

## ANÁLISE DA ATIVIDADE VERBAL\*

KONRAD EHLICH  
INSTITUT FÜR DEUTSCH ALS  
FREMDSPRACHE DER UNIVERSITÄT MÜNCHEN  
(Tradução: Carmen Zink Bolognini/UNICAMP)

A lingüística se move ainda, apesar das inovações técnicas e teóricas, dentro dos limites das análises gramatical, sintática e semântica da linguagem, existentes desde a antigüidade. As categorias mais importantes de análise baseiam-se nessa tradição de pesquisa. Essas categorias tornaram-se parte do conhecimento padrão através da escola, na qual categorias como "partes orationis", (por exemplo, "verbo", "adjetivo") ou "sujeito", "predicado", e unidades elementares, tais como a palavra e suas formas são ensinadas.

Apesar de os novos esforços lingüísticos terem levado a novas terminologias e à incorporação de novas bases teóricas, a compreensão das estruturas da língua apenas foi desenvolvida parcialmente a partir desses pontos. A partir daí, pode-se concluir, por um lado, que a análise lingüística antiga foi relativamente bem sucedida, e suficiente para lidar com muitos aspectos relativos à linguagem. Por outro lado, também pode-se concluir que não foi possível reverter as reduções do objeto de análise, que estão no início dessa tradição de análise.

Muitos cientistas de outras áreas, que não a lingüística, de disciplinas como a etnologia (Malinowski), psicologia (Bühler), sociologia (Garfinkel), ou da filosofia (Wittgenstein, Austin), deram impulso para que pesquisas sobre a linguagem fossem feitas além das suas fronteiras tradicionais. As reduções do objeto da ciência lingüística mostram-se principalmente nos limites impostos pelo estudo dos fonemas, morfemas, palavras e sentenças. Essas unidades elementares da linguagem são retiradas, sem dúvida nenhuma, de textos escritos. Esses textos, por sinal, principalmente os literários, eram o objeto principal com o qual os cientistas se ocupavam, a não ser que produzissem seus próprios "exemplos" para pesquisa, seguindo o padrão de textos escritos. As reflexões de Wittgenstein (1969), as diferenciações das diversas funções da linguagem feitas por Bühler (1934) e, principalmente, o trabalho de Austin (1962), "How to do things with words", são exemplos de abordagens inovadoras da linguagem, que retratam suas riquezas e suas funções na sociedade humana. A partir dos pressupostos fornecidos por esses esforços teóricos surgiu, nas últimas duas décadas, em diversos países, uma maneira nova de fazer lingüística, concentrada principalmente

---

\* Publicado originalmente na revista Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Band 2 Methoden der Erziehungs-und Bildungsforschung. Stuttgart: Klett-Cotta (1984).

na pragmática lingüística (Schlieben-Lange, 1979). Um campo central dela é a análise da interação lingüística, que se baseia na relação entre o ato de negociar e a linguagem. Sob esse ângulo, a comunicação na escola também tem sido alvo de investigações. (Resultados de diversos projetos de pesquisa desenvolvidos na Alemanha estão em Ehlich/Rehbein, 1983). Serão apresentados, a seguir, resultados obtidos com a análise da atividade verbal em dados obtidos na escola.

A análise da atividade verbal baseia-se na linguagem concreta, na linguagem falada (para uma visão da análise da linguagem falada, confira Henne/Rehbock, 1982), que precisa ser documentada com o auxílio de aparelhos (áudio/vídeo) e transcrita (Ehlich/Switalla, 1976; Redder, 1982). O exemplo (E1) demonstra uma transcrição, organizada de maneira a salientar as diferentes unidades comunicativas, ou "segmentos". (Cada segmento é numerado nos exemplos [como 1]); e no texto é denominado "s1".) Essa "transcrição segmentada" descreve um aspecto técnico comunicativo, o "turno". A ele está ligada a análise ilocucional, em duas formas distintas. Por fim, é discutida a relação entre atividade lingüística e instituição, nesse caso específico, a instituição escolar.

**Exemplo 1 (E 1):** (P: professor; Al 1, Al 2: alunos diversos; Sa: Sabine; G. Gerlinde.) (1)

P	1) Bom, 2) então vamos escutar o próximo!	5) "Sra.
Al 1		3) Hm
Al 2		4) Posso?
P	S. paga por 6 ovos um marco e quarenta no caixa	
Als		6) ((levantam a mão))
P	Sra. M. também comprou ovos,	ela paga 5 marcos e
Al 1	7) Brrr!	8) fácil!
P	quatro"	11) Vamos primeiro nos perguntar, como ah seria
Als	9) ((levantam a mão))	
Al 2	10) Sr. Kowalski!	

