora, ao mesmo tempo em que fala, executa importantes atos gestuais que facilitam a interação com os alunos, proporcionando, dessa forma, construção de conhecimento, uma vez que, por meio da ação gestual, chama a atenção dos seus alunos para a ideia que quer transmitir (KNAPP e HALL, 1999), sustentando a interação com os discentes (QUEK et al, 2002).

Daí a importância de considerar os gestos nesse ambiente conversacional, já que eles podem exercer ações sobre os verbais, como o de acompanhar a produção linguística (OLIVEIRA, 2008). Nesse sentido, os gestos realizados foram relacionados à fala, agindo como pontuação visual para o discurso da professora, organizando o diálogo entre os interactantes (KNAPP e HALL, 1999).

Na captação de imagem 8, observa-se que L1 centraliza os olhares dos alunos para os termos que são centrais nesse tópico específico. A professora relaciona não somente a fala, mas também os gestos, bem como as informações escritas no quadro-negro, todos trabalhando em conjunto para construir significados compartilhados, constituindo a ideia defendida neste trabalho: a *unidade linguístico-não verbal*.

Pode-se dizer, ainda, que os gestos deflagrados por L1 foram movimentos enfatizadores (*gesto batuta*), acentuando suas palavras e regendo sua fala; diz-se também que são *gestos ilustradores*, que apontam para uma

determinada informação (EKMAN e FRIESEN, 1969; EFRON *apud* RECTOR e TRINTA, 1985).

No que tange aos níveis de distribuição gestual, de Rector e Trinta (1999) e de Scherer (*apud* KNAPP e HALL, 1999), os gestos de L1, no momento em análise, apresentaram os níveis *sintático*, *pragmático* e *dialogal*. Sintático por segmentar unidades no desenvolvimento da interação, demarcando pontualmente as palavras *reino*, *filo*, *classe*, *ordem*, *família*, *gênero* e *espécie*, que estão dispostas no quadro-negro; pragmático por indicar reações à fala dos alunos; e dialogal pelo fato de a professora coordenar os momentos de fala, as trocas de turno, estabelecendo a interação.

As trocas dialógicas ou intercâmbios (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006) entre professora e alunos garantem que a aula transcorra num ambiente propício à aprendizagem, uma vez que todos compartilham os saberes que estão sendo veiculados em sala de aula. Exemplo desse compartilhamento é o fato de a docente levar em consideração as respostas dos alunos. Mesmo quando essas respostas não são as esperadas: L1 - *ainda não é a palavra certa ... vamu lá ... o que é espécie? ... palavrinha chave ... qual é ?* a professora faz com que os alunos pensem um pouco mais sobre o assunto até que cheguem a dar uma resposta mais satisfatória: L1 - *isso ... muito bem*. A professora ainda confirma as respostas dadas com o marcador *isso*, usado no sentido de ratificar o que os alunos falavam.

MOMENTO INTERATIVO 12



Captação de imagem 9: L1 articula, conjuntamente, fala e imagens do livro didático, objetivando melhor esclarecer os conteúdos veiculados. Fonte: *corpus* da pesquisa.

L1 - ... então a membrana vai formando esses prolongamentos que são os pseudo[...] que são os pseudópodos... os pseudópodos/.../ presta atenção gente ... os pseudópodos eles são responsáveis ... TANTO pela LOCOMOÇÃO como pe[...] é: como pela captura de alimentos ... então os pseudópodos também servem para alimentação né? então os pseudópodos ... vamu ver os flagelados... os flagelados ... AQUI O:OLHA o trypanossoma ... como ele é bonitinho
L2L3 - ()

L9 - como é o nome professora?

L1 - né? ... bonitinho ele...

L10 - um BOI

L11 - trypanossoma... ora

L1 - olha aqui o flagelo... o flagelo parece um CALDA né? já que ele é cumprido... é fi:no/.../ ô gente preste atenção... fininho ó... porém cumprido... parece uma calda... o movimento dessa calda faz com que () esse locomova... esse aqui é o trypanossoma cruzi... que causa a doença de chagas... e quem transmite... tá vendo? quem transmite o trypanossoma na espécie humana é o barbeiro...

L8 - aquele homem que corta barba... é:

((ao iniciar a demonstração dos seres tratados, L1 aponta para eles, **põe o livro do lado direito à altura do ombro, para que os alunos possam vê-los melhor. Ao citar o termo calda, L1 faz um movimento com a mão direita, passando a ideia de que uma calda se locomove realmente. Enquanto isso, segura o livro com a mão esquerda à altura do ombro**))

No presente momento interativo, observa-se que a professora explica o tópico discursivo através das imagens contidas no livro didático, de forma a demonstrá-las para os alunos, construindo a ideia de que os *flagelos* parecem uma calda, por serem cumpridos e finos. Ainda é possível perceber gestos que complementam a fala de L1, explicando a ação de locomoção realizada pelos *flagelos*.

No momento em análise, que faz parte de uma sequência interacional maior, a professora já havia explicado aos seus alunos que os *pseudópodes* ou *pseudópodos* são falsos pés produzidos pela membrana plasmática; são, na verdade, prolongamentos da membrana plasmática, de acordo com suas explicações. Havia dado também exemplos de *flagelados*, como o *trypanossoma cruzi*, que causa a doença de chagas. Ao proferir *olha aqui o flagelo... o flagelo parece um CALDA né?*, L1 faz uso das imagens contidas no livro didático, a fim de esclarecer o que estava explicando, relacionando sua fala com as imagens, conforme pôde ser observado na captação de imagem 9.

Essa ação conjunta permitiu que o tópico discursivo fosse mais bem veiculado, permitindo que os alunos tivessem a oportunidade não somente de perceber que os *flagelos* são filamentos que pertencem à membrana plasmática, mas também observar esse novo conhecimento através de imagens, facilitando a apreensão desse conteúdo.

Foi possível analisar, ainda, que a professora faz gestos que ajudam no entendimento do tópico. É o caso da movimentação da mão direita, passando a ideia de que o movimento da calda, que representa o *flagelo*, faz com que os *flagelados* se locomovam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho argumentou que as análises dos momentos interativos, numa perspectiva conversacional, permitiram um melhor entendimento da complexidade que envolve o processo de construção de sentidos nas aulas de Ciências do ensino fundamental. As análises dos dados coletados permitiram identificar uma diversidade nos usos dos não verbais e verbais, constituindo a íntima relação entre fala, gestos, expressões faciais, ações de apontamento, distância entre os interlocutores, representando, dessa forma, a *unidade linguístico-não verbal*, termo defendido neste trabalho.

A sala de aula, como dito nos transcórrer desta tese, é um local em que as relações se efetivam assimetricamente. No entanto, foi possível observar que a professora colaboradora se posicionava de forma a romper com as barreiras hierárquicas típicas do ambiente de sala de aula, permitindo que houvesse uma relativização do termo assimetria, conforme mencionado por Fávero et al (1999), ao tratar da relação *relativamente assimétrica* e Kerbrat-

Orecchioni (2006), quando aborda o tipo de *relação horizontal*, sendo caracterizada pela familiaridade e aproximação entre os interactantes.

Isso se deu não somente pela maneira como a docente conduzia sua aula de ciências, perguntando, dialogando, dando oportunidades de fala para os alunos, mas também pela forma com que L1 se aproximava de seus interlocutores, constituindo um dado proxêmico altamente relevante nessa relação, permitindo a criação de um contexto para a interação e para a aprendizagem, como bem defende Erickson (2001) em seus estudos.

Para que esta tese pudesse ser realizada, foram traçados alguns objetivos, afim de melhor organizar as ideias que sustentaram o trabalho. Nesse sentido, pesquisas em comunicação não verbal foram contempladas no sentido de mostrar os elementos verbais e não verbais como uma unidade.

Dedicou-se um capítulo sobre esse tópico para fundamentar teoricamente a tese, sendo constituído por vários estudos acerca das categorias que compõem a comunicação não verbal. Dessa forma, foram apresentadas as atividades paralinguísticas que acompanham o comportamento verbal; foi produzida uma tipologia gestual que serviu de alicerce para interpretar os fenômenos cinestésicos que apareceram na relação professor-aluno; foi feita uma classificação do território social, observando o espaço mantido entre os interlocutores que estiveram presentes nas atividades conversacionais de sala de aula; e foram analisados os momentos interativos, dando atenção às categorias não verbais mencionadas, funcionando como ações que possibilitaram a construção de significados.

Integrados aos estudos sobre os elementos verbais e não verbais estiveram presentes também alguns domínios teóricos da área Pragmática. Para traçar esse percurso, foram apresentadas várias definições do campo, dentre as quais se optou por aquela que afirma ser a Pragmática uma corrente que pertence ao domínio funcional dos estudos linguísticos, distanciando-se da concepção estruturalista, que entende a língua como um sistema abstrato de signos e que, para seu estudo, não devem ser levadas em consideração questões contextuais. Composto essa seção, teorias como os atos de fala, as máximas conversacionais e o princípio de cooperação permitiram melhor observar os objetos evocados pelo trabalho, sustentando a ideia defendida pela pesquisa: a *unidade linguístico-não verbal*.

