

28/05

A INTERAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NA SALA DE AULA TEACHER-STUDENTS INTERACTION IN THE CLASSROOM

Rosa Maria Nechi Verceze¹

Resumo: Este artigo tem por objetivo fazer uma abordagem interacional do discurso em sala de aula, analisando as relações interpessoais e os diferentes tipos de participação dos interactantes; mostrar a ocorrência na interação professor/ aluno, do processo de cooperação para manutenção da preservação das faces. O aporte teórico baseia se nos trabalhos de Goffman (1981-2002) que defende a necessidade da reanálise dos conceitos do modelo diático falante/ouvinte, uma vez que englobam aspectos da identidade social, relevantes na interação face a face e de Bakhtin (1997) que descreve a ocorrência da polifonia na interação professor/aluno, a multiplicidade de vozes que o diálogo apresenta.

Palavras-chave: Linguagem. Ensino. Interação. Tipos de participação. Face.

Abstract: This article aims at making a interaction approach to the discourse in classroom, analyzing the interpersonal relations and different interlocutors' participation types. We propose to demonstrate the occurrence in the teacher/student interaction of the collaboration's process for faces' preservation conservation. The theoretical support comes from Goffman's Works (1981-2002) which defend the concept's reappraise necessity of the didactic model talking-listener once that include social identity's aspect, relevant in the teacher/student interaction and Bakhtin (1997) who describes the occurrence of polyphony in the teacher/student interaction, the multiplicity of voices which appear in the dialogue.

Keywords: Language. Teaching. Interaction. Types of participation. Face

1. Introdução

¹ Av. XV de novembro, 2596 – Bairro: Serraria-Guajará-Mirim-RO
Telefone (69)35412909
rosa_nechi@hotmail.com
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

O ensino-aprendizagem no universo escolar só é possível com a produção lingüística numa relação professor/aluno. O discurso na sala de aula pressupõe a existência de dois grupos diferentes: alunos que não possuem o conhecimento, mas têm o desejo de possuí-lo, professores que o possuem. Para que o processo de aprendizagem ocorra é necessário que haja um reconhecimento e um envolvimento recíproco: aceitação de ambos e só através da interação discursiva professor/aluno isso é possível, pois ela, numa situação de sala de aula, consolida o ensino-aprendizagem. Assim, a discussão neste trabalho se pauta na compreensão da interação professor-aluno em contexto da educação do ensino médio, concebendo a sala de aula como um espaço de construção do sentido, onde o professor precisa dispor de condições para que o educando se determine a construir o sentido. Parte de uma visão sociológica em que se discute a produção da interação no espaço da sala de aula analisando as relações interpessoais e os diferentes tipos de participação dos interactantes. Desse modo, procurar-se-á focalizar não apenas aquilo que está dito, mas também as formas de dizer entre professor e aluno.

Para o desenvolvimento deste estudo, foram utilizadas duas situações de diálogo de aula que constituem dados de uma pesquisa de campo, realizada por alunos PIBIC do Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal de Rondônia-UNIR - Campus de Guajará-Mirim. Esses diálogos fazem parte de um projeto de pesquisa intitulado "**Lingüística Aplicada no Ensino de Língua Materna**" que vem sendo desenvolvido.

O *corpus* está constituído por aulas que foram filmadas e guardadas para futuras pesquisas em CD room com áudio, em CD room com vídeo e áudio. Os inquéritos utilizados são transcrições de aulas de uma Escola da Rede Pública do Ensino Médio em Guajará-Mirim, em classes de 1ª, 2ª e 3ª séries.

2. Interação e sala de aula

No âmbito do ensino, de acordo com os parâmetros curriculares Nacionais para a formação plena do aluno, o processo ensino-aprendizagem deve centrar-se na interação² entre professor/aluno:

² Se há o processo de interação, o aluno passa a compreender o uso da linguagem no contexto social, amplia o conhecimento de si e do outro, passa a utilizar as diferentes linguagens para comunicar-se

Buscar a plena formação do aluno para participar do convívio social de maneira crítica, a partir de competências e habilidades que estruturam o trabalho com a linguagem, pois, sendo esta uma herança social, reprodutora de sentidos e possibilitadora da interação entre os sujeitos, através do discurso constitui-se numa das principais práticas sociais. (PCNs, 1999).

As práticas sociais de uso da linguagem possibilitam a produção dos sentidos - as trocas de forças entre os interlocutores. Bakhtin (1997) define uma concepção de interação verbal através das relações que se estabelecem entre o *eu* e o *outro* nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que se instauram e são instaurados pelo discurso: "uma arena de luta daqueles que, pela interação verbal, procuram recuperar os significados que se encontram acumulados no discurso produzido a partir do contexto histórico, social e cultural dos interlocutores dialogicamente constituídos".