P	a pergunta dessa tarefa?	((ca. 6 seg.))
Al 1		<sup>12)</sup> Ej, você anotou isso?
Al 2		<sup>13)</sup> anotei
P	<sup>14)</sup> Andreas, nenhuma sugestão?	<sup>15)</sup> . . . Sabine!
Sa		<sup>16)</sup> Por DM 5,04 a gente
P		<sup>17)</sup> É, <sup>18)</sup> vamos formular isso um pouco
Sa	recebe X ovos?	
P	diferente!	<sup>19)</sup> Gerlinde!
G		<sup>20)</sup> Quantos ovos ela recebe por DM 5
P	<sup>21)</sup> certinho!	<sup>22)</sup> bom!
G	e quatro?	

(Fonte: Redder 1982, pg. 103)

### O Turno.

Um grupo de segmentos (s4, s6, s9, s10) faz parte do mesmo tipo funcional: são formas utilizadas pelos participantes para manterem o direito ao turno. Em todo discurso, no qual houver mais de um participante, a mudança do falante F1 para o falante F2 não é algo simples.

Um simples olhar na transcrição demonstra que os participantes no discurso denominados Al (aluno) se esforçam para conseguir o turno. O professor, por outro lado, não precisa se esforçar para tomá-lo: ele simplesmente começa a falar. A partir de um ponto de vista analítico-descritivo, um pequeno trecho, como o transcrito acima, já demonstra algumas características da técnica de tomada de turno em sala de aula.

A distribuição de turno na escola tem, portanto, estruturas características. A sua comparação com a distribuição de turno em outros contextos conversacionais demonstra que, na escola, as regras válidas são completamente outras (Mazeland, 1983). A partir dessa consideração, é importante que se pergunte como as crianças adaptam a sua técnica comunicativa a essas modificações, qual preço em termos de sua capacidade comunicativa elas pagam, quais benefícios têm, com quais conseqüências precisam arcar quando a aquisição da forma específica de tomada de turno da escola não ocorre dentro do limite de tempo esperado. Nesse último caso, pode, por exemplo, ocorrer uma forma de discriminação comunicativa e a criança ser qualificada como "um estorvo".

O turno também tem sua especificidade quando o professor é observado (s14, s15, s19). A divisão dos turnos, nesse caso, não é apenas uma questão de direito à palavra, mas, principalmente, de obrigação (confira, principalmente, s14). A distribuição do turno na sala de aula organiza a participação dos alunos no processo interativo. Na escola, o turno não é apenas um instrumento neutro, mas expressão direta da distribuição de poder nessa instituição.

### **Análise Ilocucionária.**

O enunciado s2 pode ser descrito como um "auto-convite". Essa descrição também faz referência ao conteúdo do enunciado, mas vai além disso. Com a palavra "convite" é descrito um ato executado por um falante. Essa dimensão da linguagem é denominada "ilocução". Cada enunciado tem uma força ilocucionária, por exemplo **promessa** ou **pergunta**. Uma análise complexa da atividade verbal tem a tarefa central de definir a estrutura ilocucionária de atividades verbais, pois é a essa estrutura ilocucionária que estão ligadas as razões individuais e as sociais da atividade verbal. A análise, que tem por objeto de estudo a definição da qualidade ilocucionária da atividade verbal, é denominada análise ilocucionária. Há duas formas que devem ser diferenciadas. A primeira, a análise ilocucionária simples, tenta encontrar um mecanismo organizador, que atribui a toda enunciação lingüística uma descrição ilocucionária (confira E3). Essa tentativa é, apesar de ter um objetivo um tanto quanto diferente daquelas análises feitas pela ciência da linguagem tradicional, ainda orientada metodologicamente pelos padrões dessa análise.

A segunda, a análise ilocucionária complexa, vê a qualidade ilocucionária das enunciações como parte de seu caráter geral de ação. A pergunta de análise que se coloca é: quais formas de atividade verbal estão à disposição do falante de uma língua; quais funções são realizadas por essas formas, e com quais objetivos elas foram desenvolvidas na sociedade e incorporadas individualmente? Essas perguntas não se limitam aos objetivos metodológicos da análise tradicional da linguagem, mas procuram considerar a análise da linguagem como fazendo parte da análise da sociedade. A partir da análise geral da atividade humana, aprende-se que, aquilo que é visível na superfície, ainda não deixa, de maneira nenhuma, transparecer a verdade sobre o aparente; que aquilo que aparece na superfície (por exemplo, os enunciados concretos), muitas vezes é resultado de uma grande quantidade de condições e estruturas, que apenas podem ser esclarecidas por meio de uma análise criteriosa. Essa análise da atividade verbal humana também procura reconhecer sua ligação com um contexto social maior e, simultaneamente, seu valor dentro desse contexto. O discurso escolar é visto, por exemplo, como o discurso dentro de uma instituição, que estabelece condições específicas para a comunicação, e exige a submissão dos interactantes a essas condições. A comunicação transcorre, assim, seguindo modelos atualizados pelos atuantes, e a análise da atividade verbal tem a tarefa de apresentar os modelos ilocucionários e descrever sua utilização.

### Transcrição simplificada.

Os diferentes segmentos em (E 1) têm caráter e valor muito diferentes:

- s6, s9 e s10 são enunciados que devem promover a distribuição de turnos,
- s14, s15 e s19 são enunciados, com os quais os turnos são efetivamente distribuídos ou outorgados,
- s2 liga o recorte a uma estrutura maior,
- s1 e s22 ("bom") são elementos que ligam diversos recortes.
- A parte principal do recorte engloba os segmentos (s3, s4) s5, (s7, s8) s11, s16, s17, s18, s20, s21. A maioria desses enunciados divide-se sistematicamente em dois grupos de falantes: um, com apenas um elemento, ou seja, o professor, e outro grupo com diversos elementos, os alunos.

A apresentação fica sendo a seguinte:

(E 2):

P	Al
"A Sra. S. paga um Marco e quarenta e seis ovos no caixa. (s 5a)	
A Sra. M. também comprou ovos, (s 5b)	
Ela paga cinco Marcos e quatro" (s 5c)	
Vamos nos perguntar, como é a pergunta para esta tarefa? (s 11)	
	por cinco Marcos a gente recebe X ovos? (s 16)
Certo vamos dizer isso de maneira um pouco diferente! (s 18)	
	Quantos ovos ela recebe por cinco Marcos e quatro? (s 20)
Certinho! (s 21)	

(E 2) demonstra uma organização, que se diferencia da transcrição segmentada (E 1). Além disso, (E 2) é simplificado, comparado com (E 1). A simplificação apresenta,

assim, uma certa continuidade de alguns aspectos, mas implica um empobrecimento e uma redução se comparada com as informações contidas na transcrição original.

### **Seqüências de atividade verbal.**

A transcrição simplificada (E 2) torna clara uma estrutura comunicativa da sala de aula: trata-se de uma seqüência de atividades verbais, que ocorrem em uma **troca determinada sistematicamente**. Que a distribuição dos enunciados feitos pelos dois grupos não é aleatória pode ser claramente observado com uma operação de troca das siglas dos falantes, na qual P é trocado por Al e Al por P. Uma seqüência de atividades verbais, que demonstra uma troca determinada sistematicamente de falantes, é denominada de seqüência de atividade verbal. (A expressão "seqüência" também é utilizada na literatura para designar *todas* as formas de alternância).

Na seqüência como tal, todo segmento é determinado por um anterior e um posterior em relação a outros segmentos. Dessa forma, todos os segmentos são iguais. A partir de um ponto de vista sistemático, no entanto, não é tão simples assim: a passagem de s5a para s5b, ou de s5c para s11, é diferente da passagem de s11 para s16. A relação entre s16 e s20 é diferente da relação entre s20 e s21. s16 e s20 demonstram grande paralelismo - que está em contradição com sua proximidade temporal simples. As duas atividades verbais têm o mesmo valor posicional, elas são duas enunciações que sistematicamente estão em uma e na mesma posição.

### **A qualidade ilocucionária de enunciados.**

Para estabelecer mais precisamente as diferenças e semelhanças dos diferentes enunciados, não são suficientes a simples paráfrase ou a mera transcrição em sua nova organização. Uma dimensão nova a nível de categorias torna-se necessária: a qualidade ilocucionária de cada segmento precisa ser definida.

Isso é feito no exemplo a seguir, que retrata a organização, segundo a sua forma simples utilizada na análise ilocucionária.

