

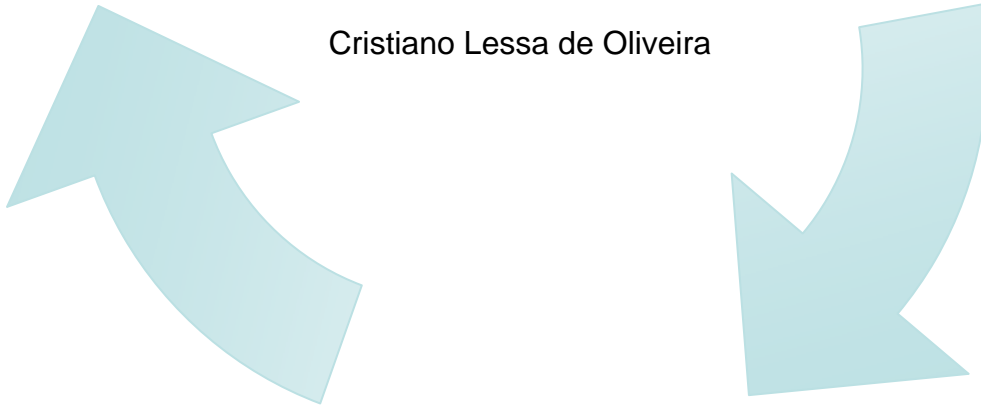
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA



**O DÊITICO GESTUAL COMO PROCESSO COMUNICATIVO NO DISCURSO
INTERATIVO DE SALA DE AULA**

Cristiano Lessa de Oliveira



Maceió/AL, fevereiro de 2008

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

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

**O DÊITICO GESTUAL COMO PROCESSO COMUNICATIVO NO DISCURSO
INTERATIVO DE SALA DE AULA**

Cristiano Lessa de Oliveira

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

Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos
(orientadora)

Maceió/AL, fevereiro de 2008

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

O48d Oliveira, Cristiano Lessa de.
O dêitico gestual como processo comunicativo no discurso interativo de sala de aula / Cristiano Lessa de Oliveira. – Maceió, 2007.
99 f.

Orientadora: Maria Francisca Oliveira.
Dissertação (mestrado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2007.

Bibliografia: f. 96-99.
Inclui anexos.

1. Linguística. 2. Comunicação não verbal. 3. Comunicação verbal. 4. Análise da conversação. 4. Gestos dêiticos. 5. Ações gestual-referenciais. I. Título

CDU: 800.95



UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

FACULDADE DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA



PPGL

TERMO DE APROVAÇÃO

CRISTIANO LESSA DE OLIVEIRA

Título do trabalho: O dêitico gestual como processo comunicativo no discurso interativo de sala de aula

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Lingüística, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística, da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Maria Francisca Oliveira Santos
Profá. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos

Examinadores:

Maria Inez Matoso Silveira
Profá. Dra. Maria Inez Matoso Silveira
Universidade Federal de Alagoas

Profá. Dra. Ângela Paiva Dionísio
Universidade Federal de Pernambuco

Profá. Dra. Roseanne Rocha Tavares
Universidade Federal de Alagoas

Maceió, ____ de _____ de 2008.

AGRADECIMENTOS

A concepção deste trabalho surgiu a partir da nossa participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), no ano de 2002, quando demos início aos estudos acerca dos elementos não-verbais e verbais, no processo interativo de sala de aula. O grande projeto intitula-se “A importância dos elementos não-verbais e verbais nos estudos interativos do discurso de sala de aula”, coordenado pela Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos, inserido na linha de pesquisa Aquisição de linguagem e ensino de línguas, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas. Com o interesse despertado pelo desenvolvimento de trabalhos na área, iniciamos nossas pesquisas que possibilitaram a elaboração desta dissertação de mestrado.

Agradecemos à Profa. Maria Francisca pelo acompanhamento dedicado durante esses anos de estudos, desde a elaboração do primeiro projeto de iniciação científica, em 2002, seguindo os anos subsequentes nesse mesmo projeto, sendo também orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso, em 2004, até a presente apresentação deste trabalho de mestrado.

Agradecemos as valiosas contribuições das professoras Roseanne Rocha Tavares e Maria Inez Matoso Silveira, que participaram da banca de qualificação. À professora Ângela Paiva Dionísio que participou da banca de defesa, juntamente com as professoras Maria Francisca e Maria Inez.

Agradecemos também a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração desta dissertação.

Reconhecemos aqui a importância da concessão da bolsa de mestrado, fornecida pela CAPES, o que permitiu um maior engajamento durante o processo de construção do trabalho.

Nosso corpo é um instrumento capaz de, em presença de alguém, compartilhar emoções, comunicar ordens, socializar idéias, bem como atuar sobre o outro, mobilizando-o, convencendo-o e persuadindo-o (RECTOR & TRINTA, 1999).

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo analisar os gestos dêiticos, observando como o apontar, elemento que consideramos um ato comunicativo, no momento de sua deflagração, em sala de aula, pôde contribuir para a construção de conhecimento, bem como auxiliar no processo interativo entre os participantes do discurso escolar - professor e alunos. Partindo de uma perspectiva que entende que o ato de apontar não funciona apenas como um comportamento identificatório, mas também como algo que permite a construção de sentido, desenvolvemos um estudo de cunho etnográfico do discurso que aconteceu em uma escola pública da cidade de Maceió – AL. O *corpus* foi definido por gravações em vídeo de aulas de Ciências da 6ª série do ensino fundamental, transcrições ortográficas e captações de imagens. Entre os muitos tipos de categorias gestuais, selecionamos como foco de observação o gesto dêitico ou de apontar (CAVALCANTE, 1994; MONDADA, 2005) pelo fato de esse gesto ter se mostrado um importante elemento, servindo para obter a atenção dos interlocutores (alunos), tornando o acesso ao tópico discursivo mais acessível, reconhecido, motivado, justificado, legitimando sua introdução. Nossa investigação teve como base teórica os estudos dos elementos não-verbais e verbais, centrados na Análise da Conversação. Nesse sentido, perseguimos as contribuições de Kerbrat-Orecchioni (2006), Marcuschi (1997), Knapp & Hall (1999), dentre outros. Fizemos uso também de uma literatura que trata dos fenômenos referenciais e da dêixis, tomando os dados fornecidos por Mondada (2005), Levinson (2007), dentre outros. Os resultados apontaram para uma diversidade na ação gestual-referencial, o que nos permitiu chegar à seguinte classificação: 1) apontar convencional; 2) apontar com toda a mão; 3) apontar para insistência gestual; 4) apontar com toda a mão e dedos semifletidos; e 5) apontar com objeto entre os dedos. Os tipos de apontar observados contribuíram para que a professora negociasse os sentidos dos textos por ela veiculados, principalmente, quando se fazia necessário destacar algum termo em particular dos tópicos discursivos. Pedagogicamente, as ações gestual-referenciais ajudaram no envolvimento dos interlocutores, uma vez que possibilitaram a construção de conhecimento, desenvolvendo um ambiente interativo propício à aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Elementos não-verbal e verbal; Gestos dêiticos; Ações gestual-referenciais.

RESUMEN

Esta disertación de máster objetivo discutir los gestos deícticos, observando cómo el señalar, elemento que consideramos un acto comunicativo, en el momento de su deflagración, en clase, puede contribuir para la construcción de conocimiento, auxiliando en el proceso interactivo entre los participantes del discurso de sala de aula - profesor y alumnos. Partiendo de una perspectiva que comprende que el acto de señalar no funciona sólo como un comportamiento que identifica, sino también como un acto que permite la construcción de sentido, desarrollamos un estudio de cuño etnográfico del discurso que sucedió en una escuela pública de la ciudad de Maceió –AL. El *corpus* fue definido por grabaciones en video de clases de Ciencias de la 6ª serie de la enseñanza fundamental, transcripciones ortográficas y captación de imágenes. De entre los muchos tipos de categorías gestuales, seleccionamos como foco de observación el gesto deíctico o de señalar (CAVALCANTE, 1994; MONDADA, 2005) por el hecho de ese gesto haberse mostrado un importante elemento, sirviendo para obtener la atención de los interlocutores (alumnos), tornando el acceso al tópico discursivo más accesible, reconocido, motivado, justificado, legitimando su introducción. Nuestra investigación tiene como base teórica los estudios de los elementos no verbales y verbales, centrados en el Análisis de la Conversación. En ese sentido, perseguimos las contribuciones de Kerbrat-Orecchioni (2006), Marcuschi (1997), Knapp & Hall (1999) y otros. Para este estudio, nos valemos también de una literatura que trata sobre los fenómenos referenciales y la deixis, analizando los datos fornecidos por Mondada (2005), Levinson (2007), de entre otros. Los resultados nos llevaron a una diversidad en la acción gestual-referencial, que nos permitió llegar a la siguiente clasificación: 1) señalar convencional; 2) señalar con toda la mano; 3) señalar para insistencia gestual; 4) señalar con toda la mano y dedos semifletidos; y 5) señalar con objeto entre los dedos. Los tipos de señalar observados contribuyeron para que la profesora negociase los sentidos de los textos por ella vehiculados, principalmente, cuando se hacía necesario destacar algún término en particular de los tópicos discursivos. Pedagógicamente, las acciones gestual-referenciales ayudaron en el involucramiento de los interlocutores, una vez que posibilitaron la construcción del conocimiento, desarrollando un ambiente interactivo propicio al aprendizaje de los alumnos.

Palabras-clave: Elementos no-verbal y verbal; Gestos deícticos; Acciones gestual-referenciales.

ABSTRACT

This master work has the objective to discuss the deitic gesture, observing like the indicate, element which is considered a communicative act, at the moment of its discharges, in classroom, it can contribute to the construction of knowledge, as helping in the interactive process between classroom speech participants - teacher and students. In this discussion work, we understand that the act of pointing out doesn't work as an identificatory behavior, but also like something which permits the construction of sense. We developed an ethnographic study in the speech which happened in a public school in the city of Maceió - AL. The corpus was defined by Sciences video recordings classes from the sixth grade basically studies, orthographic transcriptions and captivation of pictures. Among the gesture categories, we chose as the observation focus the deitic gesture or the indicate (CAVALCANTE, 1994; MONDADA, 2005) because this gesture turned an important element, catching the speakers attention (students) turning the access of the discursive topic more accessiful, knowed, motivated, justified, legitimating its introduction. Our investigation has the theoretical base the studies of the non-verbal and verbal elements, centered on the Conversation Analyses. In this sense, we followed the contributions of Kerbrat-Orecchioni (2006), Marcuschi (1997), Knapp & Hall (1999), and others. For these studies, we also used a literature which treats reference phenomena and deixis, taking the dates provided by Mondada (2005), Levinson (2007), and others. The results pointed diversity in the referential-gesture action, which allowed us to get the following classification: 1) conventional indicating; 2) pointing with the hand; 3) pointing for insistention gesture; 4) pointing with all the hand and fingers semi-manageable; and 5) pointing with objects among the fingers. The types of observed indicates contributed to the teacher to barter the texts sense done by her, especially when it was necessary to emphasize a particular term of the discursive topics. Pedagogically, the referential-gesture actions helped the speakers involvement, because they get possible the construction of knowledge developing an interactive habitat where was possible the students learning.

Keys-word: Non-verbal and verbal elements; Deitic gesture; Referential-gesture actions.

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

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA

**O DÉITICO GESTUAL COMO PROCESSO COMUNICATIVO NO DISCURSO
INTERATIVO DE SALA DE AULA**

Cristiano Lessa de Oliveira

COMISSÃO EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos

1º examinador

2º examinador

Suplente

Maceió/AL, fevereiro de 2008

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	x
CAPÍTULO 1	
REVISITANDO OS ESTUDOS CONVERSACIONAIS DA LINGUAGEM	13
1.1. Visão panorâmica da Análise da Conversação	13
1.2. Os aspectos conversacionais da linguagem	16
1.3. O contexto e o texto conversacional	28
1.4. As relações interpessoais: tipos e características	30
CAPÍTULO 2	
A PERSPECTIVA DA COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO-VERBAL	34
2.1. Quando gesto e fala se encontram	34
2.2. Gestos independentes da fala e a ela relacionados	37
2.3. O signo comunicativo	42
2.4. O <i>continuum</i> lingüístico-gestual	44
2.5. Sistema classificatório dos gestos	46
2.6. Os gestos dêiticos – ações gestual-referenciais – e a noção de referência e de referenciação	54
CAPÍTULO 3	
ASPECTOS METODOLÓGICOS	60
3.1. Dois posicionamentos epistemológicos: Positivismo X Interpretacionismo	60
3.2. A pesquisa qualitativa	63
3.3. Constituição do <i>corpus</i>	64
3.4. Tipologia Manual: construindo o objeto de análise	67
3.4.1. O dêitico gestual no discurso de sala de aula	68
Momento interativo 1	69
Momento interativo 2	71
Momento interativo 3	74
Momento interativo 4	78
Momento interativo 5	80
Momento interativo 6	82

Momento interativo 7	86
Momento interativo 8	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXOS	100
TABELAS	
Tabela 1	68
Tabela 2	91
FIGURAS	
Figura 1	38
Figura 2	39

INTRODUÇÃO

Afirmar que a linguagem humana vem sendo objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento como a Psicologia, a Antropologia, a Lingüística, a Comunicação Social, dentre outras é reproduzir o óbvio. Dentro dos estudos lingüísticos, local onde nos inserimos, as pesquisas que tomam a língua(gem) humana para análise vêm sendo realizadas sob perspectivas diferenciadas. Encontramos na literatura específica três concepções de linguagem e cada uma dessas concepções apresenta uma noção de sujeito, variando conforme a noção de língua que se queira adotar. Sendo assim, encontramos a concepção tradicional, a estruturalista e a sociointeracionista.

A primeira concepção é aquela que trata da linguagem como representação do pensamento humano, isto é, as discussões sob esse olhar se voltam para o percurso psíquico da linguagem, não a relacionando com as estruturas sociais. No dizer de Koch (2006a, p. 7), é “representação (‘espelho’) do mundo e do pensamento”. Nessa concepção tradicional, a língua é concebida como algo pronto e acabado, o que torna o seu ensino apenas em memorização, classificação, imitação e reprodução das estruturas lingüísticas. O sujeito, dessa forma, é consciente de suas ações, é o sujeito psicológico e individual que utiliza a língua como instrumento para transmitir seu pensamento.

A segunda concepção é a estruturalista que vê a linguagem como sendo aquisição de hábitos. Deriva daí uma noção de língua como um sistema abstrato, um fato que é social, geral, virtual, e suas estruturas se complementam, superpondo-se e relacionando-se. Nesse sentido, o sujeito é passivo, condicionado às prescrições sociais. Os estudos estruturalistas foram fundados pelo lingüista Ferdinand de Saussure, os quais separam a linguagem em língua e fala. A língua é um sistema de signos armazenado na nossa memória, pronto a ser atualizado, traduzido em sons físicos, no processo da fala. É um código que pertence à sociedade em geral. A fala, por sua vez, é considerada um ato individual, é o uso que os indivíduos fazem da língua numa situação específica.