O discurso de sala de aula analisado revela bem os esforços cooperativos postos em prática pelos interlocutores a fim de efetivar o processo conversacional. Os propósitos do diálogo já estavam fixados, isso porque é um encontro para a aprendizagem, em que a professora se dispõe a preparar os conteúdos e os materiais usados e os alunos se dispõem a interagir com sua interlocutora, configurando o Princípio da Cooperação, postulado por Grice (1982).

O que não estava fixado, nem poderia sê-lo, dado sua configuração *status nascendi*, foi o planejamento do texto oral, que se constitui essencialmente como processo (HILGERT, 2001). Certo que L1 se preparou anteriormente para ministrar suas aulas de ciências, mas a construção do seu texto oral se deu no próprio ato de produção, de forma *on-line*.

Os enunciados proferidos pela professora tinham finalidades específicas e, de acordo com os tópicos discursivos trabalhados, as estratégias para comunicá-los variavam: ora os enunciados eram construídos através de gestos de apontamento, ora por gestos relacionados à fala, ora por meio de imagens no quadro-negro e uso das figuras do livro didático. Por serem aulas de ciências, em que os conteúdos podem ser apresentados imagetivamente, L1 se utilizou desse recurso não verbal para veicular as informações necessárias, transmitindo conhecimentos e construindo-os.

As máximas conversacionais (GRICE, 1982) apareceram no trabalho pelo fato de haver nas trocas conversacionais quase sempre um princípio cooperativo, segundo o qual, por exemplo, um dos falantes deve expressar somente aquilo que lhe fora questionado (máxima da qualidade). Isso se estende ainda quando, em havendo um diálogo entre dois interactantes, um deles é interceptado por outro para ser questionado por assunto alheio ao que estava conversando; o que houve nesse caso foi uma ruptura com o falante anterior, surgindo a chamada implicatura conversacional, isto é, o circuito conversacional foi interceptado por outra fala com assunto adverso ao que estava sendo tratado. Dessa maneira, este trabalho não poderia deixar de tratar desse assunto por ele ser frequente nas instâncias de sala de aula.

O presente trabalho se insere na linha de investigação conhecida como Análise da Conversação; por isso, foi de fundamental importância elaborar um capítulo que trouxesse um olhar mais minucioso da área conversacional. Nesse

sentido, trabalhos que inauguraram o campo compuseram uma das seções da tese, apresentando as inquietações de Sacks, Schegloff e Jefferson (2003 [1974]), que elaboraram uma teoria sobre a organização da tomada de turnos, detendo-se nas regras que governam a constituição da conversa. Conforme dito no desenvolvimento do texto, o campo conversacional muda de perspectiva teórica, passando de uma preocupação estrutural das conversações para um posicionamento interpretativista, ou seja, dá-se atenção aos processos cooperativos que compõem a atividade conversacional.

Com essa mudança de enfoque, começam a fazer parte das pesquisas conversacionais aspectos paralinguísticos, supra-segmentais, cinestésicos, proxêmicos, dados não verbais que estão inseridos no texto oral, constituindo-o. Dessa forma, esta pesquisa enfocou tais elementos, que são inerentes à fala, com o objetivo de estudá-los dentro de um contexto social de sala de aula, onde interagem interlocutores que negociam, cooperam, dialogam, falam ao mesmo tempo, aprendem, constroem sentidos, enfim, tecem, em conjunto, o texto conversacional, característica que representa o enfoque interacionista dos estudos linguísticos, representando o incessante “trabalho colaborativo” defendido por Kerbrat-Orecchioni (2006).

Ainda na perspectiva conversacional, foi de interesse da tese não somente apresentar alguns modelos teóricos que tentam dar conta da complexa situação que representa o encontro face a face, selecionando as contribuições de Cestero Mancera (1994), Gallardo Pauls (1996), Van Dijk (1983), mas também os aspectos que representam o caráter comunicativo da linguagem dialogada, bem como centralizar a língua oral como objeto de análise, uma vez que o *corpus* se situa nessa modalidade de uso da língua.

Por ser um estudo de caráter conversacional, não poderia deixar de ser citado um dos principais nomes da área, Luiz Antonio Marcuschi, fundador da Análise da Conversação no Brasil. Esse pesquisador foi de fundamental importância para o campo da língua(gem) em uso e para a consolidação do chamado *estilo falado* (MARCUSCHI, 2002), participando ativamente da construção da Gramática do Português Falado, bem como sendo nome central do GT Linguística de Texto e Análise da Conversação, da ANPOLL.

Metodologicamente, o presente estudo se identifica com os postulados contidos na vertente qualitativa de pesquisa, isso porque a interpretação dos

momentos interativos se constituiu o foco das análises, interessando-se pelo processo interacional entre professora e alunos. Ainda com relação a esse tópico, a pesquisa apresentou duas perspectivas metodológicas que subjazem pesquisas que tratam dos não verbais e dos aspectos conversacionais.

A primeira diz respeito às contribuições de Hecht e Guerrero (1999), que traçam quatro tipos de métodos que fazem parte dos estudos em comunicação não verbal, estando esta pesquisa inserida nas *observações naturalísticas*, pelo fato de as interações entre professora e alunos não terem sido manipuladas pelo pesquisador. A segunda perspectiva metodológica está relacionada com os aspectos conversacionais do encontro face a face, estando composta por alguns passos que guiam os analistas da conversação no sentido de trabalhar com os dados coletados. Assim, apresentaram-se as pesquisas de Cestero Mancero (2000), que sugere a coleta de dados conversacionais, a transcrição minuciosa das gravações, a análise interpretativa do material e a apresentação dos resultados. Todos esses passos compuseram o desenvolvimento do presente texto, inserindo-o nos estudos em Análise da Conversação.

Ainda nesse tocante, a pesquisa teve o objetivo de analisar os dados conversacionais no sentido atribuído por Fávero et al (2010), isto é, trabalhos em Análise da Conversação devem permitir que os dados falem e a partir desse entendimento os pesquisadores podem descrever e interpretar as atividades linguageiras que se realizam nas interações faladas. Como contribuição desta tese, acrescenta-se às palavras dos autores que além das informações faladas, os analistas conversacionais precisam observar os aspectos não verbais que também fazem parte da constituição da oralidade. Dessa forma, os dados desta pesquisa não somente falaram, mas também gesticularam, apontaram, expressaram-se facialmente e articularam palavras e imagens.

Sabe-se que a linguagem verbal é a valorizada no ambiente de sala de aula, sendo entendida como a única forma na construção de sentidos, mesmo em aulas de ciências, em que a linguagem matemática apresenta *status* especial (PICCININI e MARTINS, 2004). Entretanto, foi possível constatar que, em vários momentos, os gestos e as ações de apontamento foram cruciais para que a professora pudesse interagir com seus alunos, transmitindo as

informações dos conteúdos de forma mais clara, uma vez que suas ações não verbais exerceram ações sobre sua fala como as de acentuar, confirmar, exemplificar e guiar a sequência dos “Grupos de Classificação dos Seres Vivos”, conforme momentos interativos apresentados, permitindo o fluxo do texto conversacional.

Esses exemplos legitimam a relação que existe entre verbal e não verbal nas situações específicas analisadas, apontando para um novo olhar no que diz respeito à interpretação do contexto de sala de aula, ou seja, pesquisas que queiram se debruçar sobre questões interacionais, observando como se efetiva a construção de sentido no mencionado ambiente devem ter o cuidado de entender que os sentidos que ali circulam são construídos e reconstruídos no processo *on-line* que caracteriza o ato conversacional, a partir de múltiplas escolhas não verbais (gestos, entonações, pausas, hesitações, apontamentos, toques, distaciamentos) que trazem marcas de expressões emocionais, transmitem atitudes interpessoais (no caso da colaboradora, de afeto), intenções, expectativas dos participantes e acompanham a fala.

Dessa forma, foi de interesse da pesquisa analisar os aspectos não verbais do texto oral, esperando ter contribuído no sentido de sensibilizar professores de ciências bem como de quaisquer áreas do conhecimento a perceberem essas importantes pistas de contextualização que servem para comunicar, já que os falantes, ao produzirem seus textos, fazem uso de diferentes suportes corporais para interagir com seus interlocutores (RECTOR e TRINTA, 1999; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006; CESTERO-MANCERA, 2005; SANTOS, 2004).