(E 3):

Segmento	Tipo ilocucionário	Indicador ilocucionário marca ilocucionária
s 5a	asserção	forma assertiva
s 5b	asserção	forma assertiva
s 5c	asserção	forma assertiva
s 11	pergunta <b>ou</b> auto-convite	auto-qualificação ilocucionária "perguntar" l.pl., inversão mais entonação decedente
s 16	asserção? pergunta?	forma assertiva entonação de pergunta
s 17	?	?
s 18	convite	coerção
s 20	pergunta	entonação de pergunta
s 21	anuência	conteúdo proposicional mais exclamação

As dificuldades desse procedimento devem-se ao fato de que apenas raramente é possível atribuir descrições ilocucionárias a enunciados. O estabelecimento da qualidade ilocucionária é, acima de tudo, parte de um processo hermenêutico: as interpretações de um enunciado determinam a compreensão dos outros enunciados, isso tem papel retroativo sobre a interpretação do primeiro enunciado, e assim por diante. No estabelecimento da força ilocucionária de uma atividade verbal faz parte, portanto, o desempenho geral analítico, e só quando se chegar a um acordo a respeito desse desempenho, a força ilocucionária se torna devidamente clara, (o inverso também vale). Observemos um exemplo: s 11 ("vamos primeiro nos perguntar, como seria a pergunta dessa tarefa?"). s 11 aparenta tratar-se de uma pergunta. Na verdade, contudo, P não está formulando uma pergunta: ele apenas quer alcançar algo, que é executado por meio de uma pergunta feita a seus interlocutores. O que ele pretende é uma atividade mental específica, e não de qualquer um, que seria o referencial do pronome "quem", mas especificamente de seus alunos. **Eles** devem dizer como é "a pergunta dessa tarefa". Com s 11, o professor atribui uma **tarefa** a seus alunos. A atribuição da tarefa tem um conteúdo proposicional específico. Esse conteúdo proposicional de s 11 pode ser ligado à análise de s 5. Ele atribui ao enunciado s 5 explicitamente uma qualidade ilocucionária específica: também s 5 é uma **tarefa**.

#### Modelos de atividade verbal.

O tipo ilocucionário da **atribuição de uma tarefa** requer normalmente continuidade por parte do interlocutor. É justamente esse o objetivo da **atribuição de**

**uma tarefa**, ou seja, levar o outro por meio da linguagem a executar atos que não faria normalmente, isto é, encontrar uma solução e verbalizá-la. Essa fato difere a **atribuição de uma tarefa**, da **notificação**, ou do **agradecimento**, pois os dois últimos não determinam sistematicamente o movimento interativo seguinte do interlocutor.

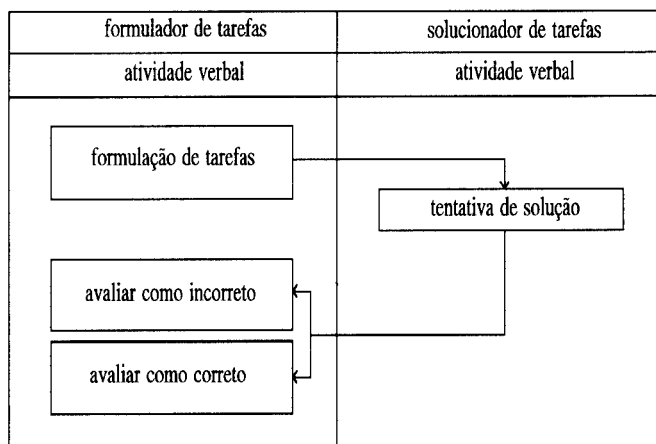
**Formular uma tarefa e verbalizar uma solução** são, portanto, duas atividades verbais intimamente relacionadas. Elas formam em conjunto um modelo de atividade verbal complexo, que engloba pelo menos essas duas atividades verbais (também elas podem ser vistas como modelo). O modelo de atividade verbal é uma forma de ação adquirida na sociedade, que serve à negociação de significados, sempre renovados e atualizados.

s 16 e s 20 denotam tratar-se de atividades verbais, que incorporam a posição de **verbalização-de-solução**. Dito mais precisamente: ambas são **tentativas de solução**, sendo que a tentativa expressa pelo segmento s 16 não foi muito bem sucedida, enquanto que a tentativa s 20 foi bem-sucedida. Uma vez que s 16 não foi bem-sucedida, o objetivo do modelo não foi atingido, e a tentativa é "trabalhada passo a passo" mais uma vez.

Já que é o professor quem decide o que está certo ou errado, isto é, o que pode ser considerado solução nesse caso, o **modelo-tarefa-solução** na escola também ocupa outra posição, ou seja, a de ser **avaliador**. Ele é realizado duas vezes: em s 17 e em s 21. (Há duas interpretações possíveis: a) pode-se argumentar que, com s 17, o modelo terminou, e que com s 18 ocorre uma nova formulação de tarefa; ou b) s 17 deve ser analisado em conjunto com s 18, análise que permitiria a interpretação de que há a expressão de um não-reconhecimento da tentativa de solução. Essas duas interpretações dependem da estrutura interna do "sim").

As estruturas elementares do **modelo-tarefa-solução** podem, portanto, ser apresentadas:

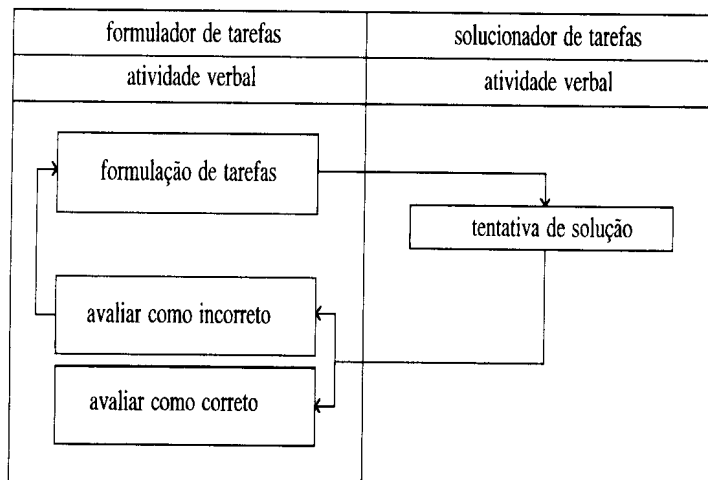
(E 4):





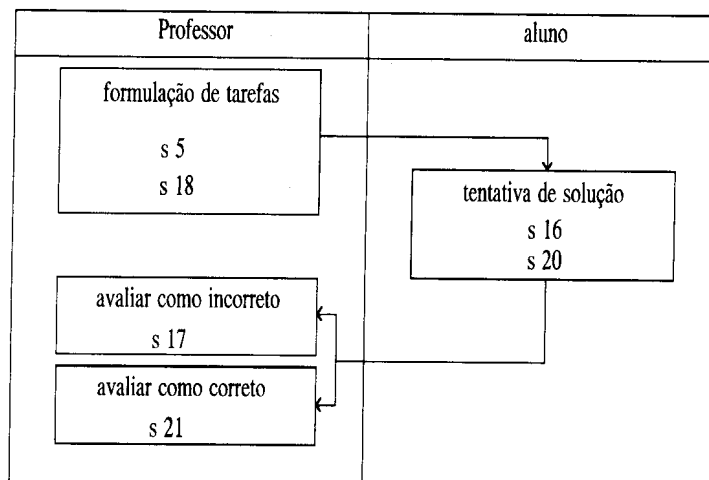
Quando o conteúdo proposicional da avaliação é "incorreto", a seqüência reinicia, de tal maneira que o modelo pode ser aprimorado:

(E 5):



As enunciações concretas são facilmente encaixadas dentro desse modelo de ação:

(E 6):

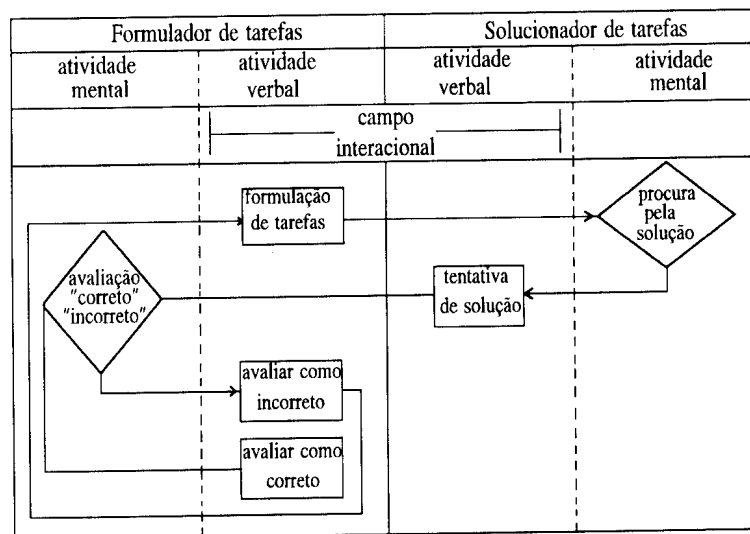


A apresentação acima nos mostra a estrutura da atividade verbal ocorrida no exemplo (E1) - e deixa claro que o exemplo é, na verdade, exemplo para uma estrutura mais geral de ação.

### A dimensão mental.

(E 5) apresenta a atividade verbal e as relações sistemáticas existentes na seqüência, sem fazer referência às atividades mentais, com as quais as atividades verbais sempre estão ligadas. Isso fica especialmente claro no **modelo-tarefa-solução**, pois ele objetiva, de maneira decisiva, desencadear no solucionador da tarefa processos específicos de manipulação do conhecimento. Esses resultam na **tentativa de solução**. Se no modelo apenas é fornecido este resultado, o objetivo com o qual a tarefa é formulada é descrito imprecisamente. Por esse motivo, é importante ampliar (E 5), e substituí-lo por (E 7). Naturalmente, os passos mentais não são perceptíveis facilmente, e, por isso, análises complexas são necessárias para a sua reconstrução. Na descrição de atividades mentais há uma diferenciação sistemática entre diversos tipos a ser feita: entre aquelas que são desencadeadas rotineiramente nas verbalizações, e entre aquelas que são especialmente importantes para, ou características de, um modelo específico. Apenas as negociações mentais do segundo tipo estão retratadas na apresentação analítica abaixo. As outras merecem um tratamento específico, que lhes é propiciado em parte pela psicolingüística.

(E 7):



### **Ilocução, proposição, instituição.**

Após a descrição do modelo de atividade verbal **tarefa-solução**, pode-se questionar por qual motivo partes dele ocorrem duas vezes seguidas em (E 1). A resposta vai além dos níveis da análise ilocucionária. Ela exige que se preste atenção em conteúdos, na sua parte proposicional. Estrutura ilocucionária e proposicional estão baseadas em objetivos institucionais e suas especificidades, agindo no sentido de trabalhar sobre os problemas sociais. Nesse caso específico, o problema é a contradição existente na distância entre a prática e a instituição: transmissão de conhecimento e o saber que os alunos têm sobre o dia-a-dia.

Com s 11 tem início uma realização do modelo **tarefa-solução**, e ela termina com s 21. Essa realização está inserida em uma outra formulação de tarefa, a s 5, denominada (a). A formulação de tarefa s 11 será denominada (b).

A formulação de tarefa (a) tem um problema matemático por tema, diferentemente da formulação de tarefa (b). Essa última objetiva esclarecer uma tarefa ou, dito de outra maneira, ela é uma tarefa verbal: Os alunos devem identificar uma pergunta não emitida na corrente de asserções, e verbalizá-la. Os alunos devem, portanto, fazer uma reformulação de s 5 para executar a formulação da tarefa de (a). A pergunta que se coloca é: por que isso é difícil? Porque essa é uma tarefa com caráter específico? A resposta vem da solução da tarefa (b), isto é, a partir da tentativa de solução s 20, que recebe a aprovação do professor.

s 20 é caracteristicamente diferente de s 5 por ter a forma de um problema matemático:

5,04 DM correspondem a X ovos

ou

5,04 a = X b.

Apenas nessa forma o tipo de tarefa é esclarecido. Mas o que ocorre em s 5? Se s 5 fosse visto como uma questão pessoal, não haveria motivos para se supor que se trata de uma formulação de tarefa. As três sub-divisões s 5 a, s 5 b, s 5 c poderiam ser desenvolvidas em outra direção, de tal maneira que fizessem parte de uma pequena narrativa cotidiana. A partir daí, fica clara a diferença de status entre a formulação de tarefa (a) e a (b). (a) se revela como sendo uma narração da vida cotidiana.

A estrutura da tarefa matemática apresenta-se com formato de acontecimento cotidiano. A tarefa matemática surge como recorte da "realidade", e com isso ela é relacionada ao saber das crianças sobre o cotidiano. O que é apresentado não é uma estrutura matemática abstrata, mas sim, uma experiência concreta que faz parte do cotidiano. Esse fato poderia ser visto como uma resposta do verdadeiro formulador da pergunta, ou seja, do editor do livro didático, à questão da distância entre a escola e a realidade prática cotidiana. A tarefa também poderia perseguir um objetivo didático, ou seja, demonstrar que problemas matemáticos podem estar escondidos na vida cotidiana, que encontrá-los vale a pena, e que eles podem ser solucionados por meio do conhecimento matemático.

O enfoque na prática de aula, porém, não tem o efeito totalmente esperado. Aquilo que deveria ser uma tarefa "baseada na vivência" é transformado numa tarefa de aula de matemática. A formulação da tarefa (b) diz que, antes que os alunos possam realizar o conteúdo da tarefa (a), é necessário que eles desenvolvam a forma matemática a partir do cotidiano. Também esse processo de transformação **pode** ser considerado um passo didático interessante enquanto ficar claro para os alunos como eles podem transferir os conhecimentos matemáticos para o cotidiano, de maneira tal que eles pratiquem fora da sala de aula aquilo que aprenderam nela.

No entanto, a estrutura total desse caso, bem como de outros durante essa aula, indica outro rumo. A transferência de (a) para (b) tem sua importância diminuída em face de sua frequência na aula e em face da maneira pela qual é feita a conexão com o "cotidiano". Após o exemplo citado (E 1) ocorrem 8 minutos de discurso de caráter puramente matemático, envolvendo cálculos.

A não ser uma única vez, na qual se fala em "ovos", apenas fala-se sobre números. Se observarmos comparativamente o ocorrido com a tarefa (a), e o que se segue, nota-se claramente um desequilíbrio. A tarefa (a) apenas é utilizada como pretexto para introduzir a verdadeira tarefa: a matemática pura. As relações com o cotidiano demonstram ser no mínimo irrelevantes, depois que a tarefa (b) foi solucionada, e a forma matemática está à disposição. Poderia-se até dizer que essa relação chega a atrapalhar, a ficar no meio do caminho, impedindo a concretização da estrutura da tarefa matemática. Aquilo que talvez tenha sido elaborado para tornar a tarefa mais agradável, (fornecer-lhe força motivacional), aparentemente é tratado como um código secreto, um impecilho para que se chegue (finalmente) à tarefa escolar. Essa necessidade de desvendar o código secreto é a "tarefa dentro da tarefa", tarefa (b). A partir do resultado, da solução (b) e dos oito minutos de cálculo que se seguem, pode-se depreender que a reformulação de s 5 para s 20 é um processo complexo, no transcorrer do qual uma forma escolar, distante da realidade, é estabelecida.

Essa análise levanta a questão de como fica a solução após os oito minutos. Como na aula a conversação gira em torno de um trabalho, é de se esperar um enfoque especial na forma verbal correta.

Realmente, o professor procura voltar da tarefa de cálculo para a tarefa original do texto (E 8).

A transferência, que fica de s 1, para s 20, ou s 22, em (E 8), ilustra claramente as dificuldades que foram demonstradas acima. Com s 3 o professor faz referência à tarefa (a). Mas ele o faz de tal maneira, que o caráter interno da aula fica claro: o objetivo é encontrar a "resposta final". As tarefas de cálculo, essa é a premissa, têm uma forma fixa, que exige uma resposta final. Não importa se há relação com o cotidiano das crianças, ou não. O importante é encontrar a formulação correspondente à forma escolar.

(E 8): (P: professor; Al H: Horst; Al J: Jeanette; Al 1, Al 2, Als: alunos diversos)

P		Ahá <sup>2)</sup>	<sup>3)</sup> e como é a resposta final?
Al H	<sup>1)</sup> vinte e um ovos?		
P	Jeannette! <sup>4)</sup>		
Al J	<sup>5)</sup> ( )		<sup>9)</sup> ela recebe por cinco
Al H	<sup>6)</sup> (por cincoo/)		
Al 1		Schhh <sup>7)</sup>	
Al 2		eu sei <sup>8)</sup>	
Al J	marcos e quatro seis ovos.	Não, ela recebe 6 ovos por 5	
Als	<sup>10)</sup> ((murmúrios		
P		Jeanette <sup>12)</sup>	<sup>15)</sup> quan-
Al J	marcos e quatro		
Al 1	<sup>11)</sup> Eh, como você faz isso?		
Al 2		((riso)) <sup>13)</sup>	
Al 3		Eh <sup>14)</sup>	
Als	) )		
P	to é que a Dona Fulana de Tal ai ..... por		
Al J		<sup>16)</sup> ah (setenta e um)	
P	seis ovos?	<sup>18)</sup> claro	isso nós acabamos
Al J	vinte e um ovos! <sup>17)</sup>		
P	de calcular.	<sup>19)</sup> Portanto por cinco marcos e quatro ela	
Sa		(Posso falar? <sup>20)</sup>	
P	recebe vinte e um ovos.	Pode apagar, Horst! <sup>21)</sup>	
Al 1		<sup>22)</sup> Nossa, o exercício é fácil!	
Al b		Sr. Kowalski! <sup>23)</sup>	

(Fonte: Redder 1982, pg. 109)

A resposta de Jeanette localiza-se nesse terreno pré-estabelecido, sem sucesso nenhum. Ela fornece duas alternativas de resposta, e aparentemente ambas cumprem as suas exigências. No entanto, elas são reformulações da frase "x é igual a Y". Quando o murmúrio dos outros alunos lhe dá a entender que s 9 a não está correta, ela faz uma tentativa usando outra forma; as duas são, no final das contas, indiferentes - e contêm, como resultado, uma união das duas informações contidas na tarefa (a). Ela dizia: "A Sra. S. paga por seis ovos...um marco e quarenta e quatro. A Sra. M. ...paga cinco marcos e quatro" (s 5 em E 1). Jeanette troca a estrutura "pagar por" por "receber por", toma como parte do tema, o tema da segunda sentença, e como parte do rema, o rema da primeira sentença. Um cálculo rápido, de cabeça, lhe teria demonstrado que um ovo custa quase um marco, fato que provavelmente lhe teria revelado o absurdo do seu enunciado em face do seu conhecimento de mundo. No entanto, não se trata de conhecimento de mundo, trata-se de encontrar a resposta matemática de uma operação matemática.

Apenas a resposta do professor à sua formulação, que termina em um suspiro, no qual diz "Jeanette" (s 12), torna claro para a aluna que deve ter cometido um erro fundamental. Ela então continua tentando fornecer uma resposta - por adivinhação (s 16). O professor focaliza mais fortemente a "tarefa", mas aqui ele torna claro que as pessoas "concretas" já não são relevantes. Ele refere-se à Sra M. como sendo Dona Fulana de Tal - com essa expressão ele poderia estar falando tanto de "Sra.M." como de "Sra. S.". A forma indefinida "Fulana de Tal" demonstra a ambigüidade da simulação. É o professor que precisa dar a formulação final da resposta. Portanto, também na fase final do processo de solução a ambivalência da simulação não é desfeita. Ela é deixada de lado pelas características internas da escola. O exemplo (E 1)/ (E 8) desencadeia uma série de questões relativas à função das formas verbais na instituição escola. A partir do professor, as tarefas "próximas da realidade" transformam-se em matéria escolar "afastada da realidade". As estruturas de atividade na escola têm sua qualidade própria, determinada, entre outros fatores, pela instituição. As estruturas de atividade devem, portanto, ser descritas, reconhecidas e observadas por esse ângulo. É ao professor, o profissional que sofre os efeitos da contradição entre suas intenções pedagógicas e aquilo que "continuamente" ocorre em sala de aula, que a análise da atividade em sala de aula pode ajudar. Ela auxilia a entender dificuldades objetivas, a olhar para as condições sob as quais ele age, fatores fundamentais para uma modificação da prática. O professor também aprende, dessa maneira, a distinguir entre os resultados de atividades nas quais pode interferir por meio de outras possibilidades de atividades e aquelas, que têm a ver com a estrutura da instituição, e que só podem ser modificadas se ocorrerem mudanças estruturais na própria instituição. Não há necessidade de enfatizar que os passos nesse sentido dependem de uma análise da instituição a partir da atividade verbal ocorrida nessa instituição.

Nota do Tradutor

(1) Optei por manter o modelo de transcrição utilizado pelo autor do texto.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, J. **How to do things with words**. J.O. Urmson/ M. Sbisá, Oxford, 1962.
- BÜHLER, K. **Sprachtheorie**, Jena 1934
- EHLICH, K. & REHBEIN, J. "Sprachliche Handlungsmuster". Em **Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften** Soeffner, H.G. (Org.), Stuttgart 1979 (pg.243).
- \_\_\_\_\_. **Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen**. Tübingen 1983.
- EHLICH, K. & SWITALLA, B. "Transkriptionssysteme - Eine exemplarische Übersicht" em **Stud. Ling.** 1972:2 (pg. 78).
- GARFINKEL, H. **Studies in Ethnomethodology**, Engewood Cliffs (N.J.) 1967.
- HENNE, H. & REHBOCK, H. **Einführung in die Gesprächsanalyse**, Berlin/New York 1982.
- MALINOWSKY, B. **Argonauten des westlichen Pazifik**, Frankfurt/M 1979.
- MAZELAND, H. "Sprecherwechsel in der Schule" em **Kommunikation...** Ehlich & Rehbein (org.) Tübingen 1983 (pg.77).
- REDDER, A. (org.) **Schulstunde 1. Transkripte**, Tübingen 1982.
- SCHLIEBEN-LANGE, B. **Linguistische Pragmatik**, Stuttgart 1979
- WITTGENSTEIN, L. **Schriften 1. Philosophische Untersuchungen**. Frankfurt/M. 1969.