A terceira concepção é a sociointeracionista que toma a linguagem como o lugar de interação entre os indivíduos que são vistos como seres sociais. Nessa concepção, a língua é entendida como uma atividade interlocutiva e dialogal, servindo como um meio para conscientizar, persuadir, dissimular, dominar, libertar, sendo também considerada como variável e mutável. Assim, o sujeito usa a língua concretamente em variadas situações de comunicação, podendo cooperar e negociar a construção dos sentidos.

Os estudos que partem do pressuposto de que a linguagem é o lugar de interação vão procurar 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, 2006a, p. 10). Essa noção abriu espaço para o que nos propusemos estudar, a linguagem na sua forma dialogada (face a face) e localmente situada, dando-nos subsídios teóricos para analisar nosso objeto de investigação. Esta dissertação está preocupada em estudar os dêiticos gestuais (gestos de apontar) no discurso de sala de aula, entendendo que os elementos não-verbais e verbais formam um *continuum* lingüístico-gestual, “significando que não se opõem, nem se contradizem, mas se complementam, facilitando a negociação dos sentidos em sala de aula” (SANTOS, 2004, p. 41).

Para isso, apresentamos três capítulos, contendo toda a discussão referente ao objeto proposto, as bases teóricas que sustentaram nossa investigação e as questões metodológicas adotadas para efetuar esse trabalho, ficando assim distribuídos:

O primeiro capítulo refere-se aos estudos conversacionais da linguagem, em que fizemos uma visão panorâmica da área, revisitando conceitos da Análise da Conversação.

O segundo capítulo está voltado para a perspectiva da comunicação verbal e não-verbal, considerando o fato de que quando comunicamos, usamos todo o corpo para fazê-lo. Neste capítulo, são apresentadas as categorias gestuais às quais o comportamento não-verbal pode pertencer, bem como a relação do continuum lingüístico-gestual. Destina-se também aos estudos que tratam da referenciação, uma vez que estamos entendendo o ato dêitico como uma ação pela qual um referente (objeto-de-discurso) é destacado através da

deflagração do gesto de apontar. O estudo referente à noção de dêixis também está nesse capítulo.

O terceiro capítulo diz respeito à metodologia adotada para a pesquisa: que tipo de pesquisa foi empregado, a constituição do *corpus*, o uso das captações de imagens, as convenções utilizadas nas transcrições dos dados.

Foram apresentados oito **momentos interativos**, mostrando o gesto dêitico funcionando como uma ação gestual-referencial, permitindo a negociação dos sentidos veiculados em sala de aula. Fizemos também o levantamento de uma **Tipologia Manual**, observando os diversos apontares realizados pela nossa informante, ficando assim distribuídos: 1) Apontar convencional; 2) Apontar com toda a mão; 3) Apontar para insistência gestual; 4) Apontar com toda a mão e dedos semifletidos; e 5) Apontar com objeto entre os dedos. As observações realizadas no *corpus* evidenciaram essa diversidade de apontares, todos deflagrados com o intuito de construir algum objeto-de-discurso. Aparecem a seguir as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO 1

REVISITANDO OS ESTUDOS CONVERSACIONAIS DA LINGUAGEM

Este capítulo surgiu da necessidade de situarmos nossa pesquisa, vinculando-a à corrente dos estudos lingüísticos, conhecida como Análise da Conversação. Traça uma visão panorâmica dessa área investigativa, revisitando seus conceitos-chave, fundamentais nesta dissertação. Fizemos um apanhado desde suas origens, destacando as contribuições de Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) até estudos mais recentes, como os de Kerbrat-Orecchioini (2006), Santos, (2002, 2006), Marcuschi (1997), dentre outros. Elaboramos também uma discussão dos aspectos conversacionais da linguagem que caracterizam a sua vocação comunicativa. Além disso, apresentamos a importância de se observar o contexto no qual as situações comunicativas estão inseridas, bem como as relações interpessoais que se instauram na troca verbal entre os participantes interlocutivos.

1.1. Visão panorâmica da Análise da Conversação

O estudo sistemático das conversações teve seu impulso nos anos 70. Encontramos 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, vimos surgir um estudo objetivo de *corpora* gravados e transcritos, tratando de analisar como são produzidas as conversações. O ponto de vista passa a ser descritivo.

Segundo Marcuschi (1997), pioneiro na análise conversacional, no Brasil, a Análise da Conversação (doravante AC) 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. Os precursores dessa perspectiva investigativa foram os americanos Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), que estudaram o sistema de tomada de turnos na conversação. Para os autores, a sistemática básica, que organiza a construção de turnos, é governada por regras que sustentam o que eles chamam de local de relevância da transição¹. A troca conversacional é coordenada, permitindo a existência desses lugares de transição entre os interlocutores e obedece a algumas técnicas de distribuição de turnos, podendo ser divididas em dois grupos: a) aquelas cujo próximo turno é designado pelo falante atual, selecionando um próximo falante; e b) aquelas cujo próximo turno é determinado por auto-seleção. Os estudos realizados pelos autores citados se detiveram, basicamente, na estrutura da conversação.

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

Adotamos essa perspectiva dos estudos conversacionais já que no ambiente de sala de aula, local onde se situa essa pesquisa, a situação comunicativa envolve sujeitos (professor 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-

¹ Transition-relevance place.

verbais que, em consonância com os verbais, facilitam o envolvimento desses interactantes.

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.

Para Kramsch (1984), o caráter interativo na construção do discurso oral deve obedecer às seguintes categorias: a *interpretação*, que consiste no entendimento dos sinais fornecidos por um texto ou por um interlocutor; a *expressão*, que se refere ao ato de reconstruir ou recriar o sentido interpretativo; e a *negociação*, que se refere à circulação do sentido entre os interlocutores discursivos com o objetivo de obterem um efeito de sentido condizente com a realidade do objeto em estudo.

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 & Garcez (1998), Fávero et al (1999) e 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 como sendo 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”.

1.2. Os aspectos conversacionais da linguagem

Fazer uma investigação à luz dos estudos conversacionais é entender o caráter comunicativo da linguagem verbal. Para que se efetive tal estudo,

temos que levar em consideração três características que, segundo Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 7), evidenciam a “vocaç o comunicativa da linguagem verbal”. Para essa autora, esses caracteres s o: a alocu o, a interlocu o e a intera o.

Por *alocua o*, a autora entende a presen a de um interlocutor que seja fisicamente diferente daquele que fala. A *interlocu o*, por sua vez,   a circula o da palavra, permitindo haver o *di logo*.   a troca de pap is entre falante/ouvinte, numa situa o de comunica o oral face a face. Esse tipo de rela o acompanha o indiv duo desde o dia do seu nascimento, representando “a experi ncia ling stica por excel ncia” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 8). Nessa perspectiva, h , necessariamente, na atividade da fala, o desenvolver-se da troca comunicativa, implicando uma *intera o*, quer dizer, os interactantes “exercem uns sobre os outros uma rede de *influ ncias m tuas*”. O que vai caracterizar isso   o fato de que, quando falamos, trocamos; e nesse jogo r ciproco de trocas, mudamos. Essa   a id ia que embasa o enfoque interacionista das produ oes ling sticas, “o discurso   inteiramente ‘co-produzido’,   o produto de um ‘trabalho colaborativo’ incessante” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 11).

A organiza o do ato conversacional   realizada mediante a altern ncia de posi oes feitas pelos sujeitos, de acordo com a necessidade de cada um no ato comunicativo. Nessa perspectiva, a conversa o caracteriza-se como uma sucess o de turnos, estando ligados “ s v rias situa oes em que membros de um grupo se alteram ou se sucedem na consecua o de um objeto comum ou numa disputa” (GALEMBECK, 2001, p. 60). Os turnos conversacionais s o elementos fundamentais na rela o interativa, ajudando a perceber os processos negociativos e cooperativos que existem na intera o verbal e quem det m o poder da palavra.

Dessa forma, a conversa o apresenta algumas caracter sticas referentes a sua organiza o elementar, que podem ser assim descritas: intera o entre pelo menos dois falantes, em que h  a ocorr ncia de pelo menos uma troca interlocutiva; as a oes s o coordenadas, executadas numa identidade temporal; e o envolvimento acontece numa ‘intera o 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 “conversa 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 conversa 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, podemos 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 lingüística 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*² 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. Acrescentamos a isso a idéia 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, encontramos o receptor que deve produzir alguns sinais que revelem ao falante sua ligação com o seu 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 (“humm”, “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.

² Os termos *emissor* e *receptor* são usados pela referida autora. Optamos por chamá-los de interlocutores.

Admitimos, então, que 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 uma sucessão ou mistura de ações verbais e não-verbais, elementos que são igualmente indispensáveis no desenvolver de uma interação. Temos, como exemplos, as consultas médicas, as interações que se instauram em estabelecimentos comerciais ou instituições educacionais, tomando a sala de aula como 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).

No domínio das interações verbais, encontramos 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 possamos interagir com o outro, precisamos 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 tomarmos 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. Não temos consciência de sua presença enquanto interlocutores 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 conseqüências de fatores de ordem pragmática, favorecendo seus interesses interativos, acarretando, no texto falado, em falsos começos, orações incompletas, anacolutos, repetições, paráfrases etc. São recorrências que permitem ao falante reorganizar sua fala, permitindo aos parceiros interlocutivos a compreensão do enunciado.

Nessa perspectiva, aparecem as *estratégias conversacionais* (KOCH, 2006a), 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 seqüência.

Segundo Koch (2006a), 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 (2006a, 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.

Já 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, 2006a, p. 114). Os processos de reconstrução são, portanto, correções, repetições, parafrazeamentos 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 (2006a, 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, 2006a, 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 freqüente 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, 2006a, p. 78).

Ao tratar dessa temática, Marcuschi (2001) defende a idéia 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 lingüísticos 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 oral.

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, 2001, 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 (2001, 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
Imprecisa	Precisa
Não-normalizada	Normalizada
Fragmentária	Completa

A segunda tendência é a que Marcuschi (2001, 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 (2001, 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

A terceira tendência apontada por Marcuschi (2001) é a perspectiva variacionista que se preocupa com a variação lingüística 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, 2001, p. 32).

Marcuschi (2001, 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

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 monoautoria (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 (2001, 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

Segundo Marcuschi (2001, 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, 2001, 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.

Entendemos, assim como Marcuschi (2001), que não se deve privilegiar nenhuma das modalidades de língua nem estabelecer dicotomias, separando fala e escrita. Não concebemos neste trabalho a dicotomia entre língua e uso, uma vez que estamos analisando conversações face a face, objetivando interpretar como estão sendo negociados 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, dentre outros elementos não-verbais.

Em se tratando da interação verbal face a face, Koch (2006a, p. 78) apresenta algumas características 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, 2006a, p. 78), diferentemente do que ocorre com o texto escrito, que pode ser repensado, relido e refeito. Conforme vimos nas análises desta dissertação, o *corpus* investigado constitui dado conversacional por apresentar as características já elencadas, sobretudo na constituição dos objetos-de-discurso que são construídos e reconstruídos no próprio processo de interação entre professor 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)**³.

Encontramos, 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

³ Grifo nosso.

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 a simples sobreposição de vozes, a 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 lingüístico-gestual na interação humana (SANTOS, 2004); o estudo do gênero de texto piada na modalidade de fala oral (OLIVEIRA, 2006); os recursos paralingüísticos 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); um estudo das 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.

1.3. O contexto e o texto conversacional

Os estudos da lingüística moderna⁴, 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. Tomamos como exemplos a lingüística estrutural e a gerativa, ambas sob a influência das idéias do lingüista suíço Ferdinand de Saussure, que deu à Lingüística seu status de ciência, no final do século XIX.

Para o enfoque interacionista, ao qual nos filiamos, 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 (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 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. Já 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

⁴ Como uma corrente lingüística que se baseava no sistema.

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.

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, encontramos 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 está visualmente presente, como no caso de uma escuta por trás da porta (GOFFMAN, 1981).

O contexto pode ser considerado em dois papéis: em relação à *produção*, que vai determinar as escolhas discursivas efetuadas pelo falante: temas selecionados, formas de tratamento, nível de língua; e em relação à *interpretação* dos enunciados pelo interlocutor. Outro importante elemento fornecido pelo contexto são os *índices de contextualização*⁵ (GUMPERZ apud KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 34) que estão inscritos 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).

⁵ Apesar de na tradução do texto de Kerbrat-Orecchioni ter sido usado o termo *índices de contextualização*, a palavra *pistas* poderia ser mais fiel às idéias de Gumperz.

1.4. As relações interpessoais: tipos e características

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 são constituídos pela distância, considerada 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; 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 não falamos sobre os mesmos assuntos com os próximos e com os estranhos.

Já 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, ou seja, 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, como no caso das trocas comunicativas entre professor/aluno, médico/paciente, adulto/criança, empregador/empregado.

Os marcadores não-verbais 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 (2006), 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, aquela autora 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.

Na década de 60, foram iniciadas as pesquisas na área da conversação que procuraram fazer uma descrição das estruturas conversacionais e seus mecanismos organizacionais. Os precursores desse tipo de pesquisa foram os autores Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), como observado no item 1.1. Com o desenvolvimento desses estudos, apareceram outras preocupações como, por exemplo, os conhecimentos lingüísticos, os paralingüísticos e os socioculturais, mudando a perspectiva teórica, que passa da organização para a interpretação.

Permitindo a análise de múltiplos fenômenos, como foi destacado no item 1.2., é que 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 interações face a face. Dentro dessa perspectiva teórica, apoiamo-nos 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 do ensino fundamental. Os referenciais teóricos adotados nos orientaram na observação do uso dos elementos não-verbais, representados pelos gestos dêiticos, e os efeitos de sentido que a ação de apontar revela nas práticas lingüístico-gestuais, no ambiente mencionado.

CAPÍTULO 2

A PERSPECTIVA DA COMUNICAÇÃO VERBAL E NÃO-VERBAL

Neste capítulo, destinamo-nos a apresentar as categorias gestuais às quais o comportamento não-verbal pode pertencer. Trata-se da perspectiva da comunicação verbal e não-verbal, baseada na relação do *continuum* lingüístico-gestual. Fizemos o levantamento de um sistema classificatório dos gestos, observando as contribuições de Efron (apud RECTOR & TRINTA, 1985) e Knapp (apud RECTOR & TRINTA, 1985). Fizemos também a apresentação da estrutura da comunicação não-verbal, classificada em paralinguagem, cinésica e proxêmica. Além disso, é apresentado um estudo sobre a noção de referência e referenciação, uma vez que entendemos o ato dêitico como uma ação pela qual um referente (objeto-de-discurso) é destacado através da deflagração do gesto de apontar.