Os processos de construção de sentido analisados se inscreveram numa perspectiva educacional que valoriza as respostas dadas pelos estudantes, considerando sua produção textual, essencial para a produção de conhecimento. Exemplo dessa situação é o momento interativo 7, em que a professora aceita a resposta de L3 como legítima, confirmada com o marcado *isso*, pronunciado enfaticamente. Esse mesmo momento ainda revelou uma professora comprometida não somente com suas atividades de ensinar ciências, mas também com a compreensão do tópico por parte dos alunos. Isso fica claro quando são observadas suas explicações teóricas que, nessa análise, estão relacionadas a imagens desenhadas no quadro-negro, a fim de

melhor esclarecer a troca de material genético entre as células, tornando o conteúdo inteligível, conforme resposta dada por L3.

Os resultados desta pesquisa, longe de se tornarem generalizações sobre o assunto, permitiram perceber contextos em que o texto oral se organizou e se reformulou no sentido de atender às necessidades da situação contextual de sala de aula, possibilitando o surgimento de novas formas de articulação que ajudaram a desenhar um ambiente de sala de aula onde essas formas se tornassem próprias e legítimas, servindo à comunicação entre os interlocutores.

Esta tese, que é consequência de estudos sobre a comunicação verbal e não verbal no ambiente de sala de aula, trabalhou com outras categorias que não foram contempladas por ocasião da escrita da dissertação de Mestrado (OLIVEIRA, 2008), aparecendo aqui as categorias paralinguagem, cinésica, proxêmica e tacêsica. Nesse sentido, espera-se que os leitores interessados pela área pragmático-conversacional, representada pelos estudos sobre os elementos não verbais, encontrem no presente texto um arcabouço teórico e metodológico mais consistente, servindo de material para futuras inquietações, uma vez que trabalhar com os aspectos não verbais da oralidade é uma empreitada complexa, merecendo por parte do pesquisador um olhar mais detalhado (um mergulho no microsocial com uma lente de aumento) para todas as pistas de contextualização presentes na linguagem em uso.

REFERÊNCIAS

ARMENGAUD, Françoise. *A pragmática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ações*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Estudos do texto e do discurso do Brasil*. DELTA, 1999, vol.15, no.spe, p.183-199.

BENTES, Anna Christina e LEITE, Marli Quadros (orgs.). *Linguística de Texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

BERLINCK, Rosane de Andrade et al. Sintaxe. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v 1. São Paulo: Cortez, 2007.

BLANCAFORT, Helena Calsamiglia e VALLS, Amparo Tusón. *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel, 2008.

BRANDÃO, Cibele. Estratégias pragmáticas não-verbais no processo de variação estilística. In: SILVA, Denize Garcia da (org). *Nas instâncias do discurso: uma permeabilidade de fronteiras*. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras, 2005.

CAJAL, Irene Baleroni. A interação de sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: COX, Maria Inês Pagliarini e ASSIS-PETERSON (org). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Projeto de gramática do português falado. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. (org.). *Gramática do português falado*. Volume 1: A ordem. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. *O gesto de apontar como processo de co-construção na interação mãe-criança*. 1994, 108 p. (Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE).

_____. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. 2008.

CAZDEN, C. *El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC, 1991.

CESTERO MANCERA, Ana María. *Intercambio de turnos de habla en la conversación en lengua española*. Revista Española de Lingüística, 24, 1, pag. 77-99, 1994.

_____. *El intercambio de habla en la conversación: análisis sociolingüístico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2000.

_____ Comunicación no verbal. In: *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2005.

CEZARIO, Maria Maura e VOTRE, Sebastião. Sociolingüística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). *Manual de Lingüística*. São Paulo: Contexto, 2008.

CHOMSKY, Noam. *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix, 1980.

COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). *Manual de Lingüística*. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DANTAS, Lílian Maria. *Nonverbal language in EFL classroom interaction*. 2007, 74 p. (Dissertação de Mestrado apresentada a Universidade Federal de Alagoas – UFAL).

DAVIS, F. *A comunicação não-verbal*. (trad. Antônio Dimas; direção da ed. Fanny Abramovich) 4. ed. São Paulo: Summus, 1979.

DIONÍSIO, Angela Paiva. Análise da Conversação. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v.2. São Paulo: Cortez, 2006.

DIONÍSIO, Angela Paiva e HOFFNAGEL, Judith C. Recursos paralingüísticos e supra-segmentais nas narrativas conversacionais. In: MAGALHÃES, Izabel (org) *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1996.

DOLZ, Joaquim et al. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim, SCHNEUWLY, Bernard e HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUCROT, O. *Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer*. São Paulo: Cultrix, 1972.

EKMAN, P. e FRIESEN, W. V. *The Repertoire of nonverbal behavior: categories, origins, usages and coding*. Semiotica, 1, 49-98, 1969.

FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. In: BENTES, Anna Christina e MUSSALIM, Fernanda. *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*, v III. São Paulo: Cortez, 2004.

FAVERO, Leonor Lopes et al. *Oralidade e Escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

FAVERO, Leonor Lopes et al. Interação em diferentes contextos. In: BENTES, Anna Christina e LEITE, Marli Quadros (orgs.). *Linguística de Texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In: FIORIN, José Luiz (org). *Introdução à linguística: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Discurso e contexto na sala de aula de língua estrangeira. In: COX, Maria Inês Pagliarini e ASSIS-PETERSON (org). *Cenas de sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. O Turno Conversacional. In PRETI, D. *Análise de Textos Oraís*. 5. ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001.

____Marcas da Subjetividade e Intersubjetividade em Textos Conversacionais. In: ... *Interação na Fala e Escrita*

GALLARDO PAÚLS, B. *Análisis conversacional y pragmática del receptor*. Valencia: Episteme, 1996.

GARCEZ, Pedro M. *A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento*. Revista Calidoscópio. Vol. 4, nº 1, p. 66-80, jan/abr, 2006.

GOFFMAN, Erving. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

____ A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T. e GARCEZ, P. M. (ORG). *Sociolingüística Interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 2002.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo. *Fundamentos metodológicos da lingüística: pragmática - problemas, críticas*. Campinas: Ed. do autor, 1982.

GUESSER, Adalto H. *A etnometodologia e a análise da conversação e da fala*. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC; Vol. 1, nº 1, agosto-dezembro/2003, p. 149-168.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, Branca Telles e GARCEZ, Pedro M. *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HALL, E. T. *A dimensão oculta*. [Trad. de Sônia Coutinho]. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

HECHT, Michael L. e GUERRERO, Laura K. Perspectives on nonverbal research methods. In: GUERRERO, Laura K; HECHT, Michael L; DEVITO, Joseph A. *The nonverbal communication reader*. Wavelan Press, Long Grove, Illinois, 1999.

HECHT, Michael L.; DEVITO, Joseph A e GUERRERO, Laura K. Perspectives on nonverbal communication: codes, functions, and contexts. In: GUERRERO, Laura K; HECHT, Michael L; DEVITO, Joseph A. *The nonverbal communication reader*. Wavelan Press, Long Grove, Illinois, 1999.

HILGERT, José Gaston. A qualificação discursiva no texto falado. In: PRETI, Dino. *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. *Interação na fala e na escrita*. V 5. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2002.

HYMES, D. H. *Acerca de la competencia comunicativa*. Competencia comunicativa – Metodología, Colección Investigación Didáctica. Madri: Edelsa, p.27-46, 1995.

JIMÉNEZ ALEIXANDRE, María Pilar e DÍAS DE BUSTAMANTE, Joaquín. *Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas*. Revista Enseñanza de las Ciencias, 2003.

JUBRAN, Clélia Cândida A. S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, Rodolfo (org.). *Gramática do português falado*. Vol II: Níveis de análise lingüística. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). *Manual de Lingüística*. São Paulo: Contexto, 2008.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. Les interaction verbales... 1995.

_____ *Os atos de linguagem no discurso: teoria e funcionamento*. Tradução Fernando Alonso de Almeida; Irene Ernest Dias. Niterói: EdUFF, 2005.

_____ *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KNAPP, Mark L. *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós, 2007.

KNAPP, M. L. e HALL, J. A. *Comunicação não-verbal na interação humana*. [Trad. Mary Amazonas Leite Barros]. São Paulo: JSN, 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça. A referenciação como estratégia cognitivo-interacional. In: BARROS, K. *Produção textual, interação, processamento, variação*. Natal: EDOFRN, 1999.

_____ *A inter-ação pela linguagem*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____ A repetição e suas peculiaridades no português falado no Brasil. In: KOCH, Ingedore G. Villaça. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____ Uma história, dois campos de estudo, um homenageado... In: BENTES, Anna Christina e LEITE, Marli Quadros (orgs.). *Linguística de Texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça et al. Aspectos do processamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. (org.). *Gramática do português falado*. Volume 1: A ordem. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LEITE, Marli Quadros et al. A Análise da Conversação no Grupo de Trabalho Linguística de Texto e Análise da Conversação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística. In: BENTES, Anna Christina e LEITE, Marli Quadros (orgs.). *Linguística de Texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2010.

