

DISCURSO ASSIMÉTRICO: A INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

Maria Izabel S. Magalhães
Pedro Henrique H. da Costa
(UnB)

0. INTRODUÇÃO

Em estudos recentes, nota-se nas ciências humanas, uma grande preocupação com o estudo das assimetrias sociais, observadas em situações em que alguns dos participantes encontram-se numa posição social superior aos demais. Na análise do discurso, alguns autores propõem a investigação das interações face-a-face entre juízes e réus, médicos e pacientes, professores e alunos (entre outros). Nestas interações, um dos interlocutores desempenha um papel social revestido de poder institucional e, como tal, é respeitado, e mais propriamente tido, pelo outro.

O professor tem um enorme poder discursivo, pragmático, manifestado no controle da aula. Este poder pode ser exercido para desenvolver nos alunos uma atitude favorável à aprendizagem. Entretanto, o rígido controle da aula pode também desenvolver neles uma atitude desfavorável, evidenciada em tentativas de fuga ao controle do mestre e em desafios a sua autoridade.

Neste trabalho, pretendemos discutir, através de uma abordagem etnográfica (seção 1), algumas funções do discurso do professor caracterizadas pelo autoritarismo. Num nível mais denso de análise, destacamos a dimensão apologética ou ideológica do discurso do professor. Esta dimensão pode ser notada na justificação de determinadas normas sócio-culturais que se exemplificam em pressuposições acerca do papel do aluno na escola (seção 2). Por outro lado, pretendemos mostrar também que alguns alunos questionam a autoridade do professor e analisamos formas deste questionamento (seção 3). Finalmente, fornecemos sugestões para uma abordagem etnográfica, interpretativa e explanatória da interação professor-aluno (seção 4).

Esta análise do discurso de sala de aula, adotando uma perspectiva interdisciplinar, segue o antropólogo Geertz (1978: 56) em sua noção de cultura: "um conjunto de mecanismos de controle para governar o comportamento". A cultura determina as situações, os tópicos, as normas de interação e de interpretação, os pressupostos comuns, quem participa e em que papel, quem é excluído. A aula, enquanto tipo de atividade de fala, é produto de um contexto sócio-cultural específico (Levinson, 1979; Magalhães, 1985 e 1986). Para interpretar e explicar a interação professor-aluno, é fundamental saber quem são estes interagentes, em que condições espaciais e

temporais eles interagem, o que não têm em comum.

1. CONTEXTO COMUNICATIVO DA SALA DE AULA

Os dados para o presente estudo foram coletados no Centro de Ensino nº 1 do Cruzeiro Velho, no Distrito Federal, em outubro e novembro de 1985, e em agosto de 1986. Esta escola está localizada na parte mais antiga do Cruzeiro, núcleo residencial próximo à Asa Sul, com população de aproximadamente 57.005, constituída, em sua maior parte, de pequenos funcionários públicos (porteiros, contínuos, motoristas). O Centro de Ensino nº 1 do Cruzeiro Velho tem 1.439 alunos e oferece dois cursos profissionalizantes, de Secretariado e Habilitação Básica em Administração.

Foram observadas e gravadas dez aulas, incluindo as disciplinas: Comunicação e Expressão, História, Geografia e Prática de Comércio e Serviço. Todas as aulas foram gravadas na 8a. série, turno vespertino, turmas A e B. A faixa etária dos alunos vai dos 13 aos 19 anos de idade. Predomina nas duas turmas o sexo feminino¹, tanto entre os alunos como entre os professores. As aulas relatadas aqui foram ministradas por três professoras e um professor.

Exemplificamos abaixo as interações que ocorrem entre os alunos dessas turmas e procuramos diferenciá-las da interação professor-aluno. Também descreveros as condições de comunicação nas duas salas de aula e apresentamos o ponto-de-vista do professor sobre a comunicação com os alunos.

As interações entre os alunos podem ser ilustradas pelos "recadinhos de amor", nos jornais organizados pelas turmas A e B. o "Q. C. Lê" e o "Gazeta do Ginásio". Ambos os jornais têm uma seção de recados em que o amor e a amizade são os temas mais frequentes. Por exemplo:

(1) "Aí Henrique!

A vida só é vivida quando existe outra vida envolvida em nossa vida"

("Q. C. Lê", 10 a 15/09/85, p.2)

Os "recadinhos" caracterizam a linguagem própria dos adolescentes nas duas turmas de 8a. série, tanto das moças quanto dos rapazes.

O exemplo acima também nos permite observar como a interação entre os alunos difere profundamente da interação professor-aluno. Explicam-se tais diferenças por vários fatores: (a) na interação professor-aluno, a relação social é assimétrica, enquanto que, na interação aluno-aluno, a relação é simétrica, entre iguais. (b) Na interação professor-aluno, há uma grande diferença de idade, experiência e quadros de referência. Na interação aluno-aluno, não há diferença significativa de idade. Há que se notar, porém, divergências quanto ao tipo de experiência (família, convivência social) e quanto às situações vividas fora da escola (quadros de referência)². (c) Na interação professor-aluno, existe uma profunda diferença de nível de instrução e de conhecimento, o que não ocorre na interação aluno-aluno, ambos classificados na mesma

série de instrução.