2.1. Quando gesto e fala se encontram

Comunicar é uma necessidade do ser humano, tão importante quanto caminhar e respirar⁶. Não somente comunicamos verbalmente, mas também somos afeitos às sensibilidades dos sinais que são transmitidos pelo nosso

⁶ Posicionamento defendido por autores que tratam da idéia de comunicar, e não de interagir, como é o caso de Rector & Trinta (1999).

corpo. Os nossos conhecimentos (competência social), desde o dia em que nascemos, começando nosso contato com o outro, são exercitados no sentido de perceber as pessoas naquilo que as anunciam: seu próprio corpo. Assim, entendemos que o “corpo fala”, servindo “para confirmar, enfatizar, complementar e, em caso limite, contradizer o que estamos tentando comunicar verbalmente” (RECTOR & TRINTA, 1999, p. 6).

Estudos anteriores ao de Rector & Trinta (1999) já trataram da questão do corpo como mensagem. A idéia 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. 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 nos cercam diariamente. Muitas dessas formas de comunicação, por vezes, passam despercebidas, não tendo a devida atenção e que podem, por isso, interferir na nossa relação com o outro quando estamos engajados num processo comunicativo. 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.

Nosso corpo é um instrumento capaz de, em presença de alguém, compartilhar emoções, comunicar ordens, socializar idéias, 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 estamos inseridos. Para Rector & 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”. Isso evidencia que existem padrões de estética aos quais somos obrigados a seguir. Já houve épocas em que as mulheres mais “cheinhas” eram consideradas o modelo de

beleza. Hoje, percebemos que o culto à beleza dita regras que nos obrigam a manter o “corpo em forma”, isto é, o padrão agora é ter o corpo magro e “sarado”.

Os atos de comunicação, por se apresentarem de maneira tão natural no nosso cotidiano, já que todos nós conhecemos e praticamos, parecem dispensar maiores explicações. Todavia, seu estudo já foi e continua sendo objeto de investigação das mais diversas áreas do conhecimento. A comunicação humana é entendida como uma atividade na qual se manifesta a presença no domínio da vida social. Quando comunicamos, transmitimos informações das mais diversas possíveis, efetuando essa transmissão por meio de mensagens, que são entendidas como unidades do processo comunicativo, e o conjunto dessas mensagens intercambiáveis constitui um processo interativo. Para Abercrombie (apud KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 42), “falamos com nossos órgãos vocais, mas é com **todo o corpo que conversamos**”⁷.

Essa afirmativa aponta para o fato de que a comunicação verbal não pode ser tomada como única e exclusiva forma da expressão humana. Partindo dessa perspectiva, de que interagimos com todo o corpo, entendemos, 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-verbais”⁸.

Kerbrat-Orecchioni (2006) aponta os diferentes canais que servem para a comunicação: o auditivo, o visual, o tátil, 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)⁹ caracteriza-se pelas unidades que acompanham a fala, sendo transmitidas pelo canal auditivo. Podem ser exemplificadas pelas entonações, pelas pausas, pela intensidade na articulação, pela elocução, pelas particularidades de pronúncia e pelas

⁷ Grifo nosso.

⁸ A palavra em negrito está no texto original.

⁹ Mais detalhes sobre a paralinguagem no tópico 2.5.

características da voz. Já o material não-verbal difere do paraverbal, isso pelo fato de ser transmitido pelo canal visual. Dentre esses, encontram-se os **signos estáticos**, que constituem a aparência física natural ou acrescentada dos participantes (rugas, bronzeamento, roupas, acessórios, maquiagem); os **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 emissor no processo de codificação da mensagem.

Dessa forma, entendemos que o processo de comunicação verbal está diretamente ligado à atividade do corpo, que, como vimos, por si só enuncia. A situação interativa é permeada por sinais gestuais que fornecem dados que podem esclarecer, explicar e completar as informações verbais, como acontece no ambiente conversacional de sala de aula, onde, muitas vezes, o professor comunica informações gestualmente. Os elementos não-verbais e verbais se encontram no sentido de constituírem o sentido total da mensagem, imbricando-se nas mais diversas situações de interação humana.

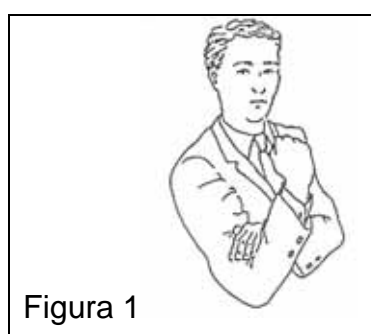
2.2. Gestos independentes da fala e a ela relacionados

Seguindo também as contribuições teóricas de Knapp & Hall (1999), que estudam os efeitos da gestualidade na comunicação humana, podemos dizer que os gestos atuam na interação humana, desempenhando várias funções. Para os autores, o comportamento não-verbal pode exercer ações sobre os verbais, 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 veremos mais adiante no sistema classificatórios dos gestos,

mas existem dois tipos que são os principais: gestos independentes da fala e relacionados à fala (KNAPP & 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 & HALL, 1999, p. 192). Esses tipos de gesto são perfeitamente traduzidos pelos membros de uma sociedade e não dependem da produção lingüística para ter significado. Exemplo desses gestos independentes da fala é a figura representada por 1, retirada de Knapp & Hall (1999, p. 193):



A figura 1 representa o gesto de “banana”, significando em várias sociedades e na nossa também um insulto.

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

Os gestos relacionados à fala são aqueles que “estão diretamente ligados a uma fala ou a acompanham” (KNAPP & 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 interactantes¹⁰.

¹⁰ Poderíamos 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.

Os gestos que se ligam ao referente caracterizam o conteúdo da fala, que podem ser idéias concretas ou referentes mais abstratos. Ações como as de apontar ou a de desenhar formas que revelam o referente podem auxiliar um ouvinte na visualização do conteúdo. Movimentos que indicam o caminho ou a direção de uma idéia 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. Podemos dizer que nosso objeto de estudo também se configura como um gesto de pontuação, porque nossa informante nos vários momentos interativos seleciona um objeto, no sentido de oferecê-lo aos seus interlocutores. Dizemos ainda que não é um gesto que se configura apenas de pontuação, uma vez que pudemos observar uma variedade de apontares, conforme poderá ser comprovada na construção do objeto de pesquisa e nas nossas análises . As figuras que seguem representam esse tipo de gestualidade (KNAPP & HALL, 1999, p. 207):

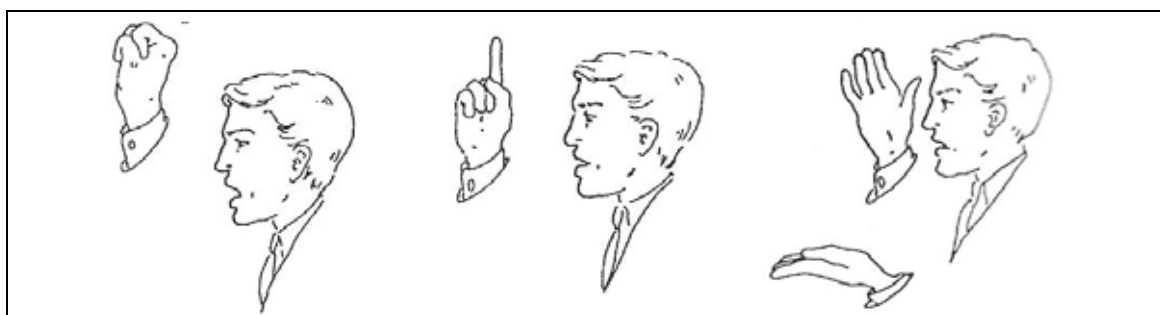


Figura 2: Gestos de punho ou de pontuação indicam que o falante pretende selecionar um objeto para seu interlocutor.

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 & 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 & 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 nos esclarecem que essa classificação dos gestos traz importantes leituras de como se dá a relação dos gestos e da 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, detivemo-nos nos movimentos corporais que se inserem na segunda classificação, uma vez que os gestos dêiticos ou de apontar foram analisados na sua relação com a produção lingüística, isto é, nossa preocupação foi a de interpretar os efeitos que a ação gestual-referencial causava nos momentos de interação em sala de aula.

O comportamento não-verbal constitui núcleo primordial na comunicação humana e, segundo Rector & Trinta (1999), tem a idade do próprio homem. Desde pequenas, as crianças já se comunicam através do corpo e antes da aquisição da fala, a comunicação é efetivada por intermédio das formas não-verbais, traduzindo necessidades fisiológicas, carências afetivas, sinais de reconhecimento, dentre tantos outros comportamentos. Ao adquirir a fala, a criança começa a receber menos atenção naquilo que gesticula e mais naquilo que expressa verbalmente, como se as manifestação anteriormente apresentadas deixassem de existir. Para os autores, esse posicionamento é um equívoco, uma vez que

esferas da nossa vida emocional, que não obtêm acesso à expressão verbal, continuam a manifestar-se sob aquela forma originária, agindo assim através do corpo em vez de

representar, convencionalmente, por meio da palavra (RECTOR & TRINTA, 1999, p. 10).

Para os autores mencionados, no que tange aos aspectos educacionais, a aprendizagem humana, acerca dos elementos não-verbais, pode se dar de três maneiras: formal, informal e técnica. O primeiro tipo de aprendizagem nos é dado no âmbito familiar. Aprendemos o que é “certo” ou “errado” com relação ao modo de posicionar nosso corpo no seio social: não podemos andar na rua sem vestimenta; os meninos não podem chorar em público; as meninas devem se comportar. Segundo Rector & Trinta (1999, p. 12), esses “bons modos” são pouco flexíveis e nos servem para “um uso social do corpo”.

A segunda forma de aprendizagem, a informal, se dá pelo contato com as pessoas, por meio de imitação, trazendo marcas culturais. Esse tipo de aprendizagem é necessário por trazer informações referentes aos padrões comportamentais de que efetivamente precisamos, para nos relacionar e sermos aceitos pelo outro. Rector & Trinta (1999) dão alguns exemplos que mostram a importância desse tipo de aprendizagem: não nos é ensinada a maneira que devemos nos distanciar das pessoas no transcorrer de uma conversação; tampouco não somos ensinados qual tipo de expressão facial é adequada nas diversas situações do dia-a-dia.

O terceiro tipo de aprendizagem, o técnico, é ensinado no domínio de instituições como a escola. Segundo Rector & Trinta (1999, p. 12), “esta aprendizagem requer disciplina, aptidão e inteligência”. É o que ocorre nos cursos de oratória, em que se aprendem técnicas de uso dos não-verbais, a fim de obter maior rendimento em situações comunicativas.

Quando se busca fazer uma avaliação das atitudes significativas na esfera social, necessariamente, entram em jogo os aspectos culturais que caracterizam o estilo de vida, os hábitos na maneira de falar, os modos peculiares de pensar e entender os acontecimentos no mundo, as formas usuais de comunicação, as normas e as convenções que ajustam os comportamentos, os valores morais, os costumes coletivos, dentre outras especificidades. Todas essas características afetam as formas de interação social, regendo o comportamento em sociedade. Para Rector & Trinta (1999, p. 13), que aprofundaram seus estudos na comunicação do corpo, “cada gesto

nosso nos situa como membros de uma dada comunidade e, ao mesmo tempo, traz nossas peculiaridades, o que nos constitui diferentes, individual e socialmente”. Ainda explicam que a cultura tem o poder de moldar nossos usos e costumes sociais, quando estabelece padrões e determina referências. Contudo, esse aspecto acaba por caracterizar as culturas mundiais, assinalando a diferença entre os povos. Birdwhistell (apud DAVIS, 1979), quando se refere aos fatores culturais, enuncia que a aquisição da forma do rosto e a maneira na condução do corpo carregam a marca cultural do indivíduo, funcionando como sua assinatura pessoal. Segundo ele, é uma forma também de procurar da sociedade se merece ser aceito ou não por ela.

2.3. O signo comunicativo

Nosso corpo é constituído de sentidos que nos 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, a 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 & Trinta (1999, p. 15), ao publicarem essa obra, afirmam que houve um crescente interesse pelo conhecimento da linguagem corporal. Os autores 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 preocuparem 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”. Percebemos que não há uma logicidade entre o que está sendo gesticulado pela mulher e a interpretação dada a esse gesto. 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 (signos) (RECTOR & TRINTA, 1999, p. 15), tem que haver 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 mais 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 & Trinta (1999, p. 17), os gestos relacionam três níveis de distribuição: a) o nível sintático, pelo fato de os gestos poderem figurar em uma seqüência, 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 competência social de quem gesticula e/ou ver 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 & TRINTA, 1999, p. 18)¹¹.

Ainda seguindo as contribuições de Rector & 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 idéia difere do entendimento saussuriano, que vê o signo lingüístico como a união de um significante (imagem acústica) e de um conceito, uma idéia, isto é, do significado, sendo apenas uma relação de duas dimensões.

¹¹ As palavras em itálico são do próprio texto original.

2.4. O *continuum* lingüístico-gestual

O comportamento não-verbal é uma modalidade de exercício da faculdade humana da linguagem, sendo expresso pela significativa movimentação do corpo (RECTOR & TRINTA, 1999). Essa forma de comunicação está em tautocronia com a produção lingüística, 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 nossas palavras. Para essa autora, a gesticulação ajuda no processo de esclarecimento, quando não se tem uma compreensão da mensagem verbal.

Estamos entendendo, 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”¹². Dessa forma, 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 lingüísticas, mas também permite a expressividade de intenções e afetos. Esses apontamentos nos levam a afirmar que os gestos de natureza dêitica não cumprem somente a função de apontar, mas constituem um sistema comunicacional, desempenhando importantes papéis na construção de efeitos de sentido.

Nosso estudo, portanto, parte do pressuposto de que existe uma unidade lingüístico-gestual 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 nos

¹² Grifo nosso.

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).

Nessa mesma linha de raciocínio, encontramos 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 nos 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).

Esta dissertação está em concomitância com essa linha investigativa, uma vez que defendemos a idéia do *continuum* lingüístico-gestual 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. Centralizamos nosso foco de análise nos estudos dos não-verbais porque quisemos mostrar como o gesto dêitico - considerado um elemento não-verbal - pôde contribuir na construção de sentido e no processo interacional em sala de aula. Dessa forma, o gesto é entendido como “uma ação corporal visível, pela qual um certo significado é transmitido” (RECTOR & 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 do gesto de apontar, revelou o destaque que o informante (no nosso caso, a professora) quis dar a alguma mensagem, bem como direcionar a atenção dos parceiros interativos (os alunos).

2.5. Sistema classificatório dos gestos

Admitimos como ponto norteador deste trabalho a idéia de que os gestos podem intensificar a palavra ou realçar uma expressão lingüística, dando-lhes “vida e cor”. Nesse sentido, destacamos as investigações de Rector & Trinta (1985) que apresentam tentativas na composição de um sistema classificatório de gestos. Os autores mostram as contribuições de Efron (1941 apud RECTOR & TRINTA, 1985), que foi o primeiro a ocupar-se com essa elaboração. Assinalam também as pesquisas de Ekman e Friesan (1969 apud RECTOR & TRINTA, 1985) que classificam os movimentos corporais de acordo com o uso, a origem, a codificação e a categoria.

A contribuição de Knapp (apud RECTOR & TRINTA, 1985, p. 90-5) também é comentada pelos autores, que fazem uma apresentação das cinco categorias, às quais os comportamentos não-verbais podem pertencer, quais sejam: 1) emblemas; 2) ilustradores; 3) reguladores; 4) manifestações afetivas e 5) adaptadores.