LEVINSON, *Pragmática*. Tradução Luís Carlos Borges, Aníbal Mari; revisão da tradução Aníbal Mari; revisão técnica Rodolfo Ilari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LOPES, Antonia Osima. Aula expositiva: superando o tradicional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). *Técnicas de ensino: por que não?* 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

LYMAN, Stanford M. e SCOTT, Marvin B. Territoriality. In: GUERRERO, Laura K; HECHT, Michael L; DEVITO, Joseph A. *The nonverbal communication reader*. Wavelan Press, Long Grove, Illinois, 1999.

LYONS, Jonh. *Linguagem e Lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

MARCONDES, Danilo. *Desfazendo mitos sobre a pragmática*. ALCEU, v 1 – n 1 – pg 38-46 – jul/dez, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Dino Preti, o amigo, o lingüista e a paixão pela língua falada. In: PRETI, Dino. *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, Ingedore G. Villaça (org.). *Gramática do português falado*. Volume VI: Desenvolvimentos. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

_____. Luiz Antônio Marcuschi. In: XAVIER, Antonio Carlos e CORTEZ, Suzana (orgs.). *Conversas com lingüistas: virtudes e controvérsias da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007a.

_____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007b.

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

MATENCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. A falta de correspondência entre os elementos não-verbais e verbais nos estudos interativos do discurso de sala de aula. In: SANTOS, Maria Francisca Oliveira. *Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula*. Maceió: EDUFAL, 2007a.

_____. A relevância dos efeitos faciais na conversação face a face no ambiente de sala de aula. In: SANTOS, Maria Francisca Oliveira. *Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula*. Maceió: EDUFAL, 2007b.

_____. *O dêitico gestual como processo comunicativo no discurso interativo de sala de aula*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Universidade Federal de Alagoas. 100 p. 2008.

_____. A construção de objetos-de-discurso por meio de ações gestual-referenciais, no ambiente conversacional de sala de aula. In: MOURA, Maria Denilda; SIBALDO, Marcelo Amorim; e SEDRINS, Adeilson Pinheiro (orgs.). *Novos desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita*. Maceió: EDUFAL, 2010.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de; e SANTOS, Maria Francisca Oliveira. As relações pragmático-gestuais na construção de sentido, em contexto escolar. In: TAVARES, Roseanne Rocha (org). *Linguagem em uso*. Maceió: EDUFAL, 2009.

OLIVEIRA, Fabiana de. *Uma leitura sócio-interativa do gênero de texto piada na oralidade*. 2006. 180 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Alagoas.

PAVEAU, Marie-Anne; e SARFATI, Georges-Élia. *As grandes correntes lingüísticas: da gramática comparada à pragmática*. Tradução: Maria do Rosário Gregolin; Vanice Oliveira Sargentini; Cleudemar Alves Fernandes. São Carlos: Claraluz, 2006.

PINTO, Joana Plaza. Pragmática. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v.2. São Paulo: Cortez, 2006.

PRETI, Dino. *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Alguns Problemas Interacionais da Conversação. In PRETI, D. (org) *Interação na Fala e na Escrita*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2002, p. 45 – 66.

_____. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

RECTOR, M. e TRINTA, A. R. *A Comunicação Não – Verbal: a gestualidade brasileira*. Petrópolis, Vozes, 1985.

_____. *A Comunicação do Corpo*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (ORG). *Sociolinguística Interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

RICHMOND, Virginia Peck; McCROSKEY, James C; e HICKSON, Mark L. *Nonverbal behavior in interpersonal relations*. Pearson, United States of America, 2008.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. e JEFFERSON, G. *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*. *Language* 50, p. 696-735, 1974.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. e JEFFERSON, G. *Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa*. VEREDAS – Ver. Est. Ling. Juiz de Fora, v 7, n 1 e n 2, p. 9-73, jan./dez, 2003.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. *Professor – Aluno: as relações de poder: Análise do Discurso*. Curitiba: HD Livros, 1999.

_____. *A interação em sala de aula*. 2. ed. Recife: Bagaço, 2002.

_____. *Uma leitura da unidade lingüístico-gestual na interação humana*. In: Cise em Revista. Maceió: FEJAL – CESMAC, pp. 40-49, 2004.

_____. Os aspectos não-verbais e verbais na interação do discurso de sala de aula: resultados preliminares. In: SILVA, Denize Elena Garcia da. *Nas instâncias do discurso: uma permeabilidade de fronteiras*. Editora Universidade de Brasília: Oficina Editorial do Instituto de Letras, 2005.

_____. *Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula*. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. Simetria e assimetria no discurso de sala de aula. In: MOURA, Maria Denilda (org.). *Os desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita*. Maceió: EDUFAL, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1998.

SEARLE, John. *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Coimbra, Almedina, 1981.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho Científico*. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Luis Antônio. Monitoramento na conversação: a interferência do ouvinte. In: PRETI, Dino. *Dino Preti e seus temas: oralidade, literatura, mídia e ensino*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Estrutura de participação e interação na sala de aula. In: PRETI, Dino. *Interação na fala e na escrita*. V 5. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2002, p. 179-203.

_____. (org.) *A língua que falamos – português: história, variação e discurso*. São Paulo: Editora Globo, 2005.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Análise de gênero textual: concepção sócio-retórica*. Maceió: EDUFAL, 2005.

SMELTZER, Larry; WALTMAN, John e LEONARD, Donald. Proxemics and haptics in managerial communication. In: GUERRERO, Laura K; HECHT, Michael L; DEVITO, Joseph A. *The nonverbal communication reader*. Wavelan Press, Long Grove, Illinois, 1999.

SOUZA, Débora Pedrosa. A intersecção entre a fala e os gestos no comportamento do professor em sala de aula. In: SANTOS, Maria Francisca Oliveira. *Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula*. Maceió: EDUFAL, 2007.

SOUZA E SILVA, Maria Cecília Pérez; e CRESCITELLI, Mercedes Fátima de Canha. Sem querer interromper... e não interrompendo. In: KOCH, Ingedore G. Villaça (org.). *Gramática do português falado*. Volume VI: Desenvolvimentos. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

TAVARES, Roseanne Rocha (org). *A negociação da imagem na pragmática: por uma visão sociointeracionista da linguagem*. Maceió: EDUFAL, 2007.

_____. *Linguagem em uso*. Maceió: EDUFAL, 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. In: PRETI, Dino. (Org.) *Análise de textos orais*. Projeto NURC/SP. São Paulo: FFLCH/USP, 1993, p. 81-101.

VALLS, Amparo Tusón. *El análisis de la conversación: entre la estructura y el discurso*. Estudios en Sociolingüística 3(1), 2002, pp. 133-153.

VAN DIJK, Teun A. *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós, 1983.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). *Técnicas de ensino: por que não?* 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1993.

VIEIRA, Pollyanna Vanessa dos Santos. Um estudo das pausas no discurso de sala de aula. In: SANTOS, Maria Francisca Oliveira. *Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula*. Maceió: EDUFAL, 2007.

WILSON, Victoria. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). *Manual de Lingüística*. São Paulo: Contexto, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1

LISTA DE MOMENTOS INTERATIVOS

Momento interactivo 1	43
Momento interactivo 2	63
Momento interactivo 3	64
Momento interactivo 4	72
Momento interactivo 5	77
Momento interactivo 6	107
Momento interactivo 7	130
Momento interactivo 8	134
Momento interactivo 9	171
Momento interactivo 10	175

Momento interativo 11

178

Momento interativo 12

181

ANEXO 2

Tabela das convenções utilizadas nas transcrições, Marcuschi (1997).

L1	Professora
L2L3L4	Alunos
...	Pausas
: ou ::	Alongamentos de vogais, dependendo da duração.
()	Segmentos ininteligíveis.
(())	Comentários feitos pelo documentador.
/.../	Cortes de segmento da fala.
[...]	Supressão de palavras, de frases ou de períodos.
[Sobreposições de vozes.
Letras maiúsculas	Designam início de nomes próprios e para indicar segmento em tom enfático.
?	Designa a devida entonação.

ANEXO 3

Transcrição ortográfica das aulas de Ciências da 6ª série

((L1, com os braços superpostos, ao lado do quadro, começa a aula relatando o assunto visto na aula anterior))

LI - como a gente viu no primeiro dia de aula ... durante toda a 6ª série a gente Vai estudar o quê? ... os?

L2L3L4 os seres vivos ...

LI - isso os seres vivos ... na / .. ./ o nosso último assunto foi a característica

dos seres vivos ... foi ou não foi?

L2L3L4 ... fo:i ...

LI - então a gente viu que os seres vivos apresentam características ... muitas características ... e de cada característica dessas ... define por si só o que é vida

... né? ... o que é o ser vivo... foi isso?

L2L3L4 ... fo:i ...