As condições de comunicação nas salas de aula observadas são desfavoráveis, primeiro, porque são grupos de quase 40 alunos, dificultando a aproximação entre professor e aluno³. A disposição física do mobiliário também é um fator que desfavorece a comunicação, uma vez que as carteiras estão dispostas em cinco fileiras de oito, colocadas diante da mesa do professor. Esta disposição das carteiras diminui e até impede o contato olho-a-olho entre professor e aluno, principalmente se o aluno estiver sentado nas últimas fileiras⁴. Esses fatores, sem dúvida, restringem a economia comunicativa da sala de aula, i.e., o conjunto de elementos significativos para a comunicação⁵.

Como sugerem alguns investigadores na área de psicologia social, os aspectos não-verbais são indispensáveis para o sucesso da comunicação⁶. Nas aulas estudadas aqui, ora o professor tem de caminhar até o aluno, dando longas voltas devido à falta de passagem pelas laterais; ora estica o pescoço, alterando a postura para o contato olho-a-olho. Além disso, o professor precisa falar bem alto, para ser ouvido pelos alunos que se encontram no fundo da sala.

Os professores têm idéias divergentes a respeito da comunicação com os alunos. Examinemos alguns de seus depoimentos:

(2) H. C. P.: Você não tem espaço físico com 50 alunos em sala. Como conversar com os alunos que estão atrás?

(Fita 2B)

(3) H. C. P.: A escola ficou sendo aquela titia. O professor não foi forçado para isso e sim para distribuir o saber.

(Fita 2B)

(4) H. C. P.: A Geografia Humana facilita a comunicação, por exemplo, a dívida externa, o FMI, coisas que mexer com o bolso do menino. A Geografia Física é mais difícil, não há "slides", não dá pra ir ao campo.

(Fita 2B)

(5) V. L.: Nossa maneira de trabalhar é assim bem diferente que existem professores que se preocupam mais com os aspectos gramaticais, certo? Claro eu também não os menosprezo, evidente que não. Mas eu não acho que seja a coisa mais importante que os alunos se cansam daquela aula bitolada todo dia né. Senta, chega, vamos abrir o livro, vamos para o quadro. Não, eles gostam de sair daqui. O fato deles saírem daqui para irer à biblioteca ou para irer ao auditório eles já, puxa, eles mostram interesse, motivação pela aula. Então, todos esses fatores, eu acho, acho não, tenho certeza que contribuir muito para o crescimento.

(Fita 2A)

Algumas professoras, como, por exemplo, H. C. P., consideram que pouco ou nada pode ser feito para melhorar a comunicação com os alunos porque as turmas são excessivamente grandes. Além disso, pensam essas professoras que os alunos trazem muitos problemas para a escola, mesmo os que deveriam ser resolvidos em casa pelos pais ("a escola ficou sendo aquela titia"). Por outro lado, alegam as professoras que faltam recursos financeiros e material didático para motivar os alunos ("não há slides não dá para ir ao campo").

Outras professoras, como V. L., são de opinião que, em parte, a comunicação com os alunos pode ser dinamizada sem muita despesa, apenas com um pouco de imaginação. Para essa professora, uma visita à biblioteca ou uma sessão de declamação de poesia no auditório quebra a rotina, motiva os alunos e contribui para aproximá-los do professor. V. L., por exemplo, procura enfatizar os aspectos curriculares que desenvolvem a sensibilidade dos alunos e tem grande sucesso em suas "horas de criatividade" em que os alunos "manifestam suas idéias livremente" em descrições, narrativas e poesia.

O que predomina, porém, no discurso dos professores é um certo descaço com a expressão do aluno e a noção de que cabe a eles determinar o tipo de aula (e.g. expositiva x prática), de atividades e de exercícios a serem seguidos, restando ao aluno apenas obedecer (ver seção 2). Como diz Bourdieu (1982: 125), "uma das características próprias da ação pedagógica institucionalizada ... reside no poder de comandar a prática tanto ao nível inconsciente ... como ao nível consciente". O professor detém o conhecimento e a experiência. Suas ações na prática da sala de aula levam o aluno, inconscientemente, a prestar reverência a este saber institucionalizado. Em suma, é difícil para o aluno desenvolver uma atitude crítica com relação ao discurso do professor.

2. DISCURSO ASSIMÉTRICO: AUTORITARISMO NO DISCURSO DO PROFESSOR

Nesta seção, apresentamos uma análise das funções do discurso do professor caracterizadas pelo autoritarismo. Selecionamos as funções que denominamos de diretivos, orientações, informativos e resumos. Incluímos também aqui as funções rituais de abertura e fecho da aula.

Essas funções são autoritárias porque decorrem do poder do professor na sala de aula. Este poder tem duas faces: uma institucional e outra pragmática. A face institucional do discurso do professor pode ser observada em frases de caráter normativo que representam a instituição e, por isso, caracterizam um papel autoritário⁷, como, por exemplo:

(6) Shuu. Você pode concordar ou discordar mas deixa ela acabar de falar.