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 colocamos 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 & 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 deíticos*: 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.

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 emissor que pode continuar, repetir, elaborar, apressar-se, tornar-se mais interessante, dar ao outro (receptor) a oportunidade de falar.

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.

Após a apresentação das categorias gestuais, podemos dizer que o gesto dêitico está representado pelos *ilustradores* (KNAPP apud RECTOR & TRINTA, 1985) mais especificamente os *deíticos* (EFRON apud RECTOR & TRINTA, 1985), servindo para acentuar e enfatizar uma palavra ou frase por meio da ação de apontar.

Sendo os elementos não-verbais e verbais uma unidade lingüístico-gestual, ambos 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 os autores Rector & Trinta (1985) propõem a estrutura da comunicação não-verbal, assim classificando:

- a) paralinguagem, todo tipo de atividade de comunicação não-verbal que acompanha o comportamento verbal numa atividade conversacional;
- b) cinésica, refere-se ao estudo dos gestos e movimentos corporais que possuam um valor de caráter significativo convencional; e
- c) proxêmica, volta-se ao estudo do uso do espaço.

Para os referidos autores, os fenômenos paralingüísticos 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 atividades paralingüísticas 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.

A cinésica compõe o campo dos gestos corporais, voltando-se para as análises dos movimentos que nos transmitem informações. Assim, nenhuma movimentação ou expressão corporal é destituída de significação no contexto em que se apresenta, prestando-se a estudos sistemáticos. 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), que marcou o começo dos estudos sobre os aspectos comunicativos do comportamento do corpo.

A proxêmica, por sua vez, volta-se ao espaço mantido entre os interlocutores. A distância entre o falante e o seu interlocutor pode se dar em dimensões variadas, conforme aponta Hall (1977). Nosso território íntimo abarca quatro áreas: 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.

Santos (2005), ao estudar os aspectos não-verbais e verbais na interação do discurso de sala de aula, analisa os gestos que se relacionam com a fala (KNAPP & HALL, 1999), no que diz respeito aos seus efeitos interativos. Nesse seu estudo, a autora demonstra o fenômeno proxêmico no ambiente de sala de aula, afirmando que a distância, mantida entre os interlocutores do ambiente mencionado, é de grande importância para a interpretação dos eventos interativos entre professor e aluno. Conforme essa autora:

a ausência dos elementos não-verbais [...] pode dificultar a compreensão dos sentidos transmitidos aos ouvintes, bem como não permitir que haja fácil acesso aos sinais lingüísticos dispostos em sua memória discursiva (SANTOS, 2005, p. 180).

A autora, mais uma vez, ratifica as contribuições advindas dos estudos dos elementos gestuais, apontando para a necessidade de estudá-los, uma vez que eles nos permitem melhor interpretar o processo interacional de sala de aula.

Ainda segundo a citada autora, o ato interlocutivo que ocorre em sala de aula se efetiva por meio de ações gestuais e verbais, considerando que os não-verbais repetem, contradizem, substituem, complementam, acentuam ou regulam a produção lingüística. Baseando-se também em Knapp & Hall (1999), exemplifica que:

a repetição se dá porque a comunicação não-verbal repete, muitas vezes, o que foi dito verbalmente, servindo, como exemplo, a circunstância em que, além de dizermos onde fica uma casa, apontamos com o indicador para o local (SANTOS, 2005, p. 183).

Isso confirma que o comportamento não-verbal aprimora a mensagem verbal, fazendo com que essa mensagem seja mais bem compreendida. Outra ação do elemento não-verbal sobre o verbal é a de contradição, exemplificada pela autora da seguinte forma: “alguém acaba de fazer uma péssima apresentação e, quando questionado para opinar a respeito, diz que foi maravilhosa com voz e expressão não correspondentes ao que as palavras dizem” (SANTOS, 2005, p. 183).

Nessa perspectiva de falta de correspondência entre os elementos não-verbais e verbais, encontramos as contribuições de Oliveira (2007a), que estudou os movimentos gestuais que não estavam relacionados à fala do interlocutor. Apoiado em Santos (2002), Marcuschi (1997), Ribeiro & Garcez (1998), Rector & Trinta (1985), dentre outros, o autor focaliza momentos interativos de sala de aula, interpretando como a não correlação acontece nesse ambiente. Depois de proceder a algumas análises, chega à conclusão de que:

a falta de correspondência pode também contribuir para que se estabeleça a interação entre professor e alunos, uma vez que são os elementos não-verbais que causam as impressões dominantes em momentos interativos de sala de aula (OLIVEIRA, 2007a, p. 83).

O referido autor, juntamente com outros pesquisadores como Santos (2007), Souza (2007), Vieira (2007), formam um grupo de estudo que se dedica a estudar os elementos verbais e não-verbais no ambiente de sala de aula, coordenado pela doutora em Lingüística Maria Francisca Oliveira Santos. O grupo tem vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal de Alagoas e integra o grupo de pesquisa Aquisição de linguagem e ensino de línguas, desse mesmo programa.

Procurando investigar os vários sentidos que os gestos podem causar no ambiente de sala de aula, os citados autores debruçaram-se em pesquisar a intersecção entre a fala e os gestos no comportamento do professor, a relevância dos efeitos faciais na conversação face a face, as pausas no discurso de sala de aula, dentre outros estudos.

Inserida também na perspectiva dos estudos conversacionais, Souza (2007) investiga os elementos não-verbais (os gestos de valor significativo) que acompanham o discurso e a postura do professor em momentos interativos de sala de aula. A autora, para estabelecer suas análises, procede a um levantamento de uma tipologia gestual, dividindo os gestos em duas categorias: os gestos preenchidos de significados e os vazios de significados.

Os primeiros são entendidos como representantes do ato comunicativo, reforçando e traduzindo o dito verbalmente, interagindo conjuntamente. São exemplificados pelos gestos expressivo, batuta, dentre outros. Os segundos, os gestos vazios de significado, são entendidos como ações mecânicas, não tendo relação com a produção lingüística. São exemplificados pelo gesto falho.

No procedimento analítico, Souza (2007) demonstra que os gestos preenchidos de significados, representados pelo sorriso (gesto expressivo), pelo deslocamento no ar dos braços da professora que acompanham o ritmo da fala (gesto batuta) traduzem a aprovação da docente com relação às ações dos alunos, estando em associação com a fala, auxiliando e permitindo que haja o processo interlocutivo. Já com relação aos gestos vazios de significado, a autora aponta para o fato de que, dependendo da forma como os gestos são materializados, “nem sempre servem ao discurso para reiterá-lo ou confirmá-lo, pois quando utilizados de forma errônea, podem confundir a cabeça do interlocutor” (SOUZA, 2007, p. 64).

Na mesma linha investigativa, Oliveira (2007b) estuda os efeitos de sentidos causados pelas expressões faciais na conversação face a face em sala de aula. O autor realiza seu estudo, partindo do princípio de que o rosto humano transmite mensagens. Com base teórica em Knapp & Hall (1999), Ekman (apud DAVIS, 1979), Kendon (apud KNAPP & HALL, 1999), afirma que as expressões faciais constituem-se um índice seguro das emoções. Exemplifica a expressão facial sorriso que, segundo ele, “funciona como assentimento por parte da pessoa que realiza tal expressão” (OLIVEIRA, 2007b, p. 103).

O autor procede a um levantamento de uma tipologia visual que serviu de base para interpretar os momentos interativos de sala de aula em que aparecem as contribuições das expressões faciais. Dentro dessa tipologia,

acrescenta o sorriso, entendido como uma importante categoria na relação professor-aluno, pelo fato de o professor, muitas vezes, utilizar essa expressão facial para negociar sentido em aula.

Em suas análises, Oliveira (2007b) observa que a expressão facial consegue traduzir não-verbalmente todo o assentimento por parte da professora investigada. Analisa, especificamente, o sorriso, observando a contribuição desse gesto expressivo para uma melhor relação interativa entre os interlocutores de sala de aula. Procedendo às análises, o autor explica o funcionamento do sorriso, revelando que essa expressão garante um importante processo de interação, gerando, dessa forma, construção de conhecimento, uma vez que a professora em questão sorria para seus alunos, muitas vezes, ratificando suas respostas.

Abordando essa mesma temática, Dantas (2007)¹³ analisa a influência da linguagem não-verbal na interação em sala de aula, escolhendo também como foco de investigação o sorriso. Para essa autora, o sorriso é considerado um importante elemento interativo, funcionando como um balanço entre o discurso instrucional, característico do ambiente escolar, e o espontâneo, promovendo um processo de aprendizagem divertido e afetando, positivamente, esse processo.

Outro estudo realizado pelo grupo foi o das pausas no discurso de sala de aula. Vieira (2007, p. 115) considera as pausas como “importantes organizadores do discurso [...] pois o falante não utiliza a enunciação como uma simples seqüência ininterrupta de enunciados”. Apontando para o fato de que as pausas (elemento não-verbal) se juntam ao dito, constituindo um contínuo tipológico, os quais são indissociáveis numa conversação face a face, a autora estuda os aspectos estruturais das pausas, afirmando:

[a pausa] não é algo que se junta ao dito, mas algo que o constitui como tal, tornando-se um fator fundador de significação. Dessa forma, o elemento verbal é compreendido, irrefragavelmente, por meio do elemento não-verbal (VIEIRA, 2007, p. 121).

¹³ A citada autora não faz parte do grupo de pesquisa em questão.

Apoiada em Marcuschi (1997, 2001), a citada autora faz um levantamento de uma tipologia das hesitações, preocupando-se em analisar o funcionamento das pausas no discurso do professor. Segundo Vieira (2007), essa tipologia fica assim distribuída: pausas não-preenchidas, pausas preenchidas, gaguejamento, repetições hesitativas e falsos inícios. Não nos detivemos nessa classificação¹⁴, uma vez que o objetivo aqui foi fazer um apanhado dos trabalhos que foram realizados pelo referido grupo de pesquisa e suas contribuições para o processo interacional no ambiente de sala de aula.

Após analisar alguns momentos interativos em que apareciam as pausas, a autora dá um fecho no seu trabalho, concluindo que as pausas, muitas vezes, aparecem na fala do professor justamente para enfatizar algum termo anterior ou posterior a elas, guiando, assim, a atenção dos alunos para construção de sentido. Em todas as análises ficou clara a importância desse fenômeno paralingüístico no ambiente de sala de aula, já que a pausa chama a atenção dos alunos para o termo dito ou para o que vem a ser explicado posteriormente, facilitando o processo de construção de conhecimento.

Tratando também dos elementos verbais e não-verbais, encontramos 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).

¹⁴ Para um melhor aprofundamento, ver Vieira (2007), Marcuschi (2001).

Por ser uma área que abarca inúmeras especificidades do comportamento não-verbal, como foi possível perceber nos estudos do grupo de pesquisa do qual participamos, bem como dos outros pesquisadores que não pertencem a esse grupo, não seria viável, neste trabalho de dissertação, fazer uma análise de todas as categorias que compõem a estrutura da comunicação não-verbal, sendo necessário um estudo maior, em que pudéssemos investigar a contribuição dos paralingüísticos e da distância no ambiente de sala de aula. Portanto, fizemos um recorte analítico com base em Santos (2002, 2004, 2006, 2007), privilegiando a cinésica, sobretudo, os gestos que apontam para algum objeto ou termo da língua, ou seja, os gestos dêiticos.

2.6. Os gestos dêiticos – ações gestual-referenciais e a noção de referência e de referenciação

Seguindo um quadro teórico já definido pela lingüística voltada para questões interacionais (MONDADA, 2005; KOCH, 1999, 2005, 2006b; KOCH E ELIAS, 2006; KOCH E MARCUSCHI, 1998; BENTES E RIO, 2005), esta seção vai abordar uma temática bastante discutida nas reflexões que tratam da relação entre linguagem e mundo: a noção de referência e referenciação. Pelo fato de estarmos tomando como elemento de análise os gestos dêiticos, que têm como função identificar **objetos-de-discurso**, servindo como um meio que possibilita construir sentido, fez-se necessário traçar uma discussão que explicasse o apontar, o mostrar, o indicar (recursos gestuais) servindo como ações referenciais que, em conjunção com os verbais, permitiram a construção dos objetos de discurso nos momentos de interação analisados nesta dissertação.

Adotamos como pressuposto o da referenciação como sendo uma atividade discursiva (KOCH, 1999, 2005, 2006b; KOCH E ELIAS, 2006; KOCH E MARCUSCHI, 1998; MONDADA, 2005). Dentro dessa perspectiva, a noção de referência, tradicionalmente entendida como “simples representação extensional de referentes do mundo extramental” (KOCH, 2006b, p. 79), em

que há uma relação entre a palavra e sua figuração no mundo, é substituída pela noção de referenciação. Essa mudança também implica uma substituição na noção de referente, que passa a ser considerado como objeto-de-discurso, uma vez que

referir não é mais atividade de 'etiquetar' um mundo existente e indicialmente designado, mas sim uma atividade discursiva de tal modo que os *referentes* passam a ser *objetos-de-discurso* e não realidades independentes (KOCH E MARCUSCHI, 1998, p?).¹⁵

A noção de referenciação, então, vai dar conta não mais dos referentes que rotulam as coisas do mundo, posicionamento que caracteriza a noção de referência, mas sim dos objetos-de-discurso que são “construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com nossa percepção do mundo, nossos ‘óculos sociais’ [...], nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos” (KOCH E ELIAS, 2006, p. 123). Destarte, os chamados objetos-de-discurso não são espelhos da realidade, “eles a (re)constroem no próprio processo de interação” (KOCH E ELIAS, 2006, p. 124).

Para Koch (2005, 2006b), a relação entre linguagem e mundo se dá de forma interativa, ou seja, estamos inseridos numa realidade, podendo construí-la, mantê-la e alterá-la “não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele” (KOCH, 2006b, p. 79). Assim, os objetos de discurso são criados à medida que os participantes, interativamente, criam seus enunciados: a elaboração desses objetos acontece na dinâmica da enunciação, como enfatiza a autora, sendo no e pelo discurso

que são postos, delimitados, desenvolvidos e transformados objetos de discurso que não preexistem a ele e que não têm uma estrutura fixa, mas que, ao contrário, emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva (KOCH, 2005, p. 34).

¹⁵ Esta citação está no ensaio *Processos de referenciação na produção discursiva*, disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300012&lng=pt&nrm=iso;)., não apresentando paginação nesta sua versão on-line. Acesso em: 06 de maio de 2007.

De acordo com Mondada (2005, p. 12), nessa perspectiva de referenciação, a análise se debruçará sobre os objetos constituídos pelas “práticas referenciais manifestadas na interação social”, preocupando-se não somente pela linguagem – “recursos linguageiros” – mas também pelos gestos, movimentos no espaço, orientação do olhar. Os objetos-de-discurso visados por essas práticas linguageiras e gestuais não são tratados como se existissem anteriormente a elas, mas “como instaurados na realização e no desenrolar da atividade referencial”.