((no meio dessa última fala, L1 descruza os braços e começa a gesticular. Depois da resposta coletiva L1 caminha para uma posição mais central, em direção ao quadro, como se fosse escrever algo, porém, antes vira-se para a turma e diz))

LI - hoje a gente vai continuar estudando os seres vivos ... só que hoje a gente vai ver a classificação desses seres ... a gente já sabe ... já pode diferenciar um ser vivo dum ser bruto ... né: ? a gente já sabe classifi/ .../ é diferenciar ... hoje a gente vai ver como a gente classifica ... ok ? então nosso assunto de hoje ((nesse momento, LI começa a escrever, dividindo o quadro em duas partes, em seguida escreve, no canto do quadro, a data.)) é a classificação

dos seres vivos ... hoje dia cinco ... por enquanto ninguém vai acompanhar ... a gente vai entender primeiro depois a gente reforça o texto ((ao falar, L1 vira-se para turma, em seguida volta a, em silêncio, escrever o tema da aula. Enquanto L1 escreve, um bom número de alunos conversa paralelamente. Assim que termina, L1 volta-se para os alunos, e mais uma vez cruzando os braços, faz uma proposição))

L1 - antes da gente estudar a classificação dos seres vivos ... é interessante que a gente defina o que é classificar ... né ? ... fica mais fácil ... depois da gente definir o que é classificar ... a gente entende como se classificam os seres vivos ... ((voltada para o quadro e escrevendo, L1 fala)) então vamu lá ... o que é classificar?

L2 - separar com classe

L1 - ahn?

L2 - separar com classe ...

L1 - isso .. separar em classe ... separar EM

? L3 - classe ...

L4 - ordem ...

L1 - em ordens? ... uma palavra que substitui classe ...

L5 [em grupos

L6[em

grupos

L1 - separar EM ? /... / quando eu classifico é: os livros ou qualquer coisa eu se

L2 [em grupo

L2 [em grupo

para em ?

L2 -

grupo

L3 -

grupos

L1 - am?

L2L3L4 ... grupos ...

L1 - em grupos ... isso ... então classificar é formar grupos ... é agrupar os seres ... né? em vários grupos para facilitar o estudo ... ok ? ((L1 diz isso gesticulando bem claramente. Agora já ao quadro, escrevendo, L1, paulatinamente, fala)) então classificar ... classificar é agrupar ... ou seja ... é formar grupos ... então agora vai ficar mais fácil saber porquê os seres vivos são classificados ... e como é essa classificação ... hoje em dia gente existem ... não sei se vocês conhecem ... mais de um milhão de espécies de seres ... ((mais uma vez, L1 diz tudo com os braços superpostos, agora mudando de posição na sala.)) e esses seres / ... / vamos imaginar os seres que a gente conhece ... tem em casa ou vê quando vem na rua ... quando vem pra escola /.../ os seres eles são iguais ou diferentes?

L2L3L4 ... diferentes

L1- são diferentes ... muito diferentes ... né ? por exemplo ... os pássaros têm o corpo coberto de quê?

L2! .3L4 ... de penas ...

L1 - de penas ... nós temos o corpo coberto de quê?

L2L3L4 de pele ...

... L8L9 ..[de pelos

L1 - de pêlos ... né? a nossa pele é coberta de pêlos ... né ? se for () os macacos /... / o orangotango tem o corpo coberto de pêlos ... os cachorros ... os gatos...né ? têm o corpo coberto de pêlos. os peixes têm o corpo coberto de?

L2L3L4... de escamas...

L1 - de escamas ... né ? outra proteção. e o sapo? como é que é a pele do sapo?
É o quê? ... é pêlo... pena é escama... é o quê? ... quem já viu já teve a oportunidade de pegar num sapo?

L2L3L4 .. eu

L1 [uma rã ... uma perereca ...

L2L3L4 .. e::u ...

L1 - como é que é a pele? ... é escama?

L2L3L4 - não ...

L1 - um negoço bem casquero ... como é que é a pele? ninguém nunca pegou sapo?

L5 - não ...

L6 - eu peguei numa mão ... ((L1 não escuta esse aluno))

L1 - nunca pegou? nem teve algum colega que pegou e disse como é a pele?

L2L3L4 - não ...

L7 – é bem lisinha ... ((a aluna fala bem baixinho, mas por sentar-se bem à frente na sala, L1 a escuta))

L1 - bem lisa ... os sapos ... eles têm a pele nua ... ou seja ... não têm proteção nenhuma... nem escamas ... nem pêlos ... nem penas ... né ? então só nesse instante a gente viu tantas diferenças entre os seres vivos ... né ? e depois da gente fazer ess/ .../ é: essa análise ... a gente pode concluir é mais fácil estudar os seres cada um por si ou eles reunidos em grupos?

L2L3L4 ... em grupos ... ((apenas 4 ou 5 alunos responderam bem baixinho))

L1 - reunidos em grupos ... né ? que ali a gente vai tirar as características comuns a todo o grupo e estudá-los ... durante muito tempo ... há MU:ITO muito tempo ... os cientistas vêm tentando classificar os seres vivos em grupos ... mas foi o cientista Carlos Lineu ... em 1758 ... que conseguiu o modelo mais ideal ... mais ... aproximado para a classificação dos seres vivos ... aí ele estabeleceu o modo de classificação dos seres vivos ... e esse modo /.../ o mais interessante é isso gente ... foi estabelecido há tanto tempo atrás ... mas é aceito até hoje. É CLARO QUE ELE SOFREU ALGUMAS MUDANÇAS ... ((L1 diz essa frase acompanhada de importantes movimentos com as mãos)) mas é basicamente o mesmo modelo que Carlos Lineu estabeleceu () vamos ver como é que é esse modelo ... ((nesse momento, L1 vai ao quadro e escreve)) Então... modo de classificação ... ((alguém pede para L1 esperar e ela responde)) eu vou esperar um pouquinho ... ((em seguida, volta a escrever e pergunta)) quem lembra o nome do cientista que estabeleceu?

L2 – ()

L3- () ((em tom de espanto, L1 fala))

L1 - FOI HORRIVEL ESSA ... foi triste ... Charles () foi quem estabeleceu a teoria da seleção natural ... quem estabeleceu o modo de

classificação dos seres vivos foi Carlos Lineu ... isso em 1758 ... ((dirigindo-se ao quadro, L1 escreve e fala)) foi o cientista ... na época era naturalista né? ... sueco ... Carlos Lineu ... está aqui o nome dele ... que estabeleceu ... o modo de classificação dos seres vivos ... e esse modelo de classificação é aceito até hoje ... ((alguém bate palmas no fundo da sala, enquanto isso, L1 olha para a frase e repete bem baixinho, como que para não errar escrevendo)) que estabeleceu o modo de classificação dos seres vivos ... em 1758 ... ((retoma a fala para toda a turma)) Carlos Lineu ... ele deu três contr[...] contribuições muito importantes para a ciência ... primeiro ele estabeleceu o modo de classificação dos seres vivos ... depois ele definiu o que é espécie ... que a gente vai ver daqui a pouquinho ... por fim ele estabeleceu como dar nomes aos seres vivos ... ((nota-se que L1 usa sempre “a gente” ao invés de “nós”)) nomes universais ... que aqui ou em qualquer lugar do mundo são o mesmo nome ... então vamu ver como foi essa classificação de Lineu ... ((L1 diz isso já de costas para a turma e começando a escrever)).. ele dividiu ... ele classificou os seres vivos em sete grupos ... em classificação ou categorias ... grupo de classificação ... vamu por grupo de classificação ou categorias grupo de classificação ((L1 usa bem as mãos enquanto fala)) são sete grupos de classificação ... reino ... filo ... classe ... ordem ... gênero ... família e espécie ... são sete grupos ... o maior deles é o reino ... outros dizem existem cinco reinos dos seres vivos ... antes existiam só dois ... dois grandes reinos ... o reino animal e o reino vegetal ... como os seres não se encaixavam bem num grupo nem ni outro eles fizeram uma nova classificação de cinco reinos ... que são ... reino animal ... vegetal ... o reino dos fungos e grupo dos protistas e o grupo dos moneras ... é o maior grupo de classificação dos seres ... é o reino ... LEMBRA: NDO gente que antes de se fazer uma classificação ... a gente tem que determinar critérios ... não pode sair classificando ... de qualquer jeito ... a gente estabelece antes da classificação ... critérios dessa classificação ((o alerta foi feito com L1 olhando para a turma))...o reino ... são cinco reinos ... ()...são cinco reinos nos quais estão divididos os seres vivos ... e cada reino é formado por vários filios ... ou seja ... por grupos menores ... cada filo por sua vez é dividido /.../ é formado por vários grupos menores que são as classes ... cada classe é formada por VÁRIOS outros grupos menores que são as ordens ... cada ordem é formada TAMBÉM por vários outros grupos menores que ela né ? que são as famílias ... () ... ((L1 repete baixinho, para ela mesma se certificar que está correto)) filo ... classe ... ordem ... família ... cada família é formada por () por vários /.../ seja por muitos grupos menores que são os gêneros ... e cada gênero é formado por vários grupos menores que eles que são espécies ... gênero e espécie ... são sete grupos ou categorias de classificação né: ? do menor /.../ do maior pro menor

são ... reino ... filo ... classes ... ordem ... família ... gênero e espécie ... a espécie é o menor grupo e ele não pode mais ser dividido ... ok ? então a gente pode resumir

a definição de cada grupo da seguinte forma ... se eu perguntar o REINO é o conjunto de VÁRIOS ?