(Fita 7A)

Neste exemplo, a professora V.L. ordena a um aluno que se cale. Ao dar esta ordem, a professora representa a instituição (escola), na medida em que apela para a norma disciplinar de que o aluno não pode falar em qualquer momento da aula. Observe-se que

este tipo de norma faz parte do senso comum na escola e independe dos professores tomados individualmente.

A face pragmática do poder do professor é determinada por fatores locais, i.e., da sala de aula específica. Estes fatores incluem a experiência prévia do professor, o conhecimento tácito entre ele e os alunos, os aspectos especiais e temporais do contexto e determinados mecanismos pragmáticos.

Thomas (1985) investiga alguns destes mecanismos que servem para indicar a força pragmática a ser atribuída a um enunciado. Ela introduz o conceito de IFID (Illocutionary Force Indicating Device) que se refere a enunciados em que se explicita a força pragmática na estrutura superficial, por exemplo:

(7) O professor A. G. está fazendo a chamada⁸.

P - Tá doente, falta nele ué. Num tem esse negócio não, Depois justifica né?

A - Então se o senhor fica doente descontar do seu salário do senhor.

P - A lei diz que se faltô num quero nem saber.

(Fita 6A)

Neste exemplo, o professor exerce controle sobre o aluno de forma explícita, através da menção a leis.

Os aspectos pragmáticos locais, que enumeramos acima, não estão separados do poder institucional. Dessa forma, o controle da aula é uma manifestação pragmática/discursiva do poder conferido ao professor pela instituição.

Em Magalhães (1985), apresentamos estratégias discursivas observadas em um outro tipo de encontro assimétrico, entre benzedoras e clientes. Essas estratégias se localizam em diferentes pontos de um contínuo de espaço pragmático, ao longo de um eixo cujos extremos estão marcados, de um lado, pelo poder e, do outro, pela solidariedade.

No discurso do professor, também notamos o emprego dessas estratégias discursivas⁹. Para o sucesso da aula, ele precisa exercer o controle dos alunos. Em alguns momentos, porém, precisa demonstrar solidariedade para negociar os termos da aula e contornar possíveis conflitos (ver seção 3). A análise dos dados demonstra, porém, que o professor apela mais ao poder do que à solidariedade.

Em um estudo recente, Fairclough (1985) propõe, primeiro, que a "ordenação da interação" depende do conhecimento prévio tácito; segundo, o conhecimento tácito dos participantes inclui representações ideológicas chamadas por Fairclough de "naturalizadas". Estas são representações tidas como senso comum, não ideológico. Ele emprega o termo "ordenação da interação" para denominar a noção dos participantes de que things are as they should be" (as coisas são como deveriam ser). Esta noção de que as interações sociais seguem um "roteiro" ou uma sequência de passos encadeados, conhecidos, e resto previstos pelos participantes, é profundamente ideológica, pois está baseada num tipo de coerência que é produto de um determinado gabarito cultural.

A organização da tomada da palavra na sala de aula segue, em geral, uma rotina prevista. Os dados desta pesquisa indicam que é o professor que toma todas as iniciativas na aula. Ele não só escolhe o próximo falante, como também pode usar a palavra por tempo indeterminado. Ademais, é ele que informa, orienta e resume as contribuições dos alunos, e atribui tarefas.

Note-se que há sérias expectativas por parte dos alunos e, principalmente, da escola de que o discurso de sala de aula siga essas normas interacionais¹⁰. O professor que não informa e nem orienta seus alunos na forma determinada pela instituição pode ser censurado e até mesmo demitido. Por outro lado, os alunos são pressionados, principalmente através do sistema de avaliação, a exigir do professor um modo de agir na sala de aula coerente com seu papel.

Atribui-se ao papel do professor a organização da abertura e do fecho da aula. Na abertura, o professor olha detidamente os alunos, comunicando-lhe com este olhar que eles devem observar o silêncio. Os alunos podem levar alguns minutos para se acalmarem. O professor, então, inicia a longa chamada em voz alta, para registrar a frequência. A chamada funciona, de certa forma, como indicação de que conversas fora de hora não mais serão toleradas.

O fecho da aula pode ser indicado pelo resumo das atividades do dia e pela atribuição de tarefas, os "deveres de casa". Entretanto, nas aulas de debate ou de estudo em grupo, nas quais o controle da turma é menos rígido, quando toca a sineta os alunos se levantam e o barulho é geral, como se mostra abaixo:

(8) Final de um debate sobre a família.

A - (ruído ruidoso)

P - Psiuu, prosseguindo.

A - _____ parece que nós mulheres somos inferiores só pelo fato de sermos mulheres.

A - É igual ao racismo Ivonfe

P - [O.K.]

A - Então é igual o racismo.

P - Por quê? Por que você diz isso?

A - Num país lá comunista me parece as mulheres são o que só pra ficar levando e tudo mais _____ a coisa mais errada do mundo

Teros inteligência _____

A - Professora! Acho que depende da mulher porque se a mulher (TOQUE DA SINETA)

A - Acabô.

A - Acabô.

A - Acabô.

AA - (ruído geral)

(Fita 7B)

O final da aula transcrito acima evidencia o fato de que o toque da sineta é o símbolo de uma autoridade acima do professor, a voz da própria escola, o poder institucional informando-lhe que deve terminar a aula¹¹. Os alunos reconhecem este fato, demonstrando que está esgotado o tempo.