O uso da linguagem em qualquer contexto social manifesta-se através da interação verbal entre os sujeitos. Para Barros e Fiorin (1999), o dialogismo de Bakhtiniano relaciona-se aos diálogos que se estabelecem entre discursos no interior dos textos produzidos pelos interlocutores - vozes que polemizam entre si, se completam ou respondem umas às outras. Os sujeitos enunciador e enunciatário que instauram a interação verbal são constituídos por diferentes vozes sociais que fazem deles sujeitos históricos e ideológicos. Na interação professor/aluno, a multiplicidade de vozes que aparecem no diálogo estabelecido, propicia ao professor desenvolver a capacidade de o aluno refletir, argumentar e defender seu ponto de vista acerca de todos os fenômenos sociais que o cercam. Permite que sejam compartilhados pontos-de-vista diversos a partir da troca de experiências de cada um. Esse compartilhamento de idéias contribui para o reconhecimento da importância da linguagem verbal como instrumento de comunicação e formação social.

O professor, ao considerar o aluno como um receptor e produtor de diversos discursos, e ao compreender o texto como centro de todo processo ensino-aprendizagem - produzido por um sujeito num contexto histórico, social e ideológico, estará contribuindo para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e meta-cognitivas,

num processo de construção de sentidos, tornando-se receptor e produtor de diversos discursos, entendidos como unidade básica do uso da língua oral e escrita.

levando o aluno a compreender e refletir o processo de construção dos sentidos que o texto produz dialogicamente no convívio social.

Portanto, a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua, e ocorre no ato de enunciação pela palavra "como uma ilha emergindo de um oceano de signos sem limites e que se efetiva num determinado contexto social". (Bakhtin, 1997).

3. Estrutura de Participação

A expressão "estrutura de participação" define os arranjos estruturais da conversa. Para Goffman (1981) qualquer evento social: tribuna, recreacional, congregacional, roda de amigos, etc constitui uma *estrutura de participação*. "Noções" de situação social na qual acontece o encontro". Para cada evento haverá uma "estrutura de participação" específica, sendo a disposição dessa organização diferente da disposição que é genérica à conversa entre dois falantes. Especificamente para a organização da conversa o autor denomina *formatos de produção* os papéis comunicativos desempenhados pelo falante. O autor emprega o termo a *estrutura de participação*, ao analisar aspectos estruturais da interação face a face relacionados com a mudança de *footing* e sua relação com as noções de falante e ouvinte. Uma mudança de *footing* implica uma mudança de alinhamento, ou seja, postura ou projeção pessoal do participante, que num processo interativo, os participantes assumem para si ou para os outros, o *footing* expressa a maneira como se conduz a produção ou a recepção de uma elocução. "Uma mudança em nosso *footing* é um outro modo de falar de uma mudança em nosso enquadre dos eventos."(Goffman 1981). De acordo com o autor, a vida social pode ter dois tipos de compreensão: uma literal - instância do "*o que está acontecendo aqui?*" e uma metafórica – instância do "*qual o significado do que está acontecendo aqui?*". É comum haver, em alguma medida, a delimitação de uma fase ou episódio de nível "mais elevado" da interação, tendo o novo *footing* um papel liminar, servindo de isolante entre dois episódios mais substancialmente sustentados".

A concepção do dizer e do dito para Goffman é compreendida num paradigma: dois falantes estão envolvidos conjuntamente na atividade. Na troca de falantes, sempre um estará expondo seus pensamentos sobre um assunto e expressando seus próprios sentimentos, o outro estará ouvindo. O falante está inteiramente envolvido com a fala e sua recepção e o ouvinte com o que está sendo dito. Deste modo, o discurso em si, constitui a principal preocupação de ambos, apenas esses falantes envolvidos

sabem quem está falando, quem está ouvindo, o que está sendo dito, ou até mesmo se há fala ou turno em andamento. Portanto, a alternância de fala entre dois interactantes constitui o que seja a interação face a face.

"Trata-se de um arranjo para o qual os termos "falante" e "ouvinte" se ajustam perfeitamente. "(...) no curso da interação ocorrerá o intercâmbio dos papéis de falante e ouvinte, com vistas à manutenção de um formato afirmação/resposta, sendo que o direito legitimado de falar neste instante – a palavra – vai e vem. Finalmente, diz-se que o que se passa é conversa ou fala". (Goffman 2002).

Silva (2002) postula que as intenções entre professor/aluno não são as mesmas, porém não se pode dizer que seja motivo para que a interação não se realize, pois a interação significa concordância ou assentimento. Ocorre um processo de ajuste entre intenção individual, coletiva e institucional.