L2 – ((fala muito baixo, só compreensível pelo fato de LI confirmar)) GRUPOS

...

L1 - que grupos ... de vários?

L2L3L4 ... filios

L1 - filios ... ((L1 confirma a resposta, quase que emendando seu "turno" com o dos alunos)) o que é filios ?

L2L3L4 ... é o conjunto de várias classes ...

L1 - de várias ?

L2L3L4 ... classes

L1 [classes ... então filio é o conjunto de várias classes ... e o que é classe?

L2L3L4 ... é o conjunto de várias ordens ...

L1 – isso ... é o conjunto de várias ?

L2L3L4 ... ordens

L1 [ordens ... e o que é ordem?

L2L3L4 ... é o conjunto de várias famílias ...

L1 - isso ... é o conjunto de várias famílias ... e o que é família?

L2L3L4 ... é o conjunto de vários gêneros ...

L1 - isso ... é o conjunto de vários ... de muitos gêneros ... e o que é um gênero?

L2L3L4 ... é o conjunto de várias espécies ...

L1- é um conjunto de várias ou muitas espécies ... certo? ((L1 faz cada uma das perguntas, apontando no quadro a palavra base para cada uma das respostas, dessa forma, ela consegue prender a atenção dos alunos, que seguem atentamente a indicação)) e se eu perguntar pra vocês quem é maior o reino ou a espécie?

L2L3L4 ... o reino ...

L1 o reino ... o reino é o maior grupo da /.../ de classificação dos seres vivos ... qual é o menor?

L2L3L4 ... espécie

L1 espécie ... e é aquele que não pode nem ser dividido ((voltando a apontar para os nomes no quadro, LI pergunta) entre filio e gênero ... quem é maior?

L2L3L4 ... filio ...

L1 - o filio ((abrindo os braços, para reforçar o sentido da palavra, LI diz)) ele é mais abrangente ... né ? um grupo maior ... entre classes e espécie ... quem é maior?

L2L3L4 ... classe ...

L1 ... classe entre família e espécie quem é menor ?
L2L3L4 ... família e

... L8L9L10 ... [espécie ...

L1 - espécie ... menor é a espécie ... entre reino e ordem ... quem é menor?

L2 - ((grita forte no fundo da sala)) o reino ...

L3 - ordem ... ordem ...

L1 - quem é menor ?

L2L3L4 ... ordem ...

L1 - ordem ... cuidado com a pergunta. entre reino e família quem é maior?

L2L3L4 ... reino ...

L1 - entre reino e gênero quem é menor?

L2L3L4 - reino ...

... L8L9L10 ... [gênero ... ((para L1, prevalece a resposta gênero))

L1 - aí então foi assim que Lineu estabeleceu como classificar os seres vivos só que eu falei pra vocês que espécie é o menor grupo ... não pode mais ser dividido ... e o que é espécie? quem tem idéia do que é espécie?

L2 - é um tipo ...

L1 - ... é um tipo?

L3 - é um conceito ...

L1 - é um conceito () ainda não é a palavra certa ... vamu lá ... o que é espécie ?
... espécie é um grupo ... a gente já viu que é um grupo de classificação a gente vai dizer que é um grupo ... um conjunto de quê?

L2L3 L4 ... de seres ... ((os alunos falam com bastante incerteza))

L1 - de seres vivos que podem o quê? ... Vágner ... o que qui é espécie Vágner? é o conjunto? ... de seres que podem o quê Vágner? ... ((L1, dirige-se a um determinado aluno, que senta bem ao fundo da sala. Todos os colegas olham para ele)) só pertencem à mesma espécie seres que PODEM? ... palavrinha chave ... qual é ? ((algum aluno fala baixinho))

L2 - se reproduzir ...

L1 - que podem?

L2 - ()

L1 - isso ... muito bem ... ele /.../ o burro é resultado da união do cruzamento de duas espécies diferentes ... ou seja ... da égua com o jumento ... a égua e o jumento não são da mesma espécie ... mas eles cruzam tá ? mas não são da mesma espécie porque a descendência deles não é fértil um é estéril então u...

L2 - professora ...

L1 - [prestatenção ... a gente considera o burro um híbrido da natureza híbrido porque é o resultado do cruzamento de duas espécies ... ((agora sim, L1 atende à aluna que a interrompia no início de sua fala))

L2 - ()

L1 - não ele é infértil ... ele não se reproduz ... né ? e pra ter também outra

espécie/ ... / olhe gente ... a égua e o jumento eles seriam da mesma espécie se o burro ... que é resultado do cruzamento deles ... também se reproduzisse ... mas o burro não se reproduz ... ele não é infértil ele é estéril ... ele é um híbrido da natu/ .. ./ da natureza ... existem outros híbridos no reino vegetal ... ao mais () um animal é o burro ... é o exemplo do burro ... ok ? então vamos escre/.../ escrever pra vocês não esquecerem ... diga ((L1 volta-se para uma aluna que a chama, essa aluna não pode ser ouvida na fita))

L2 - ()

L3 - ()

L1 - têm têm ... mas eles não se reproduzem ...

L2 - ()

L1 - não ... que ele não é feito () então vamu definir agora o que é espécie ...((L1 fala, já escrevendo no quadro)) como eu já falei prá vocês ... espécie é o menor grupo de classificação ... e ele não pode mais ser dividido ... estão reunidos ... espécies são seres que podem cruzar e dar origem a descendentes férteis ... então a gente diz que espécie é o conjunto ele seres ... capazes ... de quê?

L2 - de se reproduzir ...

L1 - isso de se reproduzirem entre eles né ? seres capazes ... de se reproduzir entre si ... dando origem a quê?

L2 - a descendentes ((fala com bastante insegurança))

L1 - a descendentes o quê?

L2 - férteis ...

L1 - férteis ... ou seja ... a descendentes que também possam se reproduzir ... seres capazes ... capazes de ((a todo momento, L1 fala enquanto copia, nesse instante, L1 pede para a turma consertar um erro)) faltou o "di" aqui gente ... de se reproduzir entre si ... dando origem ... a descendentes férteis ((nesse momento, L1 apaga um lado do quadro)) teve uma coisa que eu esqueci de botar/.../ de se reproduzir entre si ... dando origem a descenden:tes ... férteis a palavra-chave aqui: () ... então até qui a gente já viu as duas class/ .../ é: duas contribuições de Carlos Lineu ... primeiro ele classificou os seres vivos né? estabeleceu os grupos de classificação e depois ele definiu espécie. agora vamos ver a terceira contribuição de Carlos Lineu ... quem lembra qual foi a terceira contribuição de Carlos Lineu ? ... quem lembra/.../ eu falei que ele estabeleceu o modo classificação dos seres vivos ... definiu espécie ... qual foi

L2[gale:ga.

a outra contribuição? ... quem lembra? eu falei no início ... quem lembra? ele estabeleceu como dá o quê aos seres vivos? dá ? ... dá ?

L2 - ()

L3 - ()

L1 - não ((diz balançando a cabeça)) ... ele estabeleceu como DAR NOME aos

seres vivos ... a gente vai ver NOMENCLATURA ((diz enfaticamente, enquanto já escrevia)) ... é o ato de dar nomes ... né ? e/.../ isso nomenclatura ... binominal ... por quê será que a gente chama o modo de dar nome aos ser[...] aos seres ... de Carlos Lineu de nomenclatura binominal ... o que significa binominal?

L2 - ()

L1- bi: é o quê?

L2 - é alguma coisa ... I

L1 - bi é alguma coisa ... que alguma coisa é essa? o que qui é bi ? ... bicampeão o quê qui é ?

L2L3L4 ... dois ...

L1 - foi campeão duas vezes ... então bi dois duas dois ... nominal referente a nome ... uma nomenclatura dos seres vivos é dita binominal porque cada ser vivo recebe é batizado por dois nomes ... e foi Carlos Lineu ... () foi Carlos Lineu que estabeleceu essa maneira/.../ gente prestatenção ... vocês sabem ... ((L1 fala direcionando o olhar para alguns alunos que conversavam paralelamente)) estabeleceu essa forma de dar nome aos seres vivos ... né ? e cada ser vivo é batizado batizado entre aspas batizado no sentido de receber nomes ... Carlos Lineu disse que cada ser vivo é: batizado ... destaca aí entre aspas batizado () tão olhe ... cada ser vivo é batizado com dois nomes ... por isso que a nomenclatura é binominal ... o primeiro nome representa o gênero ... o primeiro nome de cada ser vivo representa o gênero ... e o segundo a espécie ... ok ? então dois nomes ... o primeiro ... o primeiro nome representa ... o quê? ... o gênero ou a espécie?