A utilização dos gestos dêiticos ou de apontar, segundo Mondada (2005), que investigou as práticas de referenciação em momentos interativos entre cirurgiões durante seu trabalho na sala de operações, serve como um dispositivo que torna a descrição dos objetos mais inteligível, podendo ainda a organização dos turnos ser sincronizada por meio desses gestos de apontamento.

A autora referida investigou as práticas referenciais que estão ligadas à visão, analisando o funcionamento do verbo “ver” como recurso de introdução e de tratamento referencial dos objetos-de-discurso. Os extratos analisados são provindos de uma operação, em que o cirurgião-chefe explica aos cirurgiões-alunos em formação os procedimentos cirúrgicos através de monitores de vídeo. A demonstração cirúrgica é descrita, sendo introduzida pela expressão “you see”, acompanhada de dêiticos (here), localizando os objetos. Os registros evidenciaram que as descrições tinham o acompanhamento de importantes gestos, efetuados com os instrumentos cirúrgicos que serviam para indicar e apontar.

A atividade de demonstrar o procedimento cirúrgico vai além da verbalização dos referentes anatômicos que já estavam à disposição dos cirurgiões-alunos. Mondada (2005, p. 18) chega à conclusão de que:

pela maneira como ela (a descrição) é organizada, pelos sintagmas nominais e gestos de apontamento que a constituem, a descrição torna visíveis ou mesmo constitui os referentes.

A solicitação da visão pela expressão “you see” não se caracteriza como sendo simples percepção do mundo que já estava lá, “mas uma prática social especializada” (MONDADA, 2005, p. 18).

As formas lingüísticas evocadas por ocasião da descrição anatômica não foram tratadas em sua correspondência ou não com os referentes extradiscursivos, mas tomadas como “práticas de referenciação que implicam uma organização não apenas da fala, mas também do espaço e do contexto no qual ela se enuncia” (MONDADA, 2005, p. 26).

Para Bentes e Rio (2005, p. 276), que também se voltam para a perspectiva da referenciação como atividade discursiva, a construção dos objetos-de-discurso se dá de forma conjunta, em que os sujeitos, “imersos em espaços complexos de significação, no interior dos quais desenvolvem atividades referenciais relacionadas à visão”, compartilham conhecimentos culturais, crenças, língua, contextos situacionais. Elas investigaram uma entrevista semimonitorada, em que os sujeitos da pesquisa recontavam as histórias dos episódios do programa “Brava Gente”¹⁶, objetivando analisar a construção conjunta de atividades de referenciação. Para isso, fizeram uma discussão, considerando a articulação entre os recursos verbal e não-verbal, postulando que as práticas de referenciação são atividades multimodais.

As autoras, tomando como base Marcuschi (apud BENTES E RIO, 2005, p. 266), enunciam que nas atividades de referenciação, nas interações face a face

o importante não é a identificação das regras da estrutura conversacional, mas a habilidade desenvolvida pelos falantes no uso das estratégias conversacionais, com o objetivo de se entenderem e atingirem metas comuns em situações sociais de fala.

Dentro dessas estratégias conversacionais estão presentes os dados gestuais que são mobilizados pelos interlocutores para fins de apreensão e compreensão. Bentes e Rio (2005) também estão em conformidade com as idéias de Mondada (2005) ao afirmarem que as práticas de referenciação, em contexto de interação face a face, constituem uma prática social multimodal, articulando recursos lingüístico-gestuais a fim de construir objetos-de-discurso,

¹⁶ Esse programa era exibido às terças-feiras pela Rede Globo.

como observamos na seguinte afirmação: “a construção de um determinado objeto-de-discurso por meio de recursos verbais é concomitante à instauração de outro, por meio de recursos gestuais” (BENTES E RIO, 2005, p. 279).

Para que pudéssemos estudar os elementos dêiticos, foi necessário fazer um apanhado sobre a noção de dêixis. Segundo Lahud (1979, p. 40), dêixis, de origem grega, significa “a ação de mostrar, indicar, assinalar”. Essa noção nos permitiu fazer um estudo que contemplasse os elementos lingüísticos que servem para indicar a pessoa, o espaço e o tempo do enunciado. Dessa forma, os pronomes pessoais *eu / tu (você)*; os advérbios de lugar *aqui, aí, ali, lá* e de tempo *agora, depois, hoje*; os pronomes demonstrativos *este, esta, isto, esse, essa, isso, aquele, aquela, aquilo* vão indicar o que se encontra próximo ou distante do falante ou do interlocutor.

Em Dubois et al (1993, p. 168), encontramos uma definição que reflete bem o estudo aqui realizado, uma vez que os autores deixam clara a existência da dêixis mímica (gestos dêiticos), no processo de atualização do enunciado. Para esses autores, a dêixis pode ser assim definida:

todo enunciado se realiza numa situação definida pelas coordenadas espaço-temporais: o sujeito refere o seu enunciado ao momento da enunciação, aos participantes na comunicação e ao lugar em que o enunciado se produz. As referências a essa situação formam a dêixis, e os elementos lingüísticos que concorrem para situar o enunciado (para embreá-lo na situação) são dêiticos. A dêixis é, pois, um modo particular de atualização que usa **gesto** (dêixis mímica) ou termos da língua chamados dêiticos (dêixis verbal). (Grifo nosso)

Outro pesquisador que também se debruça sobre a dêixis é Levinson (2007, p. 65), enunciando que “se há um modo pelo qual a relação entre língua e contexto se reflete nas estruturas das próprias línguas de maneira mais evidente, esse fenômeno é a dêixis”. Para o referido autor, o fenômeno dêitico também pode ter seu uso gestual e, dessa forma, para que possa ser interpretado adequadamente, vai depender de um monitoramento a partir de gravações em vídeo. Acompanhando esses esclarecimentos, nossa pesquisa abordou os fenômenos dêiticos a partir de gravações em vídeo, o que nos

permitiu fazer uma interpretação condizente das ações gestual-referenciais, levando em consideração o contexto em que eram atualizadas.

Para Kerbrat-Orecchioni (apud ANJOS, 2004, p. 69-70), os dêiticos são definidos como “unidades lingüísticas cujo funcionamento semântico-referencial implica tomar em consideração alguns dos elementos constitutivos da situação de comunicação”. Esses elementos são os papéis desempenhados pelos interlocutores no processo comunicativo e a situação espaço-temporal do locutor e do alocutário.

Anjos (2004, p. 71) afirma que os dêiticos são elementos “indispensáveis às línguas, uma vez que permitem designar sem precisar qualquer predicação à entidade indicada”. A autora nos explica que sem a existência desses dêiticos “as línguas seriam muito prolixas, porque seria exigida do falante uma competência para predicar de modo inconfundível e singular cada entidade entre todas do mundo, caso a ela quisesse referir-se”, esclarecendo-nos, ainda, que os dêiticos indicam os elementos que fazem parte do cotexto. Esse ponto de vista já foi assumido por Lahud (1979, p. 79), quando afirmou que a existência dos elementos dêiticos “torna possível o ato de referência”.

Esses posicionamentos teóricos nos permitiram investigar os gestos dêiticos, uma vez que, nas situações de interação em sala de aula, as atividades dos interlocutores não se basearam exclusivamente na produção verbal, sendo consideradas também as situações em que palavra e gesto se imbricaram. Portanto, a deflagração do gesto dêitico serviu para obter a atenção dos interlocutores, tornando o acesso ao tópico mais acessível, reconhecido, motivado, justificado, legitimando sua introdução.

Nessa perspectiva, entendemos o dêitico gestual como um elemento que designa um objeto ou informação ao tempo em que a expressão lingüística é pronunciada, é uma ação gestual-referencial que co-ocorre no instante da fala.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos a metodologia adotada para a pesquisa. Fizemos uma discussão dos dois posicionamentos epistemológicos que embasam as pesquisas no campo das ciências humanas e sociais, o positivismo e o interpretacionismo. Situamos nosso trabalho dentro dos estudos qualitativos, apresentando também a constituição do *corpus*. Fizemos o levantamento da tipologia manual que constitui o objeto analítico. Apresentamos os momentos interativos, mostrando o gesto dêitico funcionando como uma ação gestual-referencial.

3.1. Dois posicionamentos epistemológicos: positivismo X interpretacionismo

Dentro do campo das ciências humanas e sociais, há o embate entre duas visões metodológicas, no tocante à realização de pesquisa científica.

Uma delas é a que trabalha com os métodos quantitativos, adotando uma orientação que aceita o comportamento humano como sendo resultado de forças, fatores, estruturas internas e externas que atuam sobre as pessoas, gerando determinados resultados. Essa visão é conhecida como sendo de cunho positivista. De acordo com os positivistas, essas forças ou fatores podem ser estudados não somente pelo método experimental, mas também por levantamentos amostrais.

Para a abordagem positivista, o estudo do homem pode ser realizado por meio dos métodos das ciências naturais, seguindo sua lógica. Moreira (2002, p. 45) enuncia que o positivismo contemporâneo tem suas bases em Auguste Comte e John Stuart Mill. Ambos os autores advogam ser possível que as ciências humanas e sociais realizem suas pesquisas através das ciências físicas. Ao descrever as idéias de Comte, que via a ciência como sendo uma maneira de se emancipar da Teologia e das especulações metafísicas, Moreira afirma que aquele autor

argumentava que o método científico, que ele supunha diretamente adaptável das ciências naturais, poderia prover os meios fundamentais tanto para desenvolver o conhecimento acerca da condição humana, como para desenvolver formas mais efetivas de lidar com essa condição.

Os pesquisadores que aplicam esse tipo de metodologia usam dados vindos de levantamentos amostrais ou outras práticas de contagem, focando o comportamento humano em termos de variáveis dependentes e independentes. Para esses estudiosos, a operacionalização e quantificação dessas variáveis são extremamente profícuas, provendo a oportunidade para procedimentos estatísticos.

O outro posicionamento metodológico para se fazer pesquisa é o 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.

Há um conflito entre os positivistas e os interpretacionistas com relação à cientificidade ou não dos métodos de pesquisa que cada um defende. Para os primeiros, a pesquisa qualitativa é considerada subjetiva e não-científica, uma vez que não operam com dados matemáticos que permitem descobrir relações de causa e efeito no tratamento estatístico. Para os segundos, os interpretacionistas, o estudo da experiência humana deve ser feito, entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos. Os que defendem essa postura criticam o posicionamento positivista, já que para eles até que ponto uma abordagem que não se preocupa com a essência do seu objeto pode ser encarada como sendo científica.

Muito provavelmente, o embate entre essas duas posições epistemológicas se estenderá por anos. A tradição quantitativa ainda permeia os estudos nas ciências humanas e sociais, considerando a pesquisa qualitativa impressionista, não objetiva e não tendo um caráter científico. Todavia, “e com grande dificuldade, a pesquisa qualitativa vai abrindo seus próprios caminhos” (MOREIRA, 2002, p. 43).

Situando-nos dentro dessa segunda concepção metodológica, buscamos alcançar o objetivo deste trabalho, que é o de analisar os processos interativos de sala de aula, considerando a existência dos dêiticos gestuais, mostrando a contribuição desses elementos para o processo de construção de sentido em sala de aula. Entendemos que, na concepção interpretacionista, encontramos subsídios necessários para trabalhar com o objeto em foco e proceder às análises. Outro fator que também influenciou nessa escolha metodológica é por considerarmos o ambiente de sala de aula um lugar onde professor e alunos relacionam-se interativamente, interpretando e construindo os sentidos na atividade interlocutiva.

Outra preocupação da pesquisa foi a de construir uma Tipologia Manual que nos servisse de base para interpretar a interação professor-alunos, como propõe Cavalcante (1994), que faz um apanhado dos movimentos manuais, especificamente aqueles que dizem respeito ao ato de apontar (gesto dêitico). Assim, efetuamos um levantamento que pode ser comprovado nas próximas

seções. Esse levantamento serviu para que pudéssemos melhor descrever o apontar e seu funcionamento em sala de aula.

3.2. A pesquisa qualitativa

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 nos elucida que os objetos de estudo das ciências humanas e sociais são as pessoas e suas atividades, considerando-os “não apenas 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”.

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 nesta dissertação pelo fato de ter ampliado nossas possibilidades de melhor entender a situação de sala de aula, provendo-nos meios mais eficazes para trabalhar e elaborar nossas considerações. Nessa linha de raciocínio, adotamos 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*.

3.3. Constituição do *corpus*

O *corpus* foi constituído por aulas filmadas (fitas de VHS¹⁷) de 6ª série do ensino fundamental da escola pública da cidade de Maceió - AL, para o que utilizamos não somente os critérios de transcrição ortográfica¹⁸, 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,

¹⁷ As fitas de VHS tiveram que ser transpostas para DVD, já que coríamos o risco de perder o material por causa de mofo.

¹⁸ Foram utilizados os critérios estabelecidos por Marcuschi (1997). Ver tabela, em anexo 1.

levar-se em conta as diversas mudanças que ocorrem na posição dos membros e do corpo do começo ao fim do movimento” (RECTOR & TRINTA, 1985, p. 57). Inicialmente, a metodologia se centrava nos comentários da documentadora. Como isso ficou sendo questionado pelo grupo por causa da ausência dos elementos não-verbais, buscamos em Rector & Trinta (1985) o processo de captação de imagens, em que ao mesmo tempo em que se analisa a produção verbal é analisada também o gesto 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 desta dissertação, servindo de material para diversas pesquisas em nível de iniciação científica e trabalhos de conclusão de curso.

Como já foi discutido anteriormente (seção 2.5), vários trabalhos foram realizados, entendendo que a unidade lingüístico-gestual 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 dissertativo foi pensado por ocasião das observações feitas diretamente no *corpus*. O grupo de pesquisa, em várias ocasiões, reuniu-se para discutir questões referentes às categorias verbais não-verbais. O interesse pelo gesto dêitico ou de apontar se deu porque em diversos momentos interativos a professora observada utilizou-se dele para proceder às explicações dos tópicos discursivos, centralizando a atenção dos alunos para algum objeto-de-discurso. Daí a preocupação de melhor entender esse fenômeno lingüístico-gestual, já que nenhuma pesquisa realizada pelo grupo tinha se debruçado especificamente nessa ação gestual e por não ter também muitos trabalhos em

Linguística que tratassem dessa temática, o que ratifica ainda mais as contribuições desta dissertação.

Uma observação indispensável é o fato de o nosso *corpus* apresentar dispostos entre duplos parênteses (()) os comentários realizados pela documentadora. Dessa forma, fizemos uma leitura a partir desses comentários dos gestos dêiticos ou de apontar, 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, encontramos a descrição da movimentação e da gesticulação da informante. Num estágio posterior, procedemos às captações de imagens por entendermos que seria de fundamental importância a presença da imagem do gesto de apontar, ratificando o que estamos analisando.

Nosso *corpus*, por ser constituído por aulas filmadas, apresenta várias informações referentes ao comportamento não-verbal da professora analisada. Podemos 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. Para o interesse desta dissertação, os dados selecionados para análise centraram-se naqueles que apresentaram interações, envolvendo os gestos dêiticos, como já foi explicado anteriormente.

Os **momentos interativos** (unidades máximas de análise) foram definidos como sendo qualquer situação interativa de sala de aula em que envolvesse o gesto de apontar, funcionando como uma ação gestual-referencial que permitisse estabelecer a interação entre os participantes e construir os sentidos veiculados por ocasião da exposição do conteúdo. O contexto situacional é devidamente descrito em cada **momento interativo**, onde apresentamos a situação na qual os sujeitos estão inseridos e o tópico discursivo abordado em cada momento.

3.4. Tipologia Manual: construindo o objeto de análise

Para construir nosso objeto de análise, fizemos uma busca criteriosa de movimentos corporais que revelassem a natureza do apontar. Nessa perspectiva, utilizamos as contribuições de Cavalcante (1994), que faz um apanhado dos movimentos das mãos, especificamente aqueles que dizem respeito ao ato de apontar (gesto dêitico).

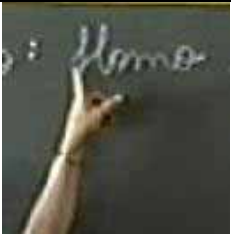


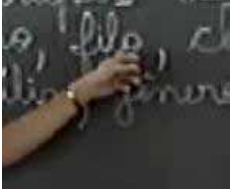

A autora considera o gesto de apontar como um elemento que é co-construído através da negociação entre os parceiros discursivos, ao longo do tempo. Salienta que, quando pretendemos dirigir a atenção para determinado objeto, queremos dizer algo sobre esse objeto. Daí o valor dêitico do ato de apontar, já que, segundo Bates, O'Connell & Shore (apud CAVALCANTE, 1994, p. 20) “o apontar [...] é um ato através do qual o ser humano destaca um objeto de contemplação e oferece para que outra pessoa o considere”. Essa concepção foi adotada por compreendermos que, numa atividade conversacional de sala de aula, o gesto dêitico pode funcionar como uma ação comunicativa, possibilitadora de construção de sentido.

Cavalcante (1994) ainda nos explica que a literatura que trata do gesto de apontar o considera apenas como sendo a extensão do braço e dedo indicador em direção a um determinado objetivo. Entretanto, seu estudo evidenciou uma diversidade configurativa, quando esse ato era utilizado pelo seu informante.

O foco principal dessa autora foi o gesto de apontar, emergindo no processo de co-construção na interação mãe/criança. Para que fosse possível estudar seu objeto, procedeu a um levantamento de uma tipologia, traduzindo os movimentos manuais realizados pela criança, quando em situação de interação com a mãe.

Seguindo esse raciocínio, fizemos a construção da nossa tipologia manual, observando o ato de apontar, em contexto de sala de aula. Assim como a citada autora, nosso estudo também encontrou uma variedade de apontares, quando a professora deflagrava a ação gestual-referencial. Dessa forma, chegamos à seguinte classificação:

Tipologia Manual

<p>1) Apontar convencional</p>	<p>Extensão do braço e dedo indicador em direção a um objeto.</p>	
<p>2) Apontar com toda a mão</p>	<p>Todos os dedos da mão estendidos a um objeto.</p>	
<p>3) Apontar para insistência gestual</p>	<p>Apontar com toda a mão em cadeia, isto é, um após o outro, em direção ao objeto discriminado.</p>	
<p>4) Apontar com toda a mão e dedos semifletidos</p>	<p>Apresenta todos os dedos da mão apontados para um objeto, numa posição semifletida.</p>	
<p>5) Apontar com objeto entre os dedos</p>	<p>O papel do dedo indicador é assumido pelo objeto que se encontra entre os dedos.</p>	

(Tabela 1)

3.4.1. O dêitico gestual no discurso de sala de aula

Os apontares mencionados podem ser comprovados nas nossas análises, em que fizemos uma descrição minuciosa dos momentos interativos, contextualizando-os e chamando a atenção para as ações gestual-referenciais,

contribuindo para o processo de construção de conhecimento, estabelecendo também um importante processo de interação, garantindo a aprendizagem dos alunos.

MOMENTO INTERATIVO 1 [páginas 26-27 do *corpus*]¹⁹



Captção de imagem: L1 direciona os olhares dos alunos para a letra “a” da palavra *anaeróbias*.

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...

¹⁹ Os comentários em negrito são os que se referem à explicação do gesto de apontar, deflagrado pela professora.

No presente 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. Percebemos, na fala de L1, a repetição da idéia central do tópico, isto é, a professora, em vários momentos, reproduz a idéia 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 (2006a), essa formulação do texto oral da professora caracteriza um tipo de estratégia conversacional: o processo de reconstrução, uma vez que L1 reelabora sua fala de modo que possa ser compreendida pelos alunos.

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 *aquí*, juntamente deflagrado com a ação gestual-referencial, fortificou o chamado para a palavra, atraindo, dessa maneira, os olhares dos parceiros (CAVALCANTE, 1994). Segundo Anjos (2004), o elemento dêitico, que no momento em análise é o termo *aquí*, permite designar sem precisar a entidade que se quer indicar. Esse dêitico (advérbio de lugar) contextualiza a informação que L1 quer transmitir, tornando possível o ato de referenciação. Podemos dizer ainda que essa ação serviu para manter a atenção dos alunos, conforme Knapp & 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 idéia 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.

A ação gestual-referencial 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 do ato de apontar, L1 ilustra, enfatiza e acentua sua explicação, guiando o raciocínio dos alunos (DAVIS, 1979).

Como foi possível comprovar com a captação de imagem, 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*. Conforme interpretada, chamamos essa ação gestual-referencial de **apontar convencional**.

MOMENTO INTERATIVO 2 [página 46 do *corpus*]



Captação de imagem: L1 aponta para o termo *unicelulares*, que não está bem visível nesta captação.

L1 – os representantes do reino PROTISTA são os protozoários e as a/.../ algas unicelulares... com exceção das algas azuis... como eu falei pra vocês... só pra lembrar... durante muito tempo as algas azuis eram classificadas como protistas... JUNTO com as outras algas unicelulares ((neste momento a professora que se encontrava próxima de alguns alunos, do lado direito da sala e próxima ao birô, encaminha-se para o quadro ao citar o termo protista tocando-o sem deixar de falar))... só depois de algum tempo é que os cientistas descobriram... que as algas azuis não têm núcleo organizado... então como é que elas poderiam estar no mesmo REIno das outras ALGAS que tinham o núcleo organizado? ... então eles passaram as algas azuis para o reino monera que a gente viu semana passada junto com as bactérias... e as outras algas unicelulares continuaram como protistas junto com os protozoários... certo? ((ao citar a frase “semana passada”, L1 faz uso do braço direito movimentando-o para trás, num movimento que indique o passado e ainda, com seu dedo polegar exposto enquanto os outros dedos permanecem fechados ela aponta para o quadro ao falar o termo bactérias, como se este estivesse escrito, ou exposto visualmente)) então os representantes do reino proTISta são... os protozoários... protozoários e as algas unicelulares... com exceção das algas azuis... não esqueçam ((ao citar o termo “representantes”, L1 sublinha-o e, ao escrevê-lo no quadro, baixa seu tom de voz))... () aquele mesmo esquema a gente vai ver PRImeiro as características GERAIS... do reino... ((neste momento L1 está escrevendo)) qual é a primeira característica [...] característica que a gente pode CITAR?

L2 – unicelulares...

L1 – ISSO... eles SÃO unicelulares... até mesmo por essa definição aqui...

L2L3L4 ...[unicelulares

né? ((L1 aponta para o termo unicelulares escrito no quadro e que também fora tratado anteriormente))

O momento interativo em análise mostra a professora explicando aos alunos que os representantes do reino protista são os *protozoários* e as *algas unicelulares*, excluindo-se deste grupo as algas azuis. Mais uma vez, percebemos pela produção lingüística de L1 que a relação se dá de maneira relativamente assimétrica (FÁVERTO ET AL, 1999). Todavia, através dos comentários da documentadora, qual seja: ((neste momento, a professora que se encontrava próxima de alguns alunos...)) identificamos que a nossa informante caminha por entre os alunos, o que contribui para que se efetive o processo interlocutivo, uma vez que o caminhar garante uma relação mais próxima entre os interlocutores (HALL, 1977), afastando o distanciamento entre quem ensina e quem aprende. Não vamos nos deter na categoria da proxêmica porque não é o objeto dessa dissertação.

A informante retoma um tópico já discutido anteriormente, como podemos perceber nas suas palavras: ... *como eu falei pra vocês... só pra lembrar*. L1 esclarece para a turma que, por muito tempo, as algas azuis eram classificadas como pertencentes ao reino protista. Continua sua explanação,

informando que, depois que os cientistas descobriram que as algas azuis não têm núcleo organizado, passaram a integrar o reino monera. Todo esse tópico discursivo já havia sido anteriormente exposto, como, mais uma vez, podemos observar na fala de L1: ... *a gente viu semana passada...*

É como se a professora quisesse resgatar da memória dos alunos o conteúdo dado. Nesse momento, a fala de L1 é acompanhada por importantes gestos que concretizam sua idéia. Um deles é a movimentação do braço direito, direcionando-se para trás, indicando uma idéia de algo que passou para representar a frase *semana passada*. Outro gesto é o dêitico, deflagrado ao tempo em que pronuncia o demonstrativo *isso*, garantindo a confirmação da resposta dada pelo aluno. Como pôde ser observado a partir da captação de imagem e, segundo nossa tipologia manual, podemos chamar essa ação gestual-referencial de **apontar com toda a mão**, uma vez que todos os dedos da mão esquerda de L1 estavam estendidos ao objeto que era central nesse momento interativo.

Essa ação gestual-referencial foi deflagrada para enfatizar o objeto-de-discurso *unicelulares*, que é a característica do referido reino. Esse termo está escrito no quadro-negro e, mesmo assim, L1 centraliza os olhares dos seus alunos (KNAPP & HALL, 1999), fazendo com que haja assimilação do assunto e construção de conhecimentos.

A utilização do gesto de apontar funcionou como um dispositivo, tornando a descrição do objeto-de-discurso mais inteligível, ou seja, a atividade de demonstrar o termo *unicelulares* vai mais além da produção lingüística, permitindo, assim, o ato de referenciação (MONDADA, 2005).

MOMENTO INTERATIVO 3 [páginas 49-50 do corpus]



Captação de imagem: L1 deflagra o gesto dêitico, centralizando os olhares dos alunos para a palavra *sexuada*.

L2 – ()

L3 – [binária

L1 – BINÁRIA... binária porque cada individuo 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

<p>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 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))</p>
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 nos revela a importância dos estudos dos elementos não-verbais no ambiente de sala de aula. O comportamento gestual da informante está em concomitância com a sua produção lingüística, o que nos permite concluir que, neste momento interativo, 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 idéia de que o termo *binária* equivale ao numeral dois. De acordo com Knapp & Hall (1999), 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 idéia 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 dêitico. O termo já estava escrito no quadro-negro e, ao pronunciá-lo, L1 aponta para ele. Essa ação gestual-referencial 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 idéia a transmitir. Segundo a tipologia manual aqui levantada, podemos dizer que houve um **apontar para insistência gestual** na ação da docente. Ela usou o **apontar com toda a mão** 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. Mesmo assim, a professora deflagra a ação gestual-referencial, não se constituindo uma prática meramente identificatória, mas uma ação multimodal, articulada por recursos lingüístico-gestuais, construindo, dessa forma, o objeto-de-discurso (BENTES E RIO, 2005).

MOMENTO INTERATIVO 3 [páginas 49-50 do *corpus* - continuação]



Captção de imagem: L1 desenha as células no quadro para facilitar a compreensão do conteúdo, apontando para essas células desenhadas.

Continuando o mesmo tópico, a informante também faz uso de figuras, desenhando as células no quadro para facilitar a visualização do conteúdo trabalhado. 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.

Novamente, a professora usa a ação gestual-referencial 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, caracterizando, assim, um **apontar para insistência gestual**, segundo a tipologia aqui levantada, como podemos 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 contemplação, caracterizando o que

Mondada (2005) chama de dispositivo que torna a descrição dos objetos mais inteligível.

MOMENTO INTERATIVO 4 [páginas 20-21 do corpus]



Captação de imagem: L1 centraliza a atenção dos alunos para o termo *procariontes*.

L1 - ... os seres procariontes são aqueles em que suas células não têm núcleo organizado e os únicos seres procariontes encontrados na natureza... NA natureza são justamente as bactérias e as algas azuis... tá? Então eles são seres... procariontes... ((já escrevendo)) seres procariontes porque não têm núcleo... organizado... né? Todos os outros seres... na natureza... são eucariontes... têm núcleo organizado... certo? tão as duas prr[...] diga ((L1 interrompe seu turno e atende a um aluno próximo a ela))
L2 - ()
L1 - é... continuando... as características gerais... tão olha... as duas principais características que os cientistas observaram para classificar as bactérias e as algas azuis no mesmo reino... são essas duas características ((**ao falar, L1 aponta para o quadro**)) eles são unicelulares... formados por quantas células?
L2 - uma célula...
L1 - uma só célula... e são procariontes porque não têm núcleo?
L2L3L4 - ...organizado...

No momento interativo apresentado, a professora explica aos alunos que os seres *procariontes* são aqueles que não têm núcleo organizado, sendo representados pelas bactérias e algas azuis. Em certo momento, o turno de L1 é interrompido por um aluno que faz um questionamento. Tal fala do aluno não foi possível de ser escutada, por isso, o uso dos parênteses que serve para marcar segmentos inaudíveis. O turno do aluno é respondido pela professora de maneira positiva, e esta continua sua explanação acerca das características das bactérias e algas azuis.

Durante sua produção lingüística, L1 faz uso do quadro-negro, onde escreve as duas características das bactérias e algas azuis, que são seres *unicelulares* e *procariontes*. Esses dois termos merecem destaque na explicação da professora, por isso, ela marca tais palavras, fazendo uso da ação gestual-referencial.

L1 indica, usando o **apontar com toda a mão** para o quadro-negro, as referidas palavras que são os termos centrais desse tópico discursivo. Com esse ato ilustrativo (KNAPP apud RECTOR & TRINTA, 1985), a professora sublinha a idéia a passar, centralizando a atenção dos alunos para as características gerais das bactérias e algas azuis.

O gesto ilustrador, que acompanha a fala, acentua o raciocínio da professora que destaca as palavras *unicelulares* e *procariontes*, servindo como um ato possibilitador de conhecimentos, já que L1 oferece aos alunos os objetos para que eles os considerem (CAVALCANTE, 1994), ou seja, a interlocutora monitora a atenção dos seus parceiros, para que apreendam o conteúdo (KNAPP & HALL, 1999). Na captação de imagem, não fica perceptível a palavra *unicelulares*, que foi escrita do outro lado do quadro-negro, aparecendo apenas o termo *procariontes*.

MOMENTO INTERATIVO 5 [página 5 do corpus]



Captação de imagem: L1, ao tempo em que pronuncia cada grupo dos seres vivos, aponta para os termos escritos no quadro.