Professor e alunos, além de possuírem intenções complementares, possuem igualmente relações de lugares e papéis complementares. As intervenções dos alunos visam a informar ao professor o que sabem, dar continuidade à interação e manifestar-se quanto ao que é dito pelo professor. A interação em sala de aula engloba ações do professor, reações dos alunos a essas ações, reações do professor às ações dos alunos e reações dos alunos entre si. Esse é o universo psicossocial da sala de aula. (2002:185)

Goffman (1981:76) defende a necessidade de se reavaliar os conceitos originais do modelo diádico entre falante e ouvinte, para ele, esses conceitos encobrem vários aspectos da identidade social, relevantes na interação face a face - Falantes e ouvintes desempenham diversos papéis comunicativos e de identidade numa situação interacional:

[...] os termos "falante" e "ouvinte" implicam que o que está em questão é somente o som, quando na verdade, a visão é organizacionalmente muito significativa também, às vezes até o tato. No gerenciamento da tomada de turno, na avaliação da recepção através das pistas visuais dadas pelo ouvinte, na função paralingüística da gesticulação, na sincronia da mudança de olhar, na mostra das evidências de atenção (como na espiada à meia distância), na avaliação do alheamento mediante evidências de envolvimento colaterais e expressões faciais – em todas essas

instâncias, é evidente que a visão é fundamental, tanto para o falante como para o ouvinte. Para uma condução eficaz da fala, é melhor que o falante e ouvinte estejam em posição tal que possam se fitar mutuamente.

Nesta perspectiva, o autor apresenta dois tipos de plano: do *ouvinte* pelo qual se reconhecem as diversas maneiras de ouvir e envolvem dois tipos de participação: *ouvintes ratificados* e *ouvintes não ratificados* e o do *falante* pelo qual se identificam os papéis comunicativos: *animador* - Refere-se ao falante enquanto responsável pela atividade física, acústica da fala, uma espécie de "máquina de falar". *Autor* - É o falante visto como agente, "o dono do *sript*", responsável pelo conteúdo e implicações da fala e *principal* - Representa o falante visto como indivíduo revestido de uma posição estabelecida pela fala que produz; o falante representa um indivíduo com identidade social particular, com capacidade específica enquanto membro representante de um grupo; alguém que está comprometido com o que as palavras expressam.

Deste modo, os ouvintes que estão presentes a uma interação, mas a que num dado momento, o falante não lhes dirige a palavra, são chamados de interlocutores "*não ratificados*", ao passo que aqueles cujo falante está dirigindo a palavra diretamente, são chamados de falantes "*ratificados*". Quando a palavra for dirigida a todos os envolvidos numa interação, ocorre a interação "*de modo global*", quando a palavra for dirigida a alguém específico, há a interação "*focalizada*" (Goffman 1981).

A identificação dos interlocutores ratificados pelo falante ocorre, em parte, por marcadores paralingüísticos - não verbal. Nas discussões em sala de aula, o professor costuma fazer distinção entre os interlocutores ratificados e não ratificado. Isso se manifesta, por exemplo, pelo movimento da cabeça e do corpo do professor que em geral se volta para o falante que será ratificado, e seu alinhamento muda conforme muda o foco de atenção, pois em qualquer instante o professor pode ser ratificado por um outro falante. E também podem ser identificados através do olhar do falante. Os professores, por exemplo, olham para o aluno ratificados com mais frequência e por mais tempo do que para os não ratificados. Via de regra, é mais provável que o próximo falante será o aluno o qual foi ratificado. O comportamento dos ouvintes indica que o mesmo tipo de identificação existe entre interlocutores ratificados e não ratificados (marcas lingüísticas e paralingüísticas). O aluno o qual o professor se dirige diretamente olha para ele com maior frequência e por mais tempo e também demonstra maior

número de movimentos ou expressões faciais. Estes sinais paralingüísticos dão a entender ao professor que ele está sendo ouvido.

Veza por outra, na interação de sala de aula, alguns alunos os quais o professor não está dirigindo a palavra, também, terão o mesmo comportamento daqueles que estão sendo ratificados. Esses alunos estão de certa forma incentivando o professor a selecioná-los como interlocutores ratificados. Esses alunos seriam chamados de "bons ouvintes", pois quando um interlocutor ratificado pára de prestar a atenção ao falante, deixando-o numa situação de "estar falando sozinho", o falante pode mudar seu foco de atenção para os interlocutores não ratificados que já estão se comportando como ratificados.

A diferenciação entre interlocutores ratificados e não ratificados pode também ser realizada verbalmente pelo falante com muita freqüência pelo nome e segundo Philips (2002) "os interlocutores ratificados são identificados pelo tipo de "encadeamento" que ocorre entre as elocuições dos falantes adjacentes. Assim, o que reconhecemos como sendo a resposta a uma pergunta é aquela elocução produzida para a pessoa que fez a pergunta".

Um interlocutor ratificado controla a interação e tem poder de decisão de prestar ou não a atenção àquele que o escolhe. Pode sofrer influência maior de decisão quando mais pessoas começam a importuná-lo ao mesmo tempo, e ele precisa escolher a qual falante irá se dirigir. Este fato ocorre com freqüência em sala de aula, quando o professor ratifica um aluno, outro também o ratifica geralmente com "brincadeiras" e nesse caso, o aluno ratificado terá que decidir a quem ele concentrará sua atenção.

Um falante também tem influência sobre quem vai ser o próximo a falar, porque quando ele terminar de falar, provavelmente o falante ratificado será o próximo falante. Além disso, um falante pode ou não responder ao que o falante anterior disse, determinando assim se a elocução do falante anterior será incorporada na seqüência interacional (Philips 2002). Isto ocorre em sala de aula, por exemplo, quando o aluno indaga ao professor sobre um assunto e esse não responde, ou quando responde, "corta" a fala do aluno, determinando que essa não entrará na seqüência do processo interativo.

A análise que segue procura mostrar a estrutura de participação numa situação de interação em sala de aula.

Exemplo 1

P- pra vocês qu/que a mensagem trouxe di:: inovador... emotivo pra vocês ... Meire...

A4 cada dia pode ser o último ninguém sabe nada da vid/ vida pra:: morrer é fácil basta um segundo i:: i::; ele num pensou qui podia morrer ele/ ele pensava em trabalhá só tipo assim só isso importava pra ele

[

A5- porque está preocupado co/ com dinheiro só ((vozes))

[

A1 trabalho né

A5 no caso né agente tem que viver a gente tem que viver como se fosse o último dia aproveitá o máximo possível dela nu/num pode só pensá em trabalhá tem que dá valor a família gostá da família porque a gente pode morre aí não tem volta...

P- muito bem alguém quer complementar mais alguma coisa? ... a Danielle ficou calada... Lionete... sobre a mensagem... a mensagem é muito importante ((vozes)) se eu tenho uma mensagem no meu texto... se eu tenho uma mensagem no meu texto como é que eu vou definir se ele é narrativo dramático ou lírico?... então ela pode ser/ na mensagem eu pos/posso ter uma lingu/linguagem verbal... e qual é a outra? ...

Alunos - não-verbal

É importante salientar que o par pergunta/resposta representa uma dinâmica fundamental sobre a qual está alicerçada a interação entre professor e aluno. Neste exemplo, o professor desenvolve o tópico, faz uma pausa e dirige-se à platéia por meio do pronome *vocês*, mas repentinamente volta sua cabeça para uma aluna e fita-a com os olhos e apontando com o dedo, ratifica a aluna pelo seu nome *Meire* e faz-lhe uma pergunta *P- pra vocês qu/que a mensagem trouxe di:: inovador... emotivo pra você ... Meire...*

A pergunta surge como estratégia para se colocar em prática o processo de ensino/aprendizagem que naquele momento era a reflexão sobre um texto narrativo que os alunos acabaram de ouvir por meio de CD rom. A aluna ratifica, toma a palavra/turno, tornando-se falante e responde à professora o que havia entendido do texto. Durante a seqüência de turno que vai sendo desenvolvida pela aluna A4 *Meire*, em determinado momento, ocorre a tentativa de assalto ao turno por A5, ocasionando por alguns momentos falas simultâneas (veja negrito). Mesmo assim A4 consegue prosseguir um pouco mais com seu turno até ter novamente outra entrada de A1 com uma pequena fala colaborativa. Importante observar que no mecanismo da gestão de turnos, os falantes que colaboram com o turno do outro, tem, via de regra, a intenção da tomada de turno. É o que ocorre com o assalto de A5 que estava em posição de falante

não ratificado, colaborando com a fala de A4 ratificado e depois se torna um falante ratificado, mesmo sem que o direito a palavra lhe tenha sido concedida por passagem de turno. A5 queria colaborar, interagir, coloca-se com "bons ouvintes" por isso, completa o conteúdo desenvolvido por A4, aproximando mais da resposta que a professora queria ouvir que seria justamente tocar no aspecto da valorização da família, onde estão contidos os sentimentos, as emoções, o apego do lado afetivo e não só o trabalho e o dinheiro.