L2 - gênero .. ((fala bem no fundo da sala))

L1 - u: ?

L3- o gênero ...

L1 - o gênero o primeiro nome representa sempre o gênero ... e o segundo?

L2 - espécie ...

L1 - representa a: ? ... espécie ... ((escrevendo, L1 fala)) representa a espécie ... certo? () ((L1 apagava o quadro quando lembrou de uma importante observação, interrompe o processo de apagamento, volta-se para a turma e fala)) outra coisa bem interessante é que o gênero ... ele deve vir escrito sempre com a letra inicial maiúscula e a espécie deve vir escrita com

todas as letras minúsculas ... é regra científica isso ... a gente não pode deixar de lado não pode esquecer ... então vamu ver ... vamu ver um exemplo prá gente entender melhor ... o nome científico da espécie humana ... do homem é ho: mo ? quem sabe o resto ?

L2 - homo sapiens ...

L1 - isso ... homo ?

L3L4 ... SAPIENS

L1 [sapiens ... e o mais interessante gente é que os seres não recebem nome

científicos por acaso não ... os cientistas/ .. ! ah esse nome é bonito coloque nele aí ... não ... tem sempre um significado ... por exemplo " o homo sapiens ... quem sabe o que significa?

L2 - homem sapo ...

L1 - HOMEM SAPO? ((balançando a cabeça negativamente, L1 já nega a afirmação))

L2L3L4 ... ahahahahaha ((muita gente sorrir))

L1 - até mesmo porque não tinha nada a ver né ? homem sapo homem o quê? homem?

L2 - sábio ...

L1 - homem sábio ... homem inteligente ... o homem é o mais inteligente dos animais certo? ho:mo sapiens ... homem sábio ... inteligente ... então oh com dois nomes ... todo e qualquer ser vivo recebe dois nomes ... o primeiro nome representa u: ?

L2 - grupo

L3 [classificação ...

L1 - que grupo? que classificação ? L2

- gênero ...

L3 [gênero . .

L1 - o gênero ... e o segunda a: ?

L2L3L4 ... espécie ...

L1 - a espécie ... sempre ... o gênero ele deve ser sempre escrito com a letra inicial?

L2 L3L4 ... maiúscula ...

L1 - e a espécie com todas as le:tras ?

L2L3L4 ... minúscula ...

L1 - minúscula certo? vamu escrever prá ninguém esquecer ... () o gênero que é o primeiro ... deve ser escrito ... com a letra ... inicial ... maiúscula ou minúscula?

L2L3L4 ... maiúscula ...

L1 - maiúscula .. , sempre sempre com inicial maiúscula ... e a espécie ... com todas as letras?

L2 - minúsculas L3

- minúsculas

L1 - minúsculas ... a espécie com as letras ... minúsculas ... outra regra ... quando a gente vai dar nome aos seres vivos, é que os nomes, os nomes deveu} ser escritos em latim ... por que Carlos Lineu teve a idéia de () por dois motivos ... primeiro porque o latim sendo uma língua morta ... não sofre mudanças ((L1 diminui a distância entre ela e os alunos, e gesticula bastante com as mãos enquanto fala)) ... né ? não tá sujeito a sofrer mudanças ... então do jeito que o nome tá escrito vai ser

prá sempre ... certo? então o latim é uma língua morta e não sofre mudança ... e depois porque o latim ... sendo uma língua neutra ... né ? não ia haver disputa dos países ... por exemplo a Inglaterra/ .../ ah os nomes vão ser escritos em inglês ... outro não vão ser escritos em espanhol vão ser escrito em grego em italiano em português ... como latim é uma língua neutra ... então os nomes são escritos em latim e não há disputa entre os países ... ((caminhando em direção ao quadro, L1 o aponta falando)) () pela língua que os nomes estão escritos ... certo? então os nomes ((escrevendo)) ... devem ser escritos EM latim ... e têm sempre um significado ... os nomes não são escolhidos à toa .. , quem escolhe esses nomes científicos ? são os cientistas que primeiro descobrem ... ou então eles estudam cada espécie ... por exemplo o: protozoário que causa a doença de Chagas tem um nomezinho meio complicado ... a gente vai ver isso no próximo bimestre ... é o tripanossoma cruzi ... por quê será que os/ .../ que a pessoa que descobriu essa espécie deu esse nome? CRUZI ((um aluno conversa perto de L1)) prestatençã:o ... Davi e Ana ... Davi () deu esse nome Cruzi ... tripanossoma Cruzi, né ? é: em homenagem a um grande médico né ? a Oswaldo Cruz ...tá? e ele deu esse/ .../ ele fez essa homenagem ... né ? colega conheciam os trabalhos ((nesse momento, mais uma vez, L1 pede atenção)) prestatenção ... ele fez essa homenagem a homenagem pode ser ao local onde aquela espécie foi descoberta pela primeira vez ... onde ela foi estudada ... pode ser uma característica do ser ... como por exemplo HOMO SAPIENS ... é o mais inteligente dos animais ... né ? é inteligente .. o animal inteligente certo? É A MOSCA doméstica ... essa mosca de fruta que dá nas frutas o ... nome científico dela é () que NOME difícil professora ((L1 pergunta a si mesma)) mas tem um significado ... quer dizer ela tem o ventre amarelo ... cor de mel ... então em latim melonogástica quer dizer isso cor de mel ... amarelado ... tão tem sempre um significado em ciências a gente costuma a ver esses nomes difíceis e acha que não têm sentido ... né ? mas tudo tem sentido ... até esses nomes complicados ... eles têm que ser destacados do texto ...destacados de alguma forma ou grifados ... ou em negrito ou então com uma

Letra diferente meio deitada:da ((L1 gesticula bastante, reforçando assim sua fala. Nota-se que, sempre ao falar, L1 aproxima-se mais dos alunos, diminuindo, dessa forma, a distância, o que é de extrema relevância para o estudo da proxêmica)) uma letra diferente do restante do texto. Tem que ser grifado/.../ se alguém for fazer um teste uma prova prá ensinar ciências ... ou qualquer coisa em laboratório ... e escrever o nome sz/.../ de um ser ... o nome científico de um ser vivo sem grifa:r perde toda a questão ... é regra ... então os nomes científicos dos seres têm que ser destacados do restante do texto ...

L2 - é prá grifar mesmo é ?

L1 - é prá grifar ... né ? é bom grifar ... ou por em negrito ... ou com uma letra diferente ((L1 faz o que está falando, escrevendo no quadro))...tão os nomes devem ser destacados ... então não esqueçam qualquer nome de ser vivo dos seres vivos

tem que ser destacado ... pronto ... então a gente já viu como é a classificação/.../ e se eu perguntar prá vocês qual é a importância dessa classificação? por quê Lineu ficou tão feliz ao determinar essa/.../ esse modo de classificação? por quê qui é importante classificar e dar nome aos seres vivos? ... quem me diz? por quê qui é importante dar nome aos seres?

L2 - ()

L3 - ()

L1 - ahn: ?

L2 - ()

L1 - ainda não ... por quê qui é importante dar nome aos seres?

L2 - prá separar um do outro ...

L1 - nome científico prá separar?

L4 - prá identificar. ((essa aluna está muito próxima a L1))

L1 - é prá identificar ... podemos completar isso aí ... prá identificar ... como? ((L1 faz essa série de perguntas caminhando por entre as cadeiras dos alunos)) por que qui é importante ter um nome universal? por exemplo ... homo sapiens era o nome tanto que viviam no Brasil como dos que viviam nos Estados Unidos na África ... por quê qui é importante dar esse nome a eles? ... não só ao homem mas a todos os seres vivos ... ((L1 pergunta, mais uma vez, com os braços superpostos, e próxima aos alunos)) por que qui é importante ... nun tem importância nenhuma isso que ele passou anos e anos estudando ... estabelecendo? ... ((nesse momento, L1 conversa alguma coisa com um aluno mais próximo)) () João Paulo né? ... ((L1 apontando, diz)) Anderson né? vamu Anderson ...

L2 - globalizar as espécies ...

L1- ahn?