Procederemos, agora, à análise de exemplos do discurso do professor.

Diretivos - São empregados com a função de controlar o comportamento dos alunos. Também, podem ser definidos assim: comando para executar X em um tempo T com um propósito Y (Magalhães, 1985).

(9) P - Então marcando aí cada um. Cada grupo vai marcando 10 minutos.
Ohh A., marca o seu. Quem tem relógio aí?

AA - _____

P - 3.15 confirmando 3.25 todo mundo terminando a tempo tá?

(Fita 7A)

Os diretivos acima são realizados com as formas verbais:

Gerúndio: "marcando"

"confirmando"

"terminando"

Imperativo: "marca"

"vai marcando"

Essas formas lingüísticas ilustram a assimetria entre os papéis do professor e do aluno, na medida em que não deixam dúvidas a respeito do que poderá ocorrer a este se não agir como foi ordenado. O imperativo ("marca") caracteriza um diretivo direto, i.e., uma ordem explícita. Note-se, também, o uso do gerúndio. Embora esta forma verbal não esteja diretamente associada a ordens, expressando um tipo de diretivo indireto, os alunos lhe atribuem a função de comando, tanto é que, no exemplo acima, eles procederam imediatamente à discussão só trabalho que iam apresentar em grupo.

No exemplo (9), o controle exercido pela professora é acentuado pela pressão do tempo. Ela manda os alunos trabalharem em grupo durante 10 minutos, deixando bem claro que eles não poderão ultrapassar esse tempo. A pressão é realizada de três modos: (a) pela ordem direta individualizada ("Ohh A., marca o seu"); (b) pela pergunta indagando quem tem relógio ("Quem tem relógio aí?"); (c) pela repetição dos termos ("marcando aí", "cada grupo vai marcando", "marca o seu").

Orientações - Empregam-se com a função de disciplinar o comportamento dos alunos ou de proter a ordem na sala de aula. Observa Mehan (1979:8) que a preocupação com a ordem não é um fim em si mesmo. Ao disciplinar os alunos, o professor está procurando criar um ambiente em que todos eles tenham iguais oportunidades de expressão.

(10) Organização da aula: A professora V.L. orienta um debate que vai ser realizado em seguida:

P - Primeiro vamos ouvir o que ela (aluna representante de um grupo) vai falar tá? Quando ela terminar de apresentar se alguém quiser falar alguma coisa _____ ou está de acordo com alguma coisa que ela falou então pode se manifestar tá?

Mas primeiro ouvir _____ vamos ouvir o que ela vai falar para que a gente possa entender e verificar se concordam se não concordam tá? Então A.P. (aluna) começa.

(Fita 7A)

No exemplo acima, a professora fornece aos alunos uma sequência de passos com o objetivo de mostrar como eles devem proceder no debate. Mais precisamente, ela organiza a ordem da tomada da palavra: primeiro, os alunos devem ouvir o colega e só depois é que podem concordar ou discordar. Em suma, são explicitadas aqui as normas interacionais a serem seguidas. Tais normas são incorporadas pelo grupo e passam a formar o senso comum. Assim, em debates posteriores, os alunos já terão um conhecimento prévio da ordenação interacional de um debate¹².

Há um outro tipo de orientação que diz respeito ao desenvolvimento de atitudes e valores, a aspectos relacionados ao mundo social exterior à escola. O exemplo abaixo evidencia essa orientação:

(11) Mundo social exterior

P - Ela (aluna E.) colocô assim alguns pontos positivos que ela encontra na família dela. Ela valorizô a pessoa da mãe dela né o carinho que sente em relação aos filhos, o trabalho é ela faz tudo dentro de casa _____ dura máquina, mas faz tudo com carinho pelos filhos isso é importante dentro de uma família, o trabalho da mãe, o carinho da mãe, o carinho do pai, esse ambiente de de amizade entre pai e mãe, mãe e filho né? Isso é importante. Agora concordo com A. (aluna) que hoje em dia num tá tendo muito _____ muita falta de diálogo, muitas agressões, muita violência né? É por isso que o texto aí do livro é pessimista demais dizendo que a família hoje em dia mais parece um hotel onde a gente vai para correr e dormir e não para conviver _____ dialogar né? Então é é o geral da família hoje em dia, é este é essa agressão.

(Fita 7A)

Podemos identificar, no discurso da professora, duas pressuposições¹³: (a) a vida contemporânea tem pouco diálogo, muita agressão e violência; (b) a amizade entre os pais e os filhos é um ideal a ser atingido. Esses significados, diretamente relacionados aos "programas", "planos ou "gabaritos" culturais (Geertz, 1978), são transmitidos aos alunos com o propósito implícito de promover a coesão e harmonia social. Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como parte dinâmica de uma cultura e importante agência reprodutora dos significados culturais (Bourdieu, 1982).

Informativos - são utilizados com a função de ensinar ou inculcar. Empregamos o termo "inculcar" no sentido de que os atos informativos são "dissimulados" através de expressões relativas ao dever: "é preciso aprender isso porque ..." (Bourdieu, 1982; Orlandi, 1980).

Os informativos mostram o conhecimento do conteúdo específico da disciplina pelo professor. São autoritários na medida em que impõem um determinado tipo de conteúdo sem nenhuma consideração pelo interesse específico dos alunos na disciplina. Todo professor sabe que o conteúdo programático deve ser seguido. O seu não cumprimento pode ser punido pelas autoridades educacionais (Direção da Escola, Secretaria de Educação, Ministério da Educação).

(12) A professora de história explica a administração do território francês na época de Carlos Magno:

P - C.M. foi também um imperador cristão que achava que tinha o dever de estabelecer o reino de Deus na terra. C.M. foi um imperador que descentralizou a sua administração. Então ele dividiu o império em condados cada condado era um território que era administrado por um conde né? E, M. (chama a atenção da aluna que lia o jornalzinho da escola) M., e nas fronteiras havia as marcas que eram administradas pelos marqueses né? Aí tá escrito assim os marqueses administravam os condados e as fronteiras. Vocês corrijam aí. Os marqueses administravam as marcas que estavam nas fronteiras tá? Acharam?

O desmembramento do império nos interessa muito as causas né? Por que é que após a morte de C.M. o seu grande império foi desmembrado então principalmente dentro dos fatores contam-se a grande extensão territorial.

(Fita 1A)

Nos informativos acima, observe-se uma preocupação do professor com a interpretação da mensagem pelos alunos. Tal preocupação é veiculada em perguntas relacionadas ao texto em que os alunos podem acompanhar as informações que estão sendo transmitidas ("Vocês corrijam aí." "Acharam?") Além disso, nota-se o emprego de termos relacionados ao canal, cuja função é verificar se os alunos estão compreendendo a mensagem: "né", "num é" "tá". Estes termos seguem, com frequência, novos itens de informação, cito exemplificatos abaixo;

(13) Cada condado era um território que era administrado por um conde né?

(14) Aí tá, os marqueses administravam as marcas que ficava, nas fronteiras, tá?

(15) O desmembramento do império nos interessa muito as causas né? e podem também ocorrer em posição inicial (14) e intermediária (16).

(16) Tudo isso dificultou que um outro imperador conseguisse né manter esse império.

Os termos "né" e "tá" são caracterizados aqui como indicadores contextuais/pragmáticos empregados pelo professor para parcelar as informações e facilitar sua compreensão pelos alunos.

Resumos - O emprego de resumos na conversação foi estudado por Heritage e Watson (1979) como gist (pequeno resumo) e formulações, recursos utilizados pelos falantes para aclarar ambigüidades lingüísticas. Posteriormente ao trabalho desses analistas da conversação, Thomas (1958) desenvolveu esses conceitos com relação à assimetria social entre os falantes. Neste novo enfoque, Thomas conceitua os termos upshot (desfecho) e reformulação como estratégias comunicativas usadas pelo falante que detém maior poder na interação, com o propósito de forçar o interlocutor mais fraco a aceitar uma determinada versão dos fatos. Esta versão é, freqüentemente, contrária aos interesses do mais fraco.¹⁴

Em alguns momentos, o professor precisa resumir seu discurso prévio para dar prosseguimento à aula. No final de uma atividade ou no fecho da aula, ele pode empregar o resumo como forma de fornecer aos alunos uma versão inequívoca da matéria ensinada ou dos eventos ocorridos. Além desse tipo de resumo, que tem um caráter organizacional, também ocorrem upshots na interação professor-aluno, como exemplificamos a seguir:

(17) P - Oh M., M., M., H.

(iniciais dos nomes dos alunos)

A - Num precisa gritar não professor.

P - Num tô gritando não, tô falando alto e ao bom som.

(Fita 15A)

O professor, ao ser censurado pelo aluno, esvazia a censura, mudando sua força pragmática. Valendo-se de seu status de professor, resume a questão e impede que o aluno continue a falar. Nesse caso, o resumo funciona como desfecho (ver seção 3).

A explicitação do discurso do professor e da vulnerabilidade do aluno diante de possíveis excessos de autoridade passa necessariamente pelo problema do poder e da ideologia. Estudos na área de sociologia do conhecimento mostram que, na socialização primária, no seio da família, a criança interioriza, juntamente com a linguagem, programas institucionalizados de conduta para a vida cotidiana. Nessa fase, ela adquire também os rudimentos do aparato de legitimação ideológica, i.e., o porquê desses programas (Berger e Luckmann, 1983:181). A aquisição de padrões ideológicos continua na escola, na fase de socialização secundária. Aqui, o aluno aprende a distinguir entre seu papel e o do professor e interioriza modos de fala específicos. Por outro lado, o professor se inicia em seu papel ritualmente em cursos de preparação para o magistério em que lhe são transmitidas normas relativas a seu papel. A questão da assimetria na interação professor-aluno é, pois, uma questão muito complexa. Alguns dos conflitos entre estes dois interagentes, como tereros ocasião de observar na próxima seção, são determinados, muitas vezes, por fatores ideológicos, e, portanto, não podem ser solucionados satisfatoriamente com o esforço pragmático e a fluência comunicativa dos participantes. Uma análise mais profunda desses conflitos nos leva à crítica da instituição escola.

3. DESAFIOS À AUTORIDADE DO PROFESSOR

Nesta seção, pretendemos mostrar que a autoridade do professor pode ser questionada pelo aluno. Serão apresentados dois exemplos de enunciados, que denominamos desafios, com o objetivo de argumentar que o questionamento do aluno pode criar condições para o aperfeiçoamento da interação professor-aluno.

Os exemplos a serem analisados se enquadram no que Labov e Fanshel (1977) chamam de challenges e estão relacionados aos "Atos Ameaçadores da Face" (Face-threatening Acts) de Brown e Levinson (1978). O termo "face", derivado do trabalho de Goffman (1972) se refere à imagem do eu delineada em termos de atributos socialmente aprovados. Digamos que determinados atos ameaçam esta imagem. Brown e Levinson distinguem entre face positiva (o desejo de compartilhar) a face negativa (o desejo de não ser impedido). Desafios ameaçam a face positiva do ouvinte.

Os desafios que exemplificamos abaixo questionam a competência do professor. Podemos defini-los da seguinte forma:

Desafio 1: Se A afirma que B não desempenhou suas obrigações em um papel P, então entende-se que A está ameaçando a competência de B em P.

Desafio 2: Se A faz uma preposição sustentada no status de A e B questiona a proposição, então entende-se que B está ameaçando a competência de A nesse status.

O professor tem obrigações e direitos próprios de sua posição na estrutura social (status). Os desafios a sua competência, por parte do aluno, não implicam necessariamente perda desse status mas podem restringir seus direitos na sala de aula, e.g., o direito ao respeito.

O exemplo (18) inclui-se entre os desafios do tipo 1 e o (19) entre os do tipo 2.

(18) A - Você falou pra Dona M. (a diretora) que o senhor é um péssimo professor. O senhor não dá a nota pros alunos.

(Fita 6A)

(19) P - Se você quiser escutar rádio vai lá pra fora.

AA - (vaiaram)

(Fita 14B)

No primeiro desafio, o aluno afirma que o professor não cumpre suas obrigações ("o senhor não dá a nota pros alunos), atribui-lhe um conceito negativo ("péssimo professor") e o ameaça de ir à diretora fazer uma reclamação quanto a seu desempenho. No segundo, os alunos questionam a ordem dada ("vai lá pra fora") através de uma vaia. Acrescente-se que, em ambos os exemplos, a face do professor é ameaçada, ou seja há um questionamento dos atributos socialmente aprovados que formam a sua imagem.

É preciso esclarecer que o professor, ao apelar para o ato violento de expulsão do aluno, está reagindo à provocação deste e tentando disciplinar a turma. Já afirmamos aqui, a propósito de orientações (seção 2), que o professor tem uma grande preocupação com a ordem na sala de aula. A expulsão não é um ato gratuito,

pois o aluno estava ouvindo rádio. Este tipo de comportamento, como se sabe, não se adequa às expectativas dos participantes acerca do que deve ocorrer numa aula.

Entretanto, os dados deste trabalho demonstram que outros professores conseguem manter a ordem, com o resto grupo de alunos. Por exemplo, a professora de português, que citamos acima (seção 1), mantém um ótimo nível de comunicação com o grupo; e a professora de história foi homenageada no jornalzinho dos alunos como o perfil ideal de professor:

(20) É uma professora muito legal, suas aulas são quase sempre muito divertidas.

* * * * *

Nós aprendemos muito com a professora B., a gente estava recordando o ano passado, naquele ano ela dava aula de OSPB para nós. Só o fato da gente ter que escrever o Hino Nacional inteirinho acabou sendo uma verdadeira maratona para vários alunos, muitos deles só sabiam o refrão, mas foi o maior barato. A professora M.B. é demais. (Gazeta do Ginásio", ano 1, nº 7, 25/10/85, p. 2)

Os fatores que determinam as diferenças entre os professores, no que concerne à atuação em sala de aula, fogem aos objetivos deste trabalho. Entretanto, sugerimos aqui o emprego de estratégias discursivas indiretas. O emprego destas estratégias, como já observamos acima (seção 2), é indicado para o contexto de sala de aula, porque a força pragmática, associada à intenção do falante e ao sentido dos enunciado, é colocada de forma implícita, mantendo-se um equilíbrio entre o eixo de poder e o de solidariedade. A interação professor-aluno, sem dúvida, poderá ser menos conflitante se os professores produzirem significados implícitos ao invés de explícitos, excluídos, naturalmente, aqueles atos comunicativos relacionados ao conteúdo da aula. Exemplos de estratégias discursivas indiretas podem ser encontrados em Magalhães (1985).

Entretanto, o aperfeiçoamento da interação professor-aluno não depende unicamente dos professores tomados individualmente. Dissemos na seção 2 que determinados aspectos do discurso do professor são institucionalizados (e.g., o controle da tomada da palavra, do tópico e da força pragmática). Para modificar estes aspectos e torná-los menos autoritários, será necessário criticar a escola enquanto instituição. A adoção de formas de comunicação menos autoritárias pelo corpo docente e a reorganização do espaço físico das salas de aula, no sentido de permitir uma relação mais direta entre o professor e os alunos, são medidas que poderão ser tomadas a curto prazo, pois independem das autoridades federais. Não se pode esquecer, porém, que a escola faz parte de um contexto sócio-cultural mais amplo. Portanto, para surtirem efeito, essas medidas deverão contribuir para mudar o conceito do professor e da escola na sociedade global.

A sensibilização da população local e das autoridades educacionais para a necessidade de mudança no discurso de sala de aula poderá ser medida pela liberação de verbas para o financiamento de projetos de pesquisa que se proponham a in-

investigar a interação professor-aluno.

Sugerimos aqui que essas investigações não se limitem à descrição dos fatos discursivos da sala de aula. Seguindo Candlin (1983:5-6), é necessário estudar o discurso como realização habilidosa dos objetivos sociais dos participantes. Esta abordagem é interpretativa e pode oferecer ao investigador procedimentos para avaliar se os objetivos comunicativos dos participantes foram ou não realizados. Estes procedimentos são delineados por Gurperz (1982a, 1982b), Cicourel (1980) e Corsaro (1981) e complementados por Candlin (1983), que propõe uma análise do discurso interpretativa, etnográfica, crítica e explanatória. A adoção desta abordagem, ilustrada na pesquisa das Rezas e Benzeções (Magalhães, 1985 e 1986), significa um avanço no estudo do discurso de sala de aula, na medida em que procura revelar e criticar os pressupostos, os valores, as atitudes e as crenças subjacentes à produção de significados sociais pelos participantes. O investigador do discurso de sala de aula deve, pois, submeter à crítica os termos específicos da interação professor-aluno, a escolha de determinados padrões fonológicos e léxico-sintáticos, as estratégias e rotinas comunicativas, os valores atribuídos aos atos comunicativos e a compreensão que têm os participantes das normas locais de interação e de interpretação.

NOTAS

1. Tabela 1. Sexo dos alunos

Sexo \ Turma	A	B
M	15	16
F	22	20
Total	37	36

2. "a criança das classes inferiores não somente absorve uma perspectiva própria da classe inferior a respeito do mundo social, mas absorve esta percepção com a coloração particular que lhe é dada por seus pais..." (Berger e Luckmann, p. 176)

3. Tabela 2. Aulas observadas e gravadas

Data	Turma	Disciplina	Professor
25/10/85	A	História	M. B. R.
25/10/85	A	Geografia	H. C. P.
01/11/85	B	Com. e Expressão	H. S.
01/11/85	B	Com. e Expressão	H. S.
01/11/85	B	História	M. B. R.
08/11/85	A	História	M. B. R.
08/11/85	A	Com. e Expressão	H. S.
22/11/85	A	História	M. B. R.
05/08/86	A	Com. e Expressão	V. L.
05/08/86	A	Prática de Comércio e Serviço	A. G.

4. Alguns estudos de interação face-a-face têm demonstrado a importância do contato olho-a-olho na comunicação. No início da interação, ele indica a disponibilidade dos participantes para interagirem (Goffman, 1963). Durante a interação, o contato olho-a-olho ocorre em determinados pontos dos enunciados (Magalhães, 1985). Argyle e Dean sugerem um equilíbrio entre contato olho-a-olho, proximidade física e intimidade.

5. O termo economia comunicativa, de Hyman, diz respeito, mais especificamente, à comunidade em que ocorre a comunicação, à situação específica, aos meios e fins dos atos comunicativos e à estrutura e hierarquia dos padrões de seleção linguística (p.4).

6. Emprega-se o termo ato cinestésico para indicar qualquer movimento corporal cuja função comunicativa dependa do lugar que ocupa num sistema discursivo. Os atos cinestésicos têm um importante papel no comportamento interativo. Os participantes dos encontros comunicativos se apoiam no conhecimento cinestésico (partilhado) para produzirem e interpretarem informações simultâneas, i.e., a adequação, o início e o término da tomada da palavra. Por exemplo, o término da tomada da palavra é indicado, cinestésicamente, pelo olhar não-direcionado para o ouvinte e pelas mãos em repouso. O nível cinestésico também pode mostrar quando uma tomada da palavra é ou não "preferida" pelo ouvinte. Por exemplo, um bocejo, freqüentemente, demonstra que ela considera uma determinada contribuição irrelevante (ver Magalhães, 1986, cap. V).
7. Um aspecto psicológico desse tipo de discurso é lembrado por Orlandi (p.159): "O DP (discurso pedagógico) aparece como discurso de poder, isto é, ... o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente."
8. Foram adotadas algumas convenções para a transcrição dos dados: _____
 { fala ininteligível
 { superposição de fala
 parte omitida
 A aluno
 P professor
9. Para uma caracterização de "estratégias discursivas indiretas", ver Magalhães (1985). Na pesquisa das Rezas e Benzeções, estas estratégias são recursos pragmáticos empregados pelas benzedadeiras com o fim de ganhar a confiança das clientes; por exemplo, o uso de metáforas, diminutivos, termos de parentesco ("minha filha"). Como o contexto social da sala de aula difere, em vários aspectos, do contexto das benzedadeiras, vão diferir, também, as estratégias discursivas empregadas.
10. Ao discutir os "bens simbólicos", nos quais se situa o discurso, Bourdieu (1982: 119) sugere: "Pelo fato de que toda ação pedagógica define-se como um ato de imposição de um arbitrário cultural que se dissimula como tal e que dissimula o arbitrário daquilo que inculca, o sistema de ensino cumpre inevitavelmente uma função de legitimação cultural..." O sistema de ensino constrói e reproduz seu próprio discurso através da dissimulação daquilo que inculca. As normas da escola se tornam, assim, opacas, senso comum não questionado.
11. Bourdieu se refere à "organização espacial-temporal": as divisões dos grupos sociais se projetam na organização espacial-temporal que atribui a cada categoria

um lugar e um tempo. É esta organização que permite aos grupos uma integração social e lógica compatível com a diversidade determinada pela divisão do trabalho entre os sexos, as faixas etárias e as ocupações (1977: 163).

12. Na socialização secundária, aquela que se realiza na escola, a criança adquire o vocabulário específico de cada papel social e interioriza campos semânticos relativos a interpretações e condutas rotineiras na área institucional (Berger e Luckmann p. 185).
13. Pressuposições são o que o falante considera ser o terreno comum aos participantes da conversação (Stalnaker, in Brown e Yule, p. 29).

14. São estes os exemplos analisados por Thomas, extraídos de sua pesquisa de discurso assimétrico no contexto policial:

Reformulação:

"Constable : my D. S. was telling me just how well things have gone and the jobs that I've had under my belt I'm so pleased I really am sir I've never had such a good time for basic police work as I've had in the last...

Inspector : you say that you're working to the er er er the proper standard, is that right?

Constable : well er I've never had any comment other than that"

Desfecho ("upshot"):

"Constable : (takes a very long complaint about what the Inspector has said)... and I'm afraid sir I'm just absolutely staggered

Inspector : yeah well yes well what you're basically saying is that um Detective Inspector Jenkins is wrong, Detective Inspector er Miller is wrong er Acting Superintendent until recently Chief Inspector walker is wrong all these people are wrong but you Barry are right

Constable : no you know I can't take them on sir" (p. 7 do manuscrito)

BIBLIOGRAFIA

ARGYLE, M. e Dean, J. "Eye Contact, Distance and affiliation". In: Laver, J. e Hutcheson, S. (eds.). Communication in face-to-face interaction. Harmondsworth: Penguin, 1972, pp. 301-16.

BERGER, P. e Luckmann, T. A construção social da realidade. 5a. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. 2a. ed. Introdução, organização e seleção de S. Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1982.

- BOURDIEU, P. Outline of a theory of practice. Trad. R. Nice. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1977.
- BROWN, P. e Levinson, S. "Universals in Language usage: Politeness phenomena". In: Goody, E.N. (ed.) Questions and politeness: Strategies in social interaction. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1978, pp. 56-289
- BROWN, G. e Yule, G. Discourse analysis. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1983.
- CANDLIN, C.N. "Beyond description to explanation in cross-cultural discourse". In: Smith, L. (ed.) Proceedings of the East West Center Conference on Discourse across Cultures. Honolulu, 1983.
- CICOUREL, A.V. "Three models of discourse analysis: The role of social structure". Discourse processes, 3 (1980) 101-32.
- CORSARO, W.A. "Communicative processes in the studies of social organization: Sociological approaches to discourse analysis". Text, 1 (1) 1981, 5-63.
- FAIRCLOUGH, N.L. "Critical and descriptive goals in discourse analysis". Journal of Pragmatics, 9 (1985) 739-63.
- GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Trad. F. Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GOFFMAN, E. Behavior in public places. Free Press, 1963.
- _____. "On face-work. An analysis of ritual elements in social interaction". In: Laver e Hutcheson (ed.), Op. cit., 1972, pp. 319-46.
- GUMPERZ, J.J. Discourse strategies. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1982a.
- _____. (ed.) Language and social identity. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1982b.
- HERITAGE, J.C. e Watson, D.R. "Formulations as conversational objects". In: Psathas, G. (ed.) Everyday language - Studies in ethnomethodology. New York: Irvington, 1979, pp. 123-61.
- HYMES, D. Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach. London: Tavistock, 1974.
- LABOV, W. e Fanshel, D. Therapeutic discourse. New York: Academic Press, 1977.
- LEVINSON, S.C. "Activity types and language". Linguistics, 17 (1979) 365-99.

- MAGALHÃES, M.I.S. "Por uma abordagem crítica e explanatória do discurso". D.E.L.T.A., 2 (2) 1986, 181-205.
- _____. "The Rezas and Benzeções: Healing speech activities in Brazil". Univ. de Lancaster, Inglaterra. Tese de Doutorado, não publicada.
- MEHAN, H. "The competent student". Sociolinguistic working paper, 61. Southwest Educational Development Laboratory, Austin, Texas, 1979.
- ORLANDI, E. "O discurso pedagógico: A circularidade". Estudos linguísticos, GEL, 1980, 157-69.
- THOMAS, J. "Cross-cultural discourse as 'Unequal Encounter': Towards a pragmatic analysis". Applied linguistics, 5 (3) 1984, 226-35.