Pode-se observar que a professora consegue iniciar um bom debate entre os alunos que poderia ter levado adiante. Nesse processo interativo iniciado, poderia ter estimulado a continuação das falas dos alunos, suas reflexões sobre o tema. Ratificando outros, ou deixando que os próprios alunos não ratificados se colocassem como falantes, porém veja o que acontece: a professora elogia as alunas A4 e A5 com a expressão *muito bem* e retoma seu turno, "cortando" o debate, provocando uma mudança de *footing*, falando agora da sistematização da linguagem e do texto narrativo.

P- muito bem alguém quer complementar mais alguma coisa? ... a Danielle ficou calada... Lionete... sobre a mensagem... a mensagem é muito importante ((vozes)) se eu tenho uma mensagem no meu texto... se eu tenho uma mensagem no meu texto como é que eu vou definir se ele é narrativo dramático ou lírico?... então ela pode ser/ na mensagem eu pos/posso ter uma lingu/linguagem verbal... e qual é a outra? ...

Neste caso a interação entre os alunos que poderia propiciar-lhes uma reflexão maior do texto, levando para o contexto social e ampliando as discussões para a realidade vivenciada pelos alunos, se perde.

Exemplo 2

P- então nós tamos lidando com este texto com a linguagem?

[

Alunos - verbal

P- então né com a linguagem verbal né... então dentro da minha linguagem eu vou tê u/um conjunto... e esse conjunto ele comporta o que na minha linguagem pra mim/como é que eu sei que é uma linguagem verbal?

A5 porque usa palavras ()

A4 é:: é se/se tem o narrador e no caso ele tá contando a história então se ele conta ele tá como que se diz tá descrevendo né... ele tá verbalmente descrevendo

[

A5 (ele tá usando a:: a:: fala éh:: ... a

linguagem de fala ouvida)

A4 i:: eu acho também que o texto atingiu um ponto alto né o clímax e tal né

[

P- isso o clímax

muito bem () clímax i:: o que/ que vem a ser um clímax?...

A5 o ponto mais alto:: ou seja o:: conflito mais () na hora que ele/que ele se deu conta do que estava acontecendo com ele... depois do acidente ... acho que foi aí o ponto...

A6 (mas era o que mais era emotivo)

Alunos eh:: ...

A5 onde é que há mais os seus senti/ os sentimentos e as emoções ... e o arrependimento ((risos))...

A intervenção do professor através de uma nova pergunta é fazer com que todos os alunos participem e colaborem com a sua fala. Por isso dirige uma pergunta a toda platéia, se incluindo nela por meio do pronome *nós* - *P- então nós tamos lidando com este texto com a linguagem?* Em seguida todos os alunos respondem. Continuando a professora como falante, desenvolve um subtópico que não consegue concluir, ela própria interrompe e dirige-se à platéia com nova pergunta. A5 com uma marca paralingüística, levanta o braço sinalizando que quer ser ratificada para responder, a professora autoriza e A5 torna-se falante. Quando a A4 percebe que sua colega A5 está por terminar seu turno, sinaliza para professora com um gesto facial que quer ser ratificada. A atenção da professora, com movimento de cabeça e corpo volta-se, agora, para A4 que passa a ser falante e expõe sua tentativa de definição do que é solicitado. A5 durante a seqüência de fala de A4 colabora com o turno. A5 (*ele tá usando a:: a:: fala éh:: ... a linguagem de fala ouvida*)

O que ocasiona a finalização do turno de A4. Há um pequeno silencio e A4 que não foi ratificada começa a falar sobre o clímax de uma narrativa. A professora dando atenção à fala de A4 aproveita o tema e faz uma nova pergunta a toda platéia. *P- isso o clímax muito bem () clímax i:: o que/ que vem a ser um clímax?....* Em seguida A5 com um gesto facial - sorriso - sinaliza à professora que quer responder. É ratifica

pela professora e responde de forma correta a pergunta. A6 sem ser ratificada completa a resposta de A5. A6 (*mas era o que mais era emotivo*), neste momento, os alunos entram novamente na contextualização do texto. Vejam o que A5 fala em seguida sem ser ratificada, aproveitando-se de uma pausa. A5 *onde é que há mais os seus senti/ os sentimentos e as emoções ... e o arrependimento ((risos))*... É interessante observar pela fala de A5 que os alunos a partir daí retomam a narrativa, voltando a referir-se a história, ou seja, ao assunto trata e não a aspectos da estrutura da narrativa. O que se pode observar nessa situação de diálogo é que os alunos interagem com o professor através de seu nível de experiência e de conhecimento empírico. A questão é que o professor não está preparado para dirigir com eficácia essa interação, mesmo que se esforce, pois lhe falta suporte teórico-científico para conduzir o processo de interação. Por exemplo, observa-se que os alunos têm noção de diferença entre fala e escrita, mas não sabem se colocar, pois não conhecem as diferenças dessas duas modalidades da língua. A fala de A5 evidencia esta situação. A5 (*ele tá usando a:: a:: fala éh:: ... a linguagem de fala ouvida*). A professora deveria ter aproveitado o gancho dessa fala e ter exposto as diferenças entre a fala e a escrita que "se dão num continuum tipológico" segundo Marcuchi (2002), mas isso não ocorre, o assunto é sempre desviado por conta da falta desse conhecimento científico. É como atesta Brandão (2000)

No entanto, para muitos o texto é ainda entendido como fonte ou pretexto para exploração das formas gramaticais isoladas – *ou sistematização de estruturas de gêneros literários* (grifo nosso) do contexto ou como material anódino, indiferenciado a ser trabalhado de forma homogênea nas pretensas atividades de leitura (...) A circulação do texto na escola. Para muitos, o texto ainda não chegou na sua dimensão textual-discursiva. Uma dimensão discursiva do texto pressupõe uma concepção sócio-interacionistas de linguagem centrada na problemática de interlocução.

4. Preservação das faces: face negativa e face positiva

Numa situação em sala de aula pode-se pressupor que a interação entre professor/aluno nem sempre seja tranqüila. Há atos que podem ameaçar a estabilidade das relações interpessoais. Quando ocorre, num determinado momento, uma falta de equilíbrio na relação internacional, diz-se que o *status* de cada interactante está ameaçado. Goffman (1970) aponta a preservação da face quando os interactantes em

contato um com o outro se tem a preocupação de preservar a auto-imagem pública - a imagem que se quer manter. Assim diz: (veja se o espaçamento é simples ou duplo)

[...] pode definir-se o termo face como o valor social positivo que uma pessoa reclama efetivamente para si meio da linha que os outros supõem que ela seguiu durante determinado contato. A face é a imagem da pessoa delineada em termos de atributos sociais aprovados, ainda que se trate de uma imagem que outros podem compartilhar como quando uma pessoa enaltece sua profissão ou sua religião graças a seus próprios méritos. (Goffman 1970:13).

Em sala de aula ocorre constante movimento de ameaça e preservação das faces. Para que a interação possa se desenvolver de forma satisfatória, há um jogo durante as negociações de turnos que atenua os efeitos das ameaças à face um do outro. Por isso, na relação professor/aluno se estabelece diversas tentativas e "arranjos" para minimizar essas ameaças, utilizando-se de diversas formas de polidez tanto negativas quanto positivas.

Em uma conversação ou em qualquer situação de interação é comum os interactantes cooperarem para manutenção da face um do outro. Contudo, o simples fato de **estarem** interagindo com outros socialmente, rompe o equilíbrio ritual preexistente e há a ameaça em potencial da auto-imagem pública. O contato já rompe o equilíbrio preexistente, assim, os interactantes assumem dois pontos de vistas: (1) uma orientação defensiva, visando preservar a própria face e (2) uma orientação protetora, tendo em vista preservar a face do outro. Goffman chama de **perda da face** quando ocorre a "invasão da territorialidade" por parte de um dos interlocutores. Neste caso, o interactante pode valer-se de determinados procedimentos **face-work** para atenuar ou neutralizar as ameaças à face. O termo **face-work** vem de Brown e Levinson (1978) postulado como "um mecanismo de organização das faces e responsável pela organização dos processos de polidez na interação". Marcuschi (1989:284) lembra que numa conversação, sendo ela uma atividade na qual se desenvolvem negociações permanentes entre os indivíduos, apresenta sempre uma ameaça potencial à face dos interlocutores.

Numa interação, há mútuo interesse em manter a face, via de regra, isso é feito por meio de um acordo tácito entre os interactantes: enquanto o falante não ameaça a face do ouvinte, este não ameaça a face daquele. Para preservar a própria face, o falante precisa ter cuidado de não ameaçar a face do outro e, ao preservar a face do outro, deve-se procurar saídas para que não leva à perda da própria face.

Para ilustrar como ocorre o mecanismo de preservação da face na interação em sala de aula, vejam os exemplos 3 e 4:

[Esses exemplos caracterizam parte de uma aula em que a professora a partir de um texto base discutido anteriormente, solicita como atividade aos alunos que escrevam uma crítica sobre o texto – o que o texto havia transmitido – Pareceu, naquele momento, que a atividade nem foi bem explicado pela professora e nem bem compreendida pelos alunos, mesmo assim eles constroem seus textos. Após a elaboração, a professora solicita que troquem suas redações entre os colegas a fim de que cada um possa dar sua opinião sobre o texto do outro. Na verdade, este tipo de atividade ocasiona (põem em risco) a ameaça da face dos alunos, que tanto pode ser negativa ou positiva, a depender da subjetividade e da sinceridade do outro ao estabelecer comentários sobre a produção textual do parceiro].

Exemplo 3

P- Zoeti ...

A 18 eu vou ser sincero faltou pouco escrita aqui

[

P- faltou pode dizer né

A18 ela não usou a:: a cabeça dela ela contou o texto aqui ((risos))

P- faltou o quê?

A19 não eu fiz foi da maneira que foi ouvido qui/qui eu entendi ((vozes))

A18 faltô inseri idéias dela... tipo assim escrevê não a história ouvida mais a::/ a:: realidade falá tirá do texto idéias e trazê pra:: realidade dela certo?

A19 assim eu não sou muito organizada sabe eu não sei sai escrevendo.. só que eu/ eu escrevi/ eu não me pus como se fosse no lugar dele (personagem principal) entendeu?

Agente tem família então leva pró lado da família da realidade **acho qui eu não repeti a história eu/eu falei da realidade da família só qui eu não/ eu tenho dificuldade pra:: colocá no papel**

[

A18 essa parte aqui ela repete o que tá vendo ((referindo-se ao texto base)) falta aqui é o conteúdo final só... mais palavras

A19 mas o que é pequeno é mais bonito ((risos))

A professora ratifica pelo nome o aluno A18 *Zoeti* para que comente sobre a redação da colega que leu. A18 coloca sua face em risco e ameaça a face da colega. A18 *eu vou ser sincero faltou pouco escrita aqui*. O fato de dizer *ser sincero*, o falante ameaça sua face e neste momento, rompe-se o equilíbrio ritual preexistente e há a ameaça em potencial da auto-imagem pública, pois chama atenção de todos na sala. Ao longo da fala de A18 sobre os comentários dessa redação, a professora estimula ainda mais a face negativa da aluna autora do texto. *P- faltou pode dizer né/ P- faltou o quê?*. A18 não consegue prosseguir com o turno; a aluna A19 para preservar sua face, diante da platéia se defende. *A19 não eu fiz foi da maneira que foi ouvido qui/qui eu entendi...* Neste momento, ela ameaça a face da professora, pois há uma inferência de que os alunos não entenderam o que era para ser feito.

O objetivo da aula não foi alcançado. No dizer de Grice, pode-se dizer que se subentende que o professor não sabe ensinar. A18 continua seu comentário sobre a redação, colocando sua face em risco. A19 espera seu colega terminar seus comentários e se defende novamente. *A19 assim eu não sou muito organizada sabe eu não sei sai escrevendo.. só que eu/ eu escrevi/ eu não me pus como se fosse no lugar dele (personagem principal) entendeu? Agente tem família então leva pró lado da família da realidade acho qui eu não repeti a história eu/eu falei da realidade da família só qui eu não/ eu tenho dificuldade pra:: colocá no papel*. Neste instante, observa-se que a aluna desaprova os comentários de A18 - veja negrito. Para preservar sua face positiva que foi ameaçada por uma *desaprovação* no dizer de Marchuschi (1989). Nota-se que A18 nem deixa sua colega terminar o turno e com um assalto ao turno, tenta atenuar, minimizar a situação para preservar agora sua face positiva. *A18 essa parte aqui ela repete o que tá vendo ((referindo-se ao texto base)) falta aqui é o conteúdo final só... mais palavras*. A18 apresenta uma tentativa para minimizar o acordo tácito que havia sido quebrado, causando o desequilíbrio na interação. Utilizando-se de uma forma de polidez *falta aqui é o conteúdo final só...* A19 inconformada com os comentários do colega, em tom de ironia, faz o seguinte comentários: *A19 mas o que é pequeno é mais bonito ((risos))*, causando muito riso na platéia, e conseguindo atenuar sua face negativa.

Exemplo 4

P- ((professora aponta o próximo falante/aluno))

A22 também tá bom né ela entendeu o que se passava com o personagem i:: ela/ela colocô suas idéias as id/ o que ela pensa da vida

P- Leo

A23 tá bom também porque ela escreveu né pegou o assunto do texto e continuou o que ela acrescentou aqui também foi experiência de vida aqui da gente aprendê a dá valor tanto ao trabalho como a nossa família i:: ela colocô né ... tá bom professora [

A5- realmente ...

Este exemplo que vem na seqüência do inquérito analisado, já apresenta o princípio de polidez que visa a manter o equilíbrio social e as relações cordiais entre os interlocutores. A polidez implica comportamentos que respeita as necessidades de aprovação da face dos interlocutores envolvidos na interação. Por isso, aluna apontada para comentar a redação da colega não coloca sua face em risco, simplesmente com elogios aprova a produção que está analisando. A22 *também tá bom né ela entendeu o que se passava com o personagem i:: ela/ela colocô suas idéias as id/ o que ela pensa da vida*. Mesmo que A22 tivesse e certamente teria comentários a fazer sobre a redação, não faz, devido ao desequilíbrio ritual preexistente, anteriormente, em que houve a ameaça em potencial da auto-imagem interpessoal. Pode-se dizer que houve na fala os procedimentos **face-work** para atenuar ou neutralizar as ameaças à face. O mesmo ocorre com o próximo aluno que é ratificado pelo professor – veja negrito no exemplo.

5. Considerações Finais

O tema deste artigo propicia repensar a interação entre professor/aluno na sala de aula - constitui um núcleo de grande importância para a pesquisa sobre o ensino. Sabe-se que hoje o trabalho em sala de aula ainda se restringe, em grande parte, à aula expositiva, onde o aluno interage com pouca habilidade. Quando se trata de análise de texto, a aula fica direcionada para o texto como fonte para exploração das formas gramaticais ou como pretexto para explorar dele uma interpretação circular que se limita a uma análise intra-texto - artificial. O texto ainda não chegou para o professor na sua dimensão textual-discursiva que pressupõe uma concepção sócio-interacionista de linguagem na problemática da interlocução. A contextualização de um texto com o momento social ou a realidade do aluno, ainda é muito escassa pelos professores.

Na sala de aula, professor e aluno se encontram com a obrigação institucional de interagirem. A habilidade do professor de dirigir o processo discursivo em sala de aula tem grande influência no ato de aprender do aluno e repercute no processo de ensino-aprendizagem. A interação é o ponto central. Com efeito, a responsabilidade do professor é grande, uma vez que depende de suas intenções e habilidades para promover a interação que só por meio dela o aluno poderá adquirir o conhecimento. A interação a depender do professor pode ou não engajar o aluno nesse processo. O aluno participa, porém, falta-lhe habilidade com a fala para colocar-se diante de um público enquanto sujeito que constrói o seu discurso. Por isso deve haver a motivação para o seu envolvimento no processo de ensino aprendizagem. Assim, faz-se necessário promover a interação para quebrar a monotonia e facilitar a participação dos alunos. As ações do professor são cruciais para o rumo do discurso de sala de aula, porque o aluno pode transformar-se em ouvinte passivo, alheio ao que acontece na aula ou num participante ativo, tornando-se co-autor do discurso em sala de aula.

Nessa perspectiva é fundamental que o professor conheça as teorias para que possa a repensar sua prática de sala de aula, dar atenção ao processo de interação, porque a interação em sala de aula é uma atividade que exige conhecimento teórico dada a sua complexidade. Por isso, a necessidade de pesquisas que propicie sobre aos alunos o envolvimento no processo, principalmente no espaço da sala de aula.

6 - Referências Bibliográficas

- ANDRADE, C. DE M. & VASCONCELOS, F. "A questão lingüística e a formação de professores". (*On line*), in *Revista Profissão Docente*, Uberaba, 2001.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROS, D & FIORIN, J. L. (Orgs.) *Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin*, São Paulo: Edusp, 1999.
- BARROS, D. "Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso". In BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997 p. 27-36.
- BRANDÃO, H. N. "Texto, Gênero do Discurso e Ensino". In BRANDÃO, H. N. (Org.) *Gêneros do Discurso na Escola*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.
- BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.
- GOFFMAN, E. *Ritual de la interacción*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo, 1970.

- GOFFMAN, E. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pnnsylvania Press, 1981.
- GOFFMAN, E. "Footing". In RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.) *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- PHILIPS, S. U. "Algumas Fontes de Variabilidade Cultural na Ordenação da Fala". In RIBEIRO, B. T. & GARCEZ, P. M. (Orgs.) *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. "Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções". In CASTILHO, A. T. de (org.) *Português culto falado no Brasil*. Campinas, Unicamp, 1989.
- SILVA, L. A. "Polidez na interação professor/aluno". In DINO, P. (Org.) - NURC/SP/USP *Estudos de Língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas. FFLC/USP, 1999.
- SILVA, L. A. "Estruturas de Participação e Interação na sala de aula". In DINO, P. (org.) - NURC/SP/USP *Interação na fala e na escrita*. Projetos Paralelos. São Paulo: Humanitas. FFLC/USP, 2002.