L2 globalizar as espécies ... cada uma/.../

L1- isso ... globalizar cada espécie ... tornar universal ... por exemplo u:: gato né ? o gato doméstico ... o nome dele é () é () aqui nos Estados Unidos na/.../ onde quer que/.../ se eu tiver aqui num computador numa correspondência falando com/.../ é: entrando em comunicação ... em comunicação c'uma pessoa lá no Japão/.../ se eu escrever () é um gato né ? aqui ou em qualquer lugar do mundo. intão ... globalizar é uma coisa universal ... antes desse modo de classificação ... aqui no Brasil o ser tinha um nome ... nos Estados Unidos o mesmo ser tinha outro nome ... no Japão outro nome/.../ tão era aquela confusão ninguém sabia quem era quem então o cientista tava estudando pra descobrir uma nova espécie né ? que descobriu que nada é que essa espécie já tinha sido descoberta ... estudada por outra pessoa só que como não havia uma comunicação clara eles não sabiam disso ... e com esse modo de dar/.../ essa nomenclatura binominal ... os seres vivos/.../ isso aí se tornou universal geral ... então () é o gato doméstico aqui como em

qualquer lugar do mundo tá ? ... vamu vê um exemplo prá gente entender melhor ((L1 falou tudo isso, basicamente, movimentando-se no lado esquerdo da sala. Nesse momento, vai ao quadro e começa a apagá-lo))...

L2· ()

L1 enh? peraí () ... vamu vê um exemplo ... vamo vê um exemplo como a gente dá nomes aos seres seguindo ... e:sses critérios ... tão um exemplo classificação do homem ((o sinal sonoro do colégio toca)) ... classificaçã:o ... prá gente classificar gente tem que lembrar quais são os grupos de classificação ... quais são? ... primeiro quantos são os grupos de classificação?

L2L3L4 ... se:te ...

L1 - são sete ... quais são? ... do maió pro menó ?

L2L3L4 ... reino ...

L1 – reino ... depois do reino?

L2L3L4 ... fi:lo

L1 [fílo ...

L2 - classe

L3L4L5 ...[classe

L1 - classe ... L2L3L4

... ordem L 1 - ordem

...

L2 L3L4 ... família L1-
família ...

L2L3L4 ... gênero.. L1

- gênero ... L2L3L4 ...

espécie...

L1 – espécie .. qual é o maior?

L2L3L4 ... reino ...

L1 - menor?

L2L3L4 ... espécie ...

L1 - ((recomeçando a escrever, L1 fala)) reino/.../ um abaixo do outro ... reino ... filo ... classe ... ordem ... família ... gênero e espécie () não () a gente vai escrever gênero e espécie juntos ... porque os dois formam o nome científico de cada ser vivo ... então eles andam sempre juntos ... a gente pode até escrever o gênero separado sozinho ... mas a espécie não ... a espécie é sempre ... é sempre escrito gênero e espécie junto ... gênero ... e espécie ... eu falei prá vocês que os seres vivos estão classificados em quantos reinos?

L2-()

L1 - em quantos RE:INOS? prestatenção na pergunta ... em quan:tos?

L2L3IA ... cinco ...

L1 - cinco ... antes eram quantos?

L2L3L4 ... dois ((respondem com um tom de voz muito baixo, demonstrando bastante insegurança))

L1 - apenas dois ... quais eram esses dois? ((L1 fala mostrando bem dois dedos, para reforçar a pergunta))

L2 - animal e vegetal

L3L4[animal e vegetal

L5L6 ...[animal e vegetal ...

L1 - animal i: ?

L2L3L4 ... vegetal

L1 - vegetal ... hoje a/.../ houve uma nova classificação em cinco reinos ... por que hoje são tantos? ...

L2 - ()

L3L4 - ()

L1- i:ssso ... porque haviam alguns seres/.../ os cientistas foram descobrindo/.../ estudando novos seres que não se encaixavam direito nem no reino animal nem no reino vegetal por quê? porque gente era animal os seres que se locomoviam e qui não produziam seu próprio alimento ... eram heterótrofos né ? e eram/.../ pertenciam ao reino vegetal aqueles seres que não se locomoviam e que eram autótrofos ... ou seja ... que produzi:am ?

L2 - seu próprio alimento ((ainda demonstrando bastante insegurança, o aluno fala bem baixinho))

L1 - o quê? ... seu próprio alimento ... só que eles descobriram seres que não se encaixavam nem lá nem cá ... tão houve essa nova mudança ((durante sua fala, L1 faz importantes movimentos com as mãos, alterando o ritmo entre lentos e rápidos)) hoje são cinco reinos ((fala apontando para o quadro))

reino anima:l ... vegeta:l ... reino FUN:JI ... que é o reino dos fungos ... o reino protis:ta ... que é o reino dos protistas ... e o reino monera ... ou seja ... aquele dos moneras existe cinco ... em qual deles será que o homem está incluído? ((L1 pergunta abrindo bem as mãos, mostrando os cinco dedos))

L2 - ()

L1 - no rei:no ?

L2 - ()

L1 - no reino ?

L2 - animal ...

L1 - animal ... tá ? o homem tá no rei:no ... animal () ((após escrever o nome animal, no quadro, L1 novamente fala))o homem tá no reino animal/.../ Ézio ... prestatenção Ézio ((chama um aluno desligado da aula à atenção)) intão o homem tá classificado no reino animal ... o reino animal é fonnado por vários filis ... o homem está classificado ... no reino dos cordatos ... ou seja ... o filo cordato ... ((L1 pára totalmente de falar enquanto escreve)) quem são os cordatos? quem são? ... palavra nova ... os cordatos nada mais são do que aqueles animais que possuem a coluna vertebral ... então o homem ... como ele possui uma coluna vertebral ele/.../ ele é cordato ... é cordato ... ele pertence ao filo dos cordatos ... tão entendendo até aí: ?

L2 [cordato ...

L2L3L4 ... estamos ... ((falam bem baixinho))

L1 - okintão filo dos cordatos são todos aqueles que possuem uma coluna vertebral inclusive o homem. claro ... o homem/.../ cada filo é formado por cada classe né? o homem está incluído ... classificado no classe dos mamíferos ... ((voltando-se e caminhando em direção aos alunos, L1 pergunta)) por que será que o homem foi classificado nessa classe? ...

L2 - porque ele mama ...

L1 - porque ele mama enquan:to ? L3

- pequeno ...

L1 - pequeno ... intão todos os animais que mamam enquanto pequeno estão aqui na classe dos mamíferos ... inclusive o homem ... cada classe que é formada por várias?

L2L3L4L5L6 - ordens ...

L1 [ordens ... o homem está classificado na ordem dos primatas

L2 - dos primatas?

L1 – sim ... na ordem ... dos primatas ... jun:to com orangotangos ... chimpanzés ... macaco ... gorila ... todos os primatas ... o ho:mem e todos os outros primatas estão classificados aqui na ordem dos primatas ... ok? tão entendendo até aí?

L2L3L4 ... tamu ...

L1 - intão cada ordem é formada por vá:rias?

L2L3 - gênero ...

L4L5 - família ...

L1 - famílias ... o homem está classificado ... está agrupado na família dos hominídeo ... aí aqui: na família ... o homem se separa do resto dos primatas ... ((L1 gesticula, indicando separação)) tá? aqui ele vive sozinho ... na família hominídeo ... dá prá VÊ gente?

L2L3L4 ... dá:

L1 - na família hominídeo interessante é que ... a família/.../ ... o termo que representa a família sempre termina por "d" "a" "e" ... sempre que a gente encontrar num texto né ? se referindo à classificação dos seres uma palavra terminada por "d" "a" "e" "o" é a família tá? sempre é essa terminação para designar a família ... tão a família é () o gê:nero ... o qual é o gênero? gente á viu ... qual é o gênero? do homem? ...

L2 - ()

L1 - isso ... homo ... gênero homo ... tá? a gente pode escrever o gênero sozinho ... "homo" ... mas a espécie não ... a espécie tem que ser sempre o gênero e a espécie ... certo? qual é a espécie?

L2L3L4 ... sapiens ...

L1 - sapiens ... homo sapiens

L2L3.L4 ... di::

L1 - de espécie ... tão a espécie do ho:mem é o homo sapiens ... isso ... que qui tá faltando gente?

L2 - ()

L1 - isso ... grifar ... destacar ... tão a gente pode grifa:r ou escrever em negrito ou com uma letra diferente ...

L2 - ()

L1 - é ... todo e qualquer nome científico ... tenderam? ... tenderam mesmo? Abram o livro de vocês aí na pá:gina ((nesse momento, L1 procura seu livro no material))

L2 - que página? ...

L1 - não gente ... né esse livro de vocês não é outro livro que eu tava usando que tinha a classificação do cão ... vô escrever prá gente gravar melhor ... ((nesse momento, L1 apaga o quadro e muita gente aproveita para conversar)) é a classificação ... outro exemplo ... /.../ se eu perguntar pra vocês quem foi que estabeleceu esse modo de dar nome aos seres vivos?

L2 - Carlos Lineu ...

L1 - issoCarlos Lineu ... em que ano? quem lembra?

L2L3L4 -... 1758 ...