L1 – ... se eu perguntar o REINO é o conjunto de VÁRIOS?
L2 – ((fala muito baixo, só compreensível pelo fato de L1 confirmar)) grupos
L1 – que grupos ... de vários?
L2L3L4 - ... fi:los ...
L1 – filis ... ((L1 confirma a resposta, quase que emendando seu “turno” com o dos alunos)) o que é filis?
L2L3L4 - ... é o conjunto de várias classes ...
L1 – de várias?
L2L3L4 - ... classes
L1 – [classes... então filo 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))

O momento interativo apresenta como tópico discursivo a classificação dos seres vivos. Nesse momento, a professora realiza com a turma uma retomada do assunto que acabara de explicar. Apesar de L1 monitorar as falas dos alunos, ela consegue estabelecer um encontro horizontal (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006), caracterizado pela deflagração do gesto de apontar que auxilia o acompanhamento visual dos alunos.

L1 inicia seu turno, efetuando um resumo de todo o conteúdo e, para isso, faz perguntas bem direcionadas, centralizando cada tópico. Começa perguntando sobre o REINO, que é o primeiro componente da classificação. Continua seus questionamentos quase sempre proferindo seu turno com o dos alunos, como podemos observar nos comentários realizados pela documentadora: ((L1 confirma a resposta, quase que emendando seu “turno” com o dos alunos)), bem como nas duas outras sobreposições de vozes.

Todas as perguntas realizadas por L1 foram acompanhadas por gestos. 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-referencial, chama a atenção dos seus alunos para a idéia que quer transmitir (KNAPP & HALL, 1999).

Os alunos, nesse momento específico, estão seguindo as indicações da professora que centraliza, por meio da ação gestual-referencial, os objetos-de-discurso que servem de base para as respostas. A professora consegue estabelecer um significativo momento de comunicação interativa, acompanhando o raciocínio dos alunos com um **gesto de apontar com toda a mão e dedos semifletidos**, permitindo que eles consigam dar suas respostas e construir sentido, como se observou com a captação de imagem. A explicação do tópico é descrita, sempre introduzida pelo apontar, localizando cada termo e esclarecendo todas as entidades a que são feitas referências.

L1 ainda confirma as respostas dadas com o demonstrativo isso, usado não somente no sentido de demonstrar os objetos-de-discurso que já estavam dispostos visualmente para os alunos, mas também no sentido de ratificar o que eles falavam. Essa atividade caracteriza bem o que Mondada (2005) afirma nos seus estudos: a maneira pela qual é realizada a descrição dos referentes, conjuntamente com a produção lingüística e os gestos de apontar,

torna-os visíveis, constituindo-os. Isso também caracteriza o valor ilustrativo que contém tal execução gestual, segundo o sistema classificatório de Knapp (apud RECTOR & TRINTA, 1985), apresentado anteriormente, na seção 2.5.

MOMENTO INTERATIVO 6 [páginas 8-9 do *corpus*]



Captação de imagem: L1 chama a atenção para a palavra *Homo*, que deve ser escrita com a inicial maiúscula.

L1 - ... 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 pra 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 científico 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? ((balançando a cabeça negativamente, L1 já nega a afirmação, usando também uma expressão facial que acompanha sua fala))

L2L3L4... ahahahahahahah ((muita gente sorri))

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... ((**todo esse turno de L1 é realizado com bastante gestualidade, sempre apontando para os nomes escritos no quadro**)) o primeiro nome representa u:?

L2 – grupo

L3 [classificação...

L1 – que grupo? que classificação?

L2 – gênero

L3 [gênero

L1 – o gênero... e o segundo a:?

L2L3L4 ... espécie

L1 – a espécie... sempre... o gênero ele deve ser escrito com a letra inicial? ((**fala apontando para a letra inicial da palavra Homo, escrita de forma maiúscula**))

L2L3L4 – maiúscula...

L1 – e a espécie com todas as le:tras?

L2L3L4... minúscula...

L1 – minúscula certo? vamu escrever pra ninguém, esquecer...

No momento interativo analisado, a professora está explicando aos alunos as contribuições advindas dos estudos de Carlos Lineu que, segundo suas explicações, estabeleceram o modo de classificação dos seres vivos, ou seja, como dar nomes a eles. Dentro dessa classificação, os seres vivos devem receber dois nomes, por isso que a professora fala em nomenclatura binominal. Ainda segundo L1, o primeiro nome dado ao ser vivo denomina seu gênero e o segundo, a espécie.

Podemos observar na fala da professora uma estratégia conversacional (KOCH, 2006a) muito usada em discurso de sala de aula. Todo o tempo, ela

reelabora seu texto oral, no sentido de reconstruir as informações dos conteúdos, mesmo aqueles que já tinham sido veiculados. Por exemplo: ...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? Observamos que nesse momento específico, L1 repete a informação de que o primeiro nome dado ao ser vivo é o gênero, caracterizando um processo de reconstrução, uma vez que a professora consegue estabelecer um processo de construção de sentido, estruturando seu texto de modo a ser compreendida pelos alunos. Observamos que essa estratégia é relevante pelo fato de a resposta dada pelo aluno ao questionamento ter sido positiva, o que ratifica que o processo de construção de conhecimento foi realizado satisfatoriamente.

Continuando com sua exposição, a professora esclarece aos seus alunos que o gênero deve ser escrito com a letra inicial maiúscula e a espécie com todas as letras minúsculas. Ela confirma esse raciocínio, dizendo que esse procedimento é uma regra científica, devendo, portanto, ser seguida criteriosamente.

Para aclarar esse tópico discursivo, L1 usa o exemplo da espécie humana. Começa dizendo que essa espécie recebe o primeiro nome científico de *Homo* e, em seguida, questiona aos alunos, perguntando quem sabe o segundo nome. L2 consegue responder de acordo com o esperado por L1, justificado pelo uso do marcador *isso*, ratificando a resposta do aluno. Segue explicando que os cientistas não conceituam os seres vivos aleatoriamente, tendo sempre um significado para denominá-lo. Nesse sentido, L1 pergunta: *quem sabe o que significa?* Um dos alunos responde: *HOMEM SAPO*, gerando um momento em que vários alunos sorriem. Obviamente que L1 nega a resposta dada pelo aluno, balançando a cabeça de forma negativa e com expressão facial acompanhando sua fala. Nesse momento de fala, a professora encontra-se diante dos alunos, quando recebe como resposta a palavra *sábio*, que é a esperada por ela.

Ao explicar que o termo *Homo sapiens* significa homem inteligente, homem sábio, L1 volta-se para o quadro, apontando para ele, de forma a centralizar os olhares (KNAPP & HALL, 1999) dos alunos para esse objeto-de-discurso. Nesse momento específico, e querendo estabelecer construção de sentido, a professora faz uso da ação gestual-referencial, atraindo todos os olhares para a letra H que inicia o termo *Homo*. Ela já tinha explicado que a palavra que dá nome ao gênero dos seres vivos deve ser escrita com a letra inicial maiúscula, mas, mesmo assim, ratifica sua fala, deflagrando o gesto de **apontar convencional**, estendendo todo o braço com o dedo indicador em direção exata a letra referida, como pôde ser comprovado com a captação de imagem.

Com essa ação gestual-referencial, L1 consegue estabelecer, satisfatoriamente, um momento de construção de sentido, uma vez que possibilitou designar, sem nenhuma possibilidade de equívoco, o objeto ao qual o ato de referenciação indicava, sendo reconstruído no próprio processo interativo (MONDADA, 2005; BENTES E RIO, 2005; KOCH E ELIAS, 2006). Ela consegue criar esse objeto, articulando não somente os recursos verbais, mas também os não-verbais (gesto de apontar), caracterizando uma prática multimodal.

MOMENTO INTERATIVO 7 [páginas 13-14 do corpus]



Captação de imagem: L1 sempre fala, apontando para o termo *reino animal*, que está escrito no quadro.

L1 - ... os seres vivos estão classificados em quantos reinos?
L2 - ()
L1 - em quantos RE:INOS? prestatenção na pergunta... em quan:tos?
L2L3L4 ... cinco...
L1 - cinco... antes eram quantos?
L2L3L4... dois ((respondendo 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
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:sso ... 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 – animal...

L1 – animal... tá? o homem tá no rei:no... animal () ((**após escrever o nome animal, no quadro, L1 novamente fala, apontando para ele**)) o homem tá no reino animal...

O grande tópico discursivo das aulas analisadas é a classificação dos seres vivos. Podemos dizer que a professora em questão se utiliza dos recursos não-verbais de forma a tornar suas explicações mais bem compreendidas pelos alunos, fazendo com que haja apreensão dos conhecimentos transmitidos (BENTES E RIO, 2005).

Nesse momento interativo, L1 inicia seu turno, perguntando em quantos reinos estão classificados os seres vivos. A resposta dada por L2 não pôde ser compreendida, mas, provavelmente, foi uma resposta não esperada por L1, pelo fato de ela dizer: *em quantos RE:INOS? prestatenção na pergunta... em quan:tos?* Além de a professora reformular seu questionamento, repetindo a pergunta (KOCH, 2006a), ela muda sua entonação exatamente na palavra *REINOS*, com o objetivo de reorganizar a informação dada pelo aluno. Essa variação na altura da voz é um fenômeno estudado pela paralinguagem, não se constituindo objeto de análise nessa dissertação.

Refeita a pergunta, os alunos conseguem dar suas resposta de forma positiva. Em seguida, podemos encontrar mais uma importante contribuição dos elementos gestuais em ambiente de sala de aula. A professora faz uma outra pergunta, querendo saber de seus alunos se lembravam em quantos reinos eram classificados os seres vivos. Eles respondem corretamente, porém num tom de voz muito baixo, demonstrando bastante insegurança. Então, para ratificar as respostas de seus alunos, L1 mostra bem os dois dedos, tirando qualquer dúvida com relação à existência de apenas dois reinos.

A professora continua com sua exposição, explicando o porquê de os cientistas terem criado outros reinos de classificação. Segundo ela, isso se deu pelo fato das descobertas de novos seres que não apresentavam as características nem dos que pertenciam ao reino animal, nem dos que pertenciam ao reino vegetal. Ao fazer a enumeração dos novos reinos, L1 aponta para o quadro como se os nomes desses reinos estivessem escrito. Mas, na verdade, o que acontece é que ela, através da ação gestual-referencial, consegue resgatar da memória de seus alunos objetos-de-discurso que já tinham sido veiculados anteriormente. É uma forma de reconstruir dentro do próprio processo discursivo esses objetos-de-discurso, numa constante atividade interativa (KOCH E ELIAS, 2006).

L1 também está, nesse momento interativo, dando um exemplo que se refere à inclusão do homem no reino animal. Para isso pergunta: *em qual deles será que o homem está incluído?* Como respostas, a professora recebe duas que não foram possíveis de ser escutadas, sendo apenas na terceira tentativa que L2 fala *animal*, reino ao qual o homem pertence. É após essa resposta que L1 encaminha-se para o quadro-negro e escreve o termo *animal*. Para confirmar sua última fala nesse momento interativo específico, L1 deflagra a ação gestual-referencial com **apontar convencional**, estendendo o braço esquerdo com o dedo indicador em direção ao termo *reino animal*, objetivando construir sentido, uma vez que ela o faz para garantir a informação de que o homem pertence ao reino animal, conforme podemos observar na captação de imagem.

MOMENTO INTERATIVO 8 [página 19 do corpus]



Captação de imagem: L1 deflagra a ação gestual-referencial, segurando o giz entre os dedos. Na imagem não é possível percebê-lo.

L1 - ... Carlos Lineu em 1758 estabeleceu o grupo de classificação dos seres vivos ((L1 fala com importantes gestos)) então quantos grupos?

L2L3L4... se:te...

L1 – sete grupos... quais são?

L2L3L4... rei:no... fi:lo... cla:sse... or:dem... famí:lia... ge:nero e espé:cie ((enquanto os alunos respondem, L1 conta nos dedos da mão))

L1 – qual desses sete é o maior?

L2L3L4... rei:no

L1 – quantos reinos existem atualmente?

L2L3L4 ... se:te... cin:co...

L1 – sete ou cinco?

L2L3L4 ... cinco...

L1 – cinco... quais são eles?

L2L3L4... reino anima:l... reino vegeta:l... reino funji... reino protista e reino monera
L1[protista

L1[monera

L1 – então... os cincos reinos... animal... vegetal... funji... protista... i:?

L2L3L4... monera

L1[monera... o mais sim[...] simples dos reinos é o reino monera e é esse que a gente vai estudar hoje... vai começar do mais simples ao mais complexo certo? tão hoje a gente vai estudar o reino monera... é uma palavra no:va mais bem simples... nosso assunto de hoje... primeiro reino ok?... reino monera... ((L1 falou sempre demonstrando com os dedos os cinco reinos. Nesse momento de aula, os alunos conversam paralelamente)) tão primeiro...

() ... a gente vai ver quem são os representantes do reino monera...
alguém lembra?
L2 – lembro...
L3 – não...
L4 – lembra...
L1 – quem são os representantes? a gente começou bem por cima... quem eram os representantes de ca[...] cada reino... quem lembra quem são os representantes do reino monera? ... são os seres mais encontrados na natureza... vejam bem... os moneras/.../ é interessante a gente lembrar que os moneras são os seres mais simples... e são formados por células... por quê? porque os vírus são ainda mais SIMPLES que os moneras... só que os vírus não são formados por células... ((L1 fala movimentando-se bastante no espaço entre o quadro e os alunos. Durante toda sua fala, L1 aponta para o quadro)) os moneras... os seres formados por células... são eles os mais simples quem são os moneras? são as bactérias e as algas azuis ou: cianofíceas...

No presente momento interativo, a professora está explicando que Carlos Lineu estabeleceu, em 1758, a classificação dos seres vivos em sete grupos. Efetua uma pergunta, objetivando saber se os alunos se lembravam quais eram esses sete. Percebemos que os alunos falam todos os sete grupos, que compunham a classificação dos seres. L1 acompanha o raciocínio dos alunos, contando nos dedos os grupos falados pelos alunos, acentuando a produção lingüística deles, regulando o fluxo informativo, o ritmo da interação, dando ênfase ao discurso deles, ajudando na apreensão do tópico discursivo (KNAPP & HALL, 1999).

Seguindo com seus esclarecimentos, a professora faz uma nova pergunta: *quantos reinos existem atualmente?* E, como resposta, não obtém a esperada, uma vez que os alunos dizem: *se:te... cin:co...* Com essa dúvida por parte dos alunos, L1 reelabora o questionamento (KOCH, 2006a), conseguindo fazer com que eles dêem a resposta correta.

Ao confirmar a resposta dos alunos acerca da existência de cinco reinos, a professora repete todos eles, sempre demonstrando com os cinco dedos da mão esquerda. Essa ação gestual de pontuar cada reino age no sentido de enfatizar cada palavra, conforme Knapp & Hall (1999).

O reino que será estudado nesse momento interativo é o *monera*, uma vez que, segundo L1, é o mais simples dos reinos e ela pretende fazer um estudo, partindo do mais simples ao mais complexo. Ao explicar que o reino estudado recebe um nome que será novo para os alunos, a professora

encontra-se diante da turma, numa posição característica de ambiente de sala de aula. Até então, ela não tinha escrito nada no quadro-negro, ao passo que, quando termina de dizer que o reino que será estudado é o *monera*, dirige-se em direção a ele, escrevendo: *Reino Monera*.

Abaixo do termo *Reino Monera*, L1 escreve a palavra *representantes*, afirmando que será a partir desse tópico que o estudo acontecerá. Ela faz mais alguns questionamentos, querendo saber dos alunos se sabem quais são os representantes do reino monera, lembrando de novo que os representantes desse reino são os seres mais simples encontrados na natureza. Percebemos que ela se movimenta bastante entre o quadro-negro e os alunos, deflagrando também, nesse momento, a ação gestual-referencial em direção ao termo que estava a disposição dos alunos. Com o auxílio da captação de imagem, observamos que o gesto é deflagrado com o **apontar com objeto entre os dedos**, sendo o papel do dedo indicador assumido pelo giz que se encontra entre os dedos.

A professora consegue centralizar os olhares dos alunos para um tópico que ainda ia ser apresentado em seus pormenores. Com essa ação gestual-referencial, ela estabelece um momento de expectativa, uma vez que seriam dadas informações novas, ampliando o conhecimento dos alunos nesse assunto específico.

Conforme os vários sentidos encontrados das ações gestual-referenciais, deflagradas pela nossa informante, elaboramos uma tabela, resumindo os significados em cada momento interativo apresentado nesse trabalho. Dessa forma, a tabela assim se apresenta:

(Tabela 2)	Tipologia manual	Significados
Momento interativo 1	Apontar convencional	Chamar a atenção dos alunos para os termos que devem ser destacados; Atrair os olhares dos alunos; Manter a atenção dos alunos; Ilustrar, enfatizar e acentuar a explicação; Tentar guiar o raciocínio dos alunos.

Momento interativo 2	Apontar com toda a mão	Enfatizar o objeto-de-discurso; Centralizar os olhares dos alunos; Tornar a descrição do objeto-de-discurso mais inteligível.
Momento interativo 3	Apontar para insistência gestual	Destacar a palavra a ser contemplada; Centralizar os olhares dos alunos na idéia a transmitir; Considerar o objeto-de-discurso que é oferecido.
Momento interativo 4	Apontar com toda a mão	Marcar as palavras que merecem destaque; Sublinhar a idéia a passar; Monitorar a atenção dos alunos; Oferecer os objetos-de-discurso.
Momento interativo 5	Apontar com toda a mão e dedos semifletidos	Auxiliar o acompanhamento visual dos alunos; Chamar a atenção dos alunos para a idéia a ser transmitida; Localizar os termos no quadro-negro; Ratificar as falas dos alunos.
Momento interativo 6	Apontar convencional	Centralizar os olhares dos alunos para o termo destacado; Ratificar a fala; Designar, sem nenhuma possibilidade de equívoco, o objeto ao qual o ato de referência indicava.
Momento interativo 7	Apontar convencional	Os mesmos significados dos apontares convencionais anteriores.
Momento interativo 8	Apontar com objeto entre os dedos	Centralizar os olhares dos alunos; Estabelecer um momento de expectativa pelo novo conhecimento a ser construído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo centrou-se na relação que existe entre os elementos verbais e não-verbais, considerando-os uma imbricação lingüístico-gestual e não como dois elementos que constituem uma dicotomia.

Persequimos as contribuições de alguns autores que tratam exatamente dessa temática. Nesse sentido, apresentamos as discussões relativas às relações interativas existentes entre o verbal e o não-verbal (RECTOR & TRINTA, 1999; DAVIS, 1979; KERBRAT-ORECCHIONI, 2006); aos gestos que são independentes da fala e a ela relacionados (KNAPP & HALL, 1999).

Quanto à discussão relativa ao signo comunicativo, entendemos que nosso corpo é constituído de sentidos que nos possibilitam perceber as mais diversas formas de signos (verbal, visual, auditivo, tátil, olfativo, gustativo); ao *continuum* lingüístico-gestual (fala-gesto), entendido como sendo elementos conversacionais que exercem ações complementares nas situações de comunicação em quaisquer interações humanas (SANTOS, 2002, 2004; BRANDÃO, 2005).

Para o sistema classificatório dos gestos (RECTOR & TRINTA, 1985; EKMAN E FRIESAN, apud RECTOR & TRINTA, 1985; KNAPP, apud RECTOR & TRINTA, 1985; HALL, 1977), buscamos subsídios que nos serviram de base para interpretar as ações gestual-referenciais em sala de aula. Quanto aos trabalhos que trataram da temática da relação estabelecida entre os elementos citados, perseguimos: Santos (2005, 2007), Oliveira (2007a, 2007b), Souza (2007), Vieira (2007), Dantas (2007), Dionísio e Hoffnagel (1996). Em relação à noção de referência e referenciação, seguimos: Mondada (2005), Koch (1999, 2005, 2006b), Koch e Elias (2006), Koch e Marcuschi (1998), Bentes e Rio (2005), pelo fato de entendermos que o gesto dêitico tem uma função de identificar objetos-de-discurso. No que tange à noção de dêixis, buscamos fundamentação em Lahud (1979), Dubois et al (1993), Levinson (2007), Anjos (2004).

Para ratificar todo o embasamento teórico que norteou nossa criteriosa investigação, apresentamos os aspectos metodológicos que foram seguidos. Assim, fizemos uma discussão que apresentou dois posicionamentos

epistemológicos dentro do campo das ciências humanas e sociais, quais sejam, o positivismo e o interpretacionismo (MOREIRA, 2002), situando-nos na perspectiva dos estudos interpretacionistas; a pesquisa qualitativa (PRUS apud MOREIRA, 2002; BOGDAN apud TRIVIÑOS, 1987), que foi a adotada nesse trabalho; a constituição do *corpus*; a tipologia manual, levantada por ocasião da construção do objeto de análise; e a interpretação do dêitico gestual no discurso de sala de aula.

Por ser uma pesquisa de natureza qualitativa que não prioriza a quantidade de vezes em que o objeto investigado aparece, mas sim a interpretação desse objeto, selecionamos oito momentos interativos, entendendo que esses dados eram suficientes como amostragem do fenômeno investigado.

Nosso trabalho conseguiu evidenciar uma variedade de apontares realizados pela informante, ao deflagrar a ação gestual-referencial. Nesse sentido, a tipologia manual ficou assim caracterizada: 1) *apontar convencional*, 2) *apontar com toda a mão*, 3) *apontar para insistência gestual*, 4) *apontar com toda a mão e dedos semifletidos*; e 5) *apontar com objeto entre os dedos* (p. 68).

O levantamento da tipologia manual confirmou o que tinha sido comentado por Cavalcante (1994): a ação de apontar revelou-se com diferentes variedades configurativas, ou seja, não apareceu apenas como sendo a extensão do braço e dedo indicador em direção a um determinado objeto. Na página 91, apresentamos uma tabela resumo, contendo os significados das ações gestual-referenciais de cada momento interativo.

Foi possível encontrar também vários significados para essa ação de apontar. Nossa informante deflagrava as ações gestual-referenciais com o intuito de oferecer aos seus interlocutores os objetos que deveriam ser contemplados, nos momentos interativos de sala de aula, tornando sua descrição, segundo Mondada (2005), mais inteligível, permitindo que houvesse o ato de referência, ou seja, os objetos eram elaborados e reelaborados na dinâmica do discurso, a cada “lance do jogo” (KOCH, 2006a).

Pelo que observamos, as variações gestuais do apontar aconteceram, evidenciando que as ações gestual-referenciais puderam ser analisadas como um meio comunicativo, construídas em negociação entre os interlocutores

discursivos no ambiente de sala de aula. A dinâmica estabelecida entre os parceiros interativos foi auxiliada por meio da ação gestual-referencial, uma vez que, através dela, a professora conseguiu chamar a atenção dos alunos; centralizar os olhares dos estudantes para um determinado objeto; figurar a informação que estava desenhada no quadro-negro; destacar certa informação do tópico discursivo; ratificar a fala da professora; ilustrar, enfatizar e acentuar a explicação; guiar o raciocínio dos alunos, dentre outros significados.

O gesto de apontar funcionou não somente como um meio comunicativo que permitiu a interação entre os interlocutores de sala de aula, mas também como uma ação gestual-referencial que estabeleceu a negociação do sentido, permitindo construção de conhecimento, uma vez que a professora, em vários momentos, deflagrou a ação com o intuito de atrair a atenção dos alunos, destacando as informações centrais dos tópicos abordados.

A discussão da ação gestual-referencial desenvolvida nesta dissertação possibilitou uma leitura do gesto de apontar num processo de interação no discurso de sala de aula do ensino fundamental, numa escola pública da cidade de Maceió-AL. A perspectiva aqui adotada foi a de considerar essa ação como sendo co-construída através da negociação entre os parceiros discursivos, ao longo do tempo (CAVALCANTE, 1994). Foi adotada também a idéia de referenciação, uma vez que tomamos como elemento analítico os gestos dêiticos, que construíram objetos-de-discurso, servindo como um meio que possibilitou o processo de construção de sentido.

Como já foi dito durante o percorrer do trabalho, o recorte analítico se deu por questões de tempo, uma vez que seria impraticável observar todos os fenômenos não-verbais que aparecem no *corpus* numa dissertação de mestrado. Por isso, debruçamo-nos apenas nas ações gestual-referenciais que se encaixam dentro dos estudos da cinésica, mas sabemos da importância de se investigar outros fenômenos não-verbais no discurso de sala de aula como, por exemplo, os fenômenos paralingüísticos e proxêmicos. Assim, esta dissertação abre caminhos para futuras pesquisas que queiram se dedicar ao trabalho com a linguagem não-verbal e verbal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Maria Noêmia Côrtes dos. *A expressão da subjetividade: um estudo da produção na escola*. 2004, 160 p. (Tese de doutorado apresentada à Universidade Federal da Bahia, UFBA).

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 RIO, Vivian Cristina. A construção conjunta da referência em uma entrevista semimonitorada com jovens universitários. In: KOCH, Ingedore Villaça, MORATO, Edwiges Maria e BENTES, Anna Christina (orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

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.

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).

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, Ângela 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.

DUBOIS et al. *Dicionário de lingüística*. Sao Paulo: Cultrix, 1993.

FAVERO, L. L. et al. *Oralidade e Escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 1999.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. O Turno Conversacional. In PRETI, D. *Análise de Textos Oraís*. 5. ed. São Paulo: Humanitas FFLCH/USP, 2001.

GOFFMAN, Erving. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

HALL, E.T. *A dimensão oculta*. [Trad. de Sônia Coutinho]. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

HILGERT, José Gaston. 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.

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

KNAPP, M. L. & 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.

_____. Referenciação e orientação argumentativa. In: KOCH, Ingedore Villaça, MORATO, Edwiges Maria e BENTES, Anna Christina (orgs.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *A inter-ação pela linguagem*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2006a.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 5 ed. São Paulo: Córtext, 2006b.

KOCH, Ingedore G. Villaça e ELIAS, Vanda maria. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

KRAMSCH, Claire. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris, Hatier-Credif, 1984.

LAHUD, Michel. *A propósito da noção de dêixis*. São Paulo: Ática, 1979.

LEVINSON, *Pragmática*. Tradução Luís Carlos Borges, Aníbal Mari; revisão da tradução Aníbal Mari; revisão técnica Rodolfo Ilari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

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.

MONDADA, Lorenza. A referência como trabalho interativo: a construção da visibilidade do detalhe anatômico durante uma operação cirúrgica. In: KOCH, Ingedore Villaça, MORATO, Edwiges Maria e BENTES, Anna Christina (orgs). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

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

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.

PRETI, D. Alguns Problemas Interacionais da Conversação. In PRETI, D. (org) *Interação na Fala e na Escrita*. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2002, p. 45 – 66.

RECTOR, M. & TRINTA, A. R. *A Comunicação do Corpo*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *A Comunicação Não – Verbal: a gestualidade brasileira*. Petrópolis, Vozes, 1985.

RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (ORG). *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. e JEFFERSON, G. *A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation*. *Language* 50, p. 696-735, 1974.

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.

_____. *Simetria e assimetria no discurso de sala de aula*. Comunicação apresentada no V Encontro Nacional de Língua Falada e Escrita. Maceió, Al, 2006. mimeo

_____. *Os elementos verbais e não-verbais no discurso de sala de aula*. Maceió: EDUFAL, 2007.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1998.

SILVA, Luis Antônio. 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.

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.

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.

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.

ANEXOS

ANEXO 1

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 2

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 - issoos 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, LI 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))

LI - 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, LI 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

- dasse ...

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

paro 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 prá 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 ...

L I - como é que é a pele? ... é escama?

L2L3L4 - não ...

L I - um negoço bem casquero ... como é que é a pele? ninguém nunca pegou sapo?

L5 - não ...

L6 - eu peguei numa mão ... ((LI não escuta esse aluno))

L I - nunca pegou? nem teve algum colega que pegou e disse como é a pele?

L2L3L4 - não ...

L 7 – é bem lisinha ... ((a aluna fala bem baixinho, mas por sentar-se bem à frente na
sala, LI a escuta))

LI - 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))

LI - 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, LI 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 ...

LEMBRANDO 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 filos ... 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 filo 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 filo e gênero ... quem é maior?

L2L3L4 ... filo ...

L1 - o filo ((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

... 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? ... ((LI, dirigi-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 descendentes ... 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, LI fala)) representa a espécie ... certo? () ((LI 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 no:mes ((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 desco:brem ... 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 ess/ .../ 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 deita:da ((LI 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 tan:to 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 ? ... ((LI 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 [filo ...

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:sso ... 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 animal ... vegetal ... reino FUNGI ... que é o reino dos fungos ... o reino protista ... 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 reino?

L2 - ()

L1 - no reino?

L2 - animal ...

L1 - animal ... tá? o homem tá no reino animal ... animal () ((após escrever o nome animal, no quadro, L1 novamente fala)) o homem tá no reino animal/.../ Ézio ... prestatção Ézio ((chama um aluno desligado da aula à atenção)) então o homem tá classificado no reino animal ... o reino animal é formado por vários filos ... 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 - ok então 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 na 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 enquanto?

L3 - pequeno ...

L1 - pequeno ... então 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 ... junto com orangotangos ... chimpanzés ... macaco ... gorila ... todos os primatas ... o homem 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 várias?

L2L3 - gênero ...

L4L5 - família ...

L1 - famílias ... o homem está classificado ... está agrupado na família dos homínido
... aí aqui: na família ... o homem se separa do resto dos primatas ... ((L1 gesticula,
indicando separação)) tá? aqui ele vive sozinho ... na família homínido ... dá prá VÊ
gente?

L2L3L4 ... dá:

L1 - na família homínido 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 - isso Carlos Lineu ... em que ano? quem lembra?

L2L3L4 -... 1758 ...