

**A INTERAÇÃO ACADÊMICA: ELEMENTOS PARA A DESCRIÇÃO DO
ENQUADRAMENTO DE DUAS SITUAÇÕES DE FALA NA
TAREFA ESCOLAR DE NÍVEL UNIVERSITÁRIO**

MARIA AUGUSTA G. DE M. REINALDO
(UFPb/CG)

ABSTRACT

The purpose of this article is to describe two instructive events at the university: **preparatory discussion among students** and **explanation in the classroom**. The participants in both types of events have the intention of giving information which they have learned while reading about an academic topic. This fact leads to communication which shows traces of both literacy and orality. The description mentioned above highlights the relationship between the process of speech production and the framework of participation, clearly showing their implications for the interactive process of the two instructive events here analysed.

1 — INTRODUÇÃO

O objeto de estudo deste trabalho¹ está representado por dois tipos de interação instrucional de nível universitário: a *Discussão Preparatória entre Alunos (DPA)* e a *Exposição em Sala de Aula (ESA)*. Ambos os tipos de interação estão centrados em textos extraídos de um dos três tipos seguintes de publicações especializadas — o artigo publicado em revista; a dissertação ou tese publicada em forma de livro, e o manual acadêmico indicado pelo professor da disciplina. As condições de realização da *exposição em sala de aula* como um evento-fim exigem a realização, pelos alunos envolvidos na tarefa, de um evento-meio — a *discussão preparatória entre alunos* — cujo objetivo é examinar o que devem pensar e apresentar sobre o tópico acadêmico determinado. O estudo se situa, pois, no âmbito da interação face a face em dois contextos instrucionais, o primeiro de natureza informal e o segundo, de natureza formal, e tem por objetivo fornecer elementos para a descrição do quadro situacional

¹ Este artigo retoma com algumas modificações um dos capítulos da tese *A formulação textual na explicação de textos acadêmicos por universitário*, defendida em 1994, na UFPR, sob a orientação do Professor Doutor Luiz Antonio Marcuschi.

desses dois tipos de eventos interativos representativos da rotina acadêmica universitária.

Os dados aqui utilizados foram selecionados de um *corpus* restrito de dez eventos (*cinco debates preparatórios entre alunos e cinco exposições em sala de aula*), coletados na Universidade Federal da Paraíba/Campus II — Campina Grande, através de áudio-gravações que se sucederam a uma etapa de observação e contato da pesquisadora com o professor e os alunos de cada uma das turmas pesquisadas, perfazendo um total de 6 horas e 03 minutos distribuídas da seguinte forma: 3 horas e 03 minutos de eventos tipo *debate preparatório entre alunos*, e 3 horas de eventos tipo *exposição em sala de aula*.

As questões centrais a que este estudo pretendo responder estão relacionadas com a *natureza dos eventos comunicativos* pesquisados, nível em que importa salientar a descrição dos elementos envolvidos no processo interativo, através de indagações que dizem respeito a:

a) como se organizam os participantes nos dois tipos de evento, tendo em vista a distribuição e o desempenho dos papéis sociais (aluno/aluno, na DPA, e aluno/professor, na ESA) e dos papéis comunicativos (falante/ouvinte, na DPA, e falante/ouvinte endereçado/audiência, na ESA)?

b) quais as conseqüências dessa distribuição e desempenho de papéis para a dinâmica interacional desses mesmos tipos de evento?

2 — DEFINIDO A NOÇÃO DE SITUAÇÃO DE FALA

A expressão *situação de fala* tem sua origem na área de estudos denominada etnografia da fala; termo criado por Hymes (1986:36 — 1ª ed. 1972) para referir a abordagem que está preocupada não apenas com o uso da linguagem, mas também com as regras de fala, compreendidas como as formas pelas quais os falantes associam modos particulares de fala, tópicos ou formas de mensagem, a situações e atividades particulares.

O significado da expressão em estudo, nessa abordagem, está relacionado com duas noções mais abrangentes: a de *comunidade de fala*, definida como “*uma comunidade que partilha regras para a conduta e interpretação da fala, e regras para a interpretação de, no mínimo, uma variedade lingüística*” (Hymes, 1986:54), e a noção de *evento de fala*, definida como “*uma atividade ou aspectos de uma atividade em que as regras sociais estão estritamente relacionadas às regras lingüísticas*” (op. cit.:56).

Tendo em vista reconstruir a organização subjacente a uma determinada cultura, a partir da identificação das regras de comportamento de seus membros, Hymes (op. Cit.) elege como categorias de análise os considerados componentes básicos de um evento de fala, os quais permitem categorizar o gênero de texto produzido. Tais componentes são a *forma e o conteúdo da mensagem; a situação; os participantes; o objetivo e o efeito da comunicação; o tema (key); o canal; o gênero e as normas de interação*.

Nessa descrição, o componente *situação* (setting) é visto como a referência “*ao tempo e lugar de um ato de fala e, em geral às circunstâncias físicas*” (p. 60).

Contudo, a evolução dos estudos de inspiração etnográfica tem registrado o surgimento de concepções teóricas que dão um enfoque mais amplo a esse componente básico de um evento comunicativo. Orletti (1982), ao discutir as questões metodológicas presentes numa abordagem etnográfica da interação verbal em sociedades complexas, e mais especificamente, de eventos comunicativos marcados por fenômenos não-ritualizados do dia-a-dia, enfatiza a necessidade de se ampliar a noção de *situação*. Salienta a autora que, na perspectiva de Hymes, esse componente designa todas “as coisas que são consideradas fora do evento em si” (p.159), visão responsável pela tendência a se caracterizar a *situação* de forma predeterminada com relação ao evento comunicativo, considerando-a como um mera reflexo dos fatores macroestruturais e negligenciando o fato de que o componente situacional pode assumir algum peso nas escolhas lingüísticas, através das análises que os participantes fazem dos fatores contextuais emergentes no ato comunicativo. Lembra a autora que “não é a situação em si que influencia as escolhas lingüísticas dos falantes, mas a definição partilhada da situação a que chegam os participantes” (ibidem). Ou seja, a situação comunicativa não se define pelo que ela é, mas pelo que os participantes supõem que ela seja.

De acordo com esse enfoque, na análise da situação, os participantes integram conhecimentos do tipo macroestrutural e do tipo microestrutural. O primeiro tipo de conhecimento está representado, por exemplo, pela posição social e idade dos participantes. Já o conhecimento microestrutural se manifesta nas hipóteses dos participantes relativas:

- a) ao objetivo ou objetivos da interação;
- b) à relação dos papéis entre os participantes;
- c) ao tipo de ato comunicativo que eles realizam;
- d) à configuração dos direitos e obrigações comunicativas que parecem caracterizar a comunicação.

Nesse sentido, adverte Orletti que o contexto da situação não preexiste à interação, mas é construído de momento a momento. Essa perspectiva defende, portanto, uma noção dinâmica de *situação de fala*, com ênfase no aspecto sociointerativo do desempenho e da distribuição dos papéis dos participantes durante o evento comunicativo.

Esta tendência evolutiva dos estudos etnográficos está representada pelo enfoque da microanálise sociointeracional em contextos específicos, linha de estudo que tem analisado as diversas facetas das relações entre estrutura social, situação comunicativa e interação verbal. Daí a preocupação central em reconstruir as regras de interpretação e participação que governam a interação social em determinados contextos, particularmente nos contextos educacionais (cf. Orletti, op. cit.; Rockwell, 1989).

Dentro dessa perspectiva de estudo, destacamos, como de interesse para a análise dos dados do presente trabalho, algumas contribuições da abordagem sociointeracional,

aplicada a eventos instrucionais de natureza acadêmica, centrados num texto de base. O estudo desse tipo de interação foi desenvolvido, inicialmente, por Goffman (1983a) que, na visão de sociólogo da linguagem, analisou o quadro situacional do evento *conferência*, focalizando os seguintes aspectos:

- a) as condições de produção, com traços da escrita e da oralidade;
- b) o ritual na interação e o enquadramento organizacional;
- c) a estrutura de participação, evidenciando as diferentes relações entre falante e audiência na exposição e no debate;
- d) o pronunciamento da conferência, destacando três formas de exposição: a memorização, a leitura em voz alta e a fala espontânea.

Outro estudo de inspiração sociointeracional, também relevante para os objetivos deste trabalho, é o de Tannen (1988) que, ao tratar do gênero “paper” (comunicação, artigo), segue percurso semelhante ao de Goffman. A autora detém-se, particularmente.

- a) nos traços de escrita e oralidade, enfatizando o caráter híbrido da comunicação;
- b) nos estilos de exposição, realçando o caráter polifônico do falante e suas diferentes relações com a audiência.

Para a descrição da interação nos dois contextos instrucionais objeto deste estudo, recorreremos a categorias de análise desenvolvidas no âmbito da perspectiva sociointeracional, que são relevantes para a compreensão da noção dinâmica de *situação de fala*, revelada a partir da análise dos tipos de conhecimento manifestados nos participantes de uma interação face a face. Trata-se da noção de *estrutura de participação*, explicitada a seguir.

2.1.1 — Estrutura de participação

A expressão *estrutura de participação* aqui utilizada remete ao sentido que lhe é dado por Goffman (1983b) e adotado por Schiffrin (1987, 1990), para referir o conjunto de posições assumidas pelos participantes de uma interação face a face, em relação uns aos outros e em relação aos enunciados que produzem. A compreensão desta noção exige a consideração de três outras noções a ela relacionadas. São as noções de *papéis*, *quadros* e *alinhamentos* dos participantes.

2.1.1.1 — Papéis

No estudo acima citado, Goffman defende a necessidade de se reanalisar os conceitos originais do modelo diádico de falante/ouvinte, uma vez que essas noções encobrem uma série de aspectos da identidade social, relevantes para a análise da interação face a face. Partindo desse princípio, o autor argumenta que os participantes de um evento interacional desempenham papéis comunicativos e de identidade (conjunto de direitos e deveres comunicativos associados ao desempenho de uma

identidade social), de forma que o falante e o ouvinte assumem papéis diversos durante a interação. No plano do falante, o autor identifica várias formas de falar, caracterizando os chamados *formatos de produção da elocução*, em que se distinguem os seguintes papéis comunicativos:

- a) *animador*: o falante enquanto responsável pela atividade física, acústica da fala;
- b) *autor*: o falante visto como o agente, o dono do *script*, responsável pelo conteúdo e implicações da fala. Neste trabalho, utilizamos a expressão *co-autor* para referir às situações em que o falante-expositor utiliza formulações pessoais para repassar as informações do texto-base.
- c) *principal*: o falante visto como indivíduo revestido de uma posição estabelecida pela fala que produz. Neste sentido, o falante representa um indivíduo com papel ou identidade social particular, com capacidade específica enquanto membro representante de um grupo.

No plano do ouvinte, são identificadas diversas maneiras de ouvir, as quais integram a *estrutura de participação*, expressão que envolve dois tipos de participantes: 1) *os participantes ratificados*: aqueles que são reconhecidos como indivíduos que fazem parte da interação em andamento; 2) *os participantes não ratificados*: aqueles que não são reconhecidos como indivíduos que participam diretamente da interação. Apenas os participantes do primeiro tipo interessam a este estudo, que leva em consideração os seguintes status de participação do ouvinte:

a) *ouvinte endereçado*, alguém a quem o falante dirige sua atenção visual. Na interação com dois participantes, o ouvinte endereçado é necessariamente também o ouvinte ratificado, a quem, incidentalmente, o falante atual espera devolver o papel de próximo falante. Na interação multiparticipativa, todavia, é possível distinguir-se o ouvinte endereçado de outra categoria participativa de ouvinte, que é a dos ouvintes não endereçados, embora ratificados.

b) *ouvinte não endereçado*, expressão que, na interação multiparticipativa, remete aos ouvintes ratificados que são considerados de igual *status* participativo pelo falante atual.

c) *audiência*, expressão utilizada por Goffman para referir-se ao conjunto de ouvintes ratificados na interação que ocorre em contextos institucionais. As audiências ouvem de forma especial, pois o seu papel fundamental é apreciar as considerações do falante, sem o direito de usar a palavra. A presença deste tipo de participante constitui e ratifica socialmente a natureza de um evento de fala institucional, como por exemplo, a exposição em sala de aula. Com efeito, uma audiência não cooperativa pode afetar profundamente o desempenho do falante-expositor.

Ao delinear os diferentes papéis comunicativos que representam a decomposição da noção global de falante/ouvinte, definindo o *status* de cada participante, Goffman provê uma base teórica para analisar as mudanças estruturais que definem de forma mais ampla o quadro situacional em que se desenvolve a interação face a face.

2.1.1.2 — Quadros e alinhamentos

Essas duas noções são estudadas por Goffman (1974; 1983b). No primeiro trabalho, o autor trata da noção de *quadros (frames)*, numa perspectiva sociológica, segundo a qual a vida social tem, no mínimo, dois tipos de compreensão: uma literal, que recorre à questão “o que está acontecendo aqui?”; e outra metafórica, que recorre à questão “qual o significado do que está acontecendo aqui?”. O segundo tipo de compreensão dá conta da questão situacional presente na interação. Nesse sentido, afirma o autor que “as definições da situação são construídas de acordo com os princípios de organização que governam os eventos — no mínimo os sociais — e nosso envolvimento subjetivo com eles... análise de quadros é um slogan para me referir ao exame nos termos da organização da experiência” (p.10-11). Os *quadros* representam assim princípios organizacionais e interacionais que definem as situações enquanto experiências.

No segundo trabalho, o autor apresenta, juntamente com a noção de quadros, a noção de *alinhamento (footing)*, termo utilizado para designar a sinalização das mudanças que ocorrem na estrutura de participação, traduzindo mudança na projeção de identidade ou na orientação dos participantes em relação uns aos outros e em relação à interação, ou seja, sinalizando enquadramentos ou re-enquadramentos das atividades em andamento. Desse modo, os alinhamentos são marcados por traços lingüísticos ou paralingüísticos e representam mudanças na maneira de interagir, as quais, por sua vez, se relacionam com a variação dos papéis desempenhados pelos participantes.

Assim, no presente estudo, a noção de *quadros* está sendo utilizada para designar dois contextos situacionais da tarefa escolar de nível universitário, nos quais a fala é construída. Tais contextos são moldados por necessidades interacionais dos participantes que desempenham papéis sociais e comunicativos preestabelecidos na instituição universitária, conforme descrito em (3.0).

3 — DESCRIÇÃO DO ENQUADRAMENTO DAS DUAS SITUAÇÕES DE FALA NA TAREFA ESCOLAR DE NÍVEL UNIVERSITÁRIO

As contribuições teóricas citadas em (2.0) fornecem elementos para uma descrição dos dois tipos de eventos instrucionais em estudo, considerando os aspectos do conhecimento macroestrutural e microestrutural dos participantes neles envolvidos.

No âmbito do conhecimento de ordem macroestrutural, ou seja, do conhecimento que remete aos aspectos preestabelecidos da situação comunicativa, pode-se dizer que ambos os tipos de evento estão vinculados a um quadro situacional institucionalizado de caráter mais amplo, típico do contexto de ensino aprendizagem — *a tarefa escolar*.

A descrição desses dois tipos de evento, na perspectiva da estrutura organizacional da tarefa escolar, envolve a referência a procedimentos de ordem institucional e de ordem interacional. O aspecto institucional está refletido no traço da normatividade dos procedimentos de acordo com o papel social, o poder, o direito e o dever atribuídos aos participantes envolvidos. Esses papéis manifestam padrões

estruturados de relações sociais, determinadas culturalmente, como é o caso dos papéis de professor e aluno. Com efeito, os procedimentos institucionais estão relacionados com um objetivo mais amplo que, no contexto de ensino, não resulta de uma negociação de interesses desses mesmos participantes, mas de uma imposição da instituição de ensino universitário, materializada, na sala de aula, na figura do professor. Assim, no plano do poder e do direito, a determinação, pelo professor, dos tópicos acadêmicos, para estudo e apresentação pelos alunos, constitui um procedimento institucional. No plano do dever, o procedimento institucional está representado pelo cumprimento, por parte dos alunos, da tarefa determinada, de acordo com o calendário acadêmico. Neste contexto, o aluno representa, portanto, um tipo de participante a quem cabe o dever de cumprir a tarefa, já que “deve aprender, mesmo que não descubra de que tópico está se tratando” (Barros, 1991:56).

Os procedimentos interacionais são definidos pela natureza da interação social em questão; referem-se ao contexto típico de realização da tarefa escolar de nível universitário, e envolvem as trocas de informações, no sentido de serem esclarecidas as normas determinadas pelo professor e cumpridas pelo aluno. Um procedimento interacional rotineiro, nos cursos mais organizados academicamente, é a distribuição pelo professor de uma comunicação escrita, contendo o programa-roteiro dos tópicos acadêmicos a serem discutidos. Essa comunicação pode também ser oral, quando o professor adota um estilo mais informal de condução do curso. A designação do grupo responsável pela apresentação de cada tópico acadêmico, todavia, é objeto de negociação entre os alunos, que procuram adequar-se às conveniências do calendário estipulado.

No âmbito do conhecimento de ordem microestrutural, ou seja, do conhecimento que remete aos fatores emergentes, responsáveis pela dinâmica que caracteriza a organização estrutural da interação, a descrição exige a referência às atividades interacionais desenvolvidas pelos participantes, focalizando dois aspectos:

- a) as formas de relação entre eles, considerando os papéis sociais e comunicativas.
- b) as formas de relação desses mesmos participantes com o texto produzido em cada tipo de evento.

Destes aspectos se ocupará mais especificamente a seção seguinte. Uma observação de caráter geral a ser feita é a de que ambas as situações em estudo, dado o caráter instrucional que as motiva, envolvem um tipo de interação centrada, ou seja, a interação que, nos termos de Goffman (1963), diz respeito a grupos de indivíduos que desempenham um tipo especial de atividade mútua que pode excluir outros indivíduos presentes. Trata-se, pois, de interações com restrições de participantes e de contexto.

3.1 — Aspectos da estrutura de participação na discussão preparatória entre alunos (DPA): a interação aluno versus texto versus aluno

Conforme frisado anteriormente, do ponto de vista das etapas de planejamento e execução da tarefa escolar, este tipo de evento é representativo da primeira etapa,

podendo, por esse motivo, ser denominado de evento-meio, uma vez que nele são desenvolvidas atividades de reflexão visando à preparação do evento exposição em sala de aula. Nos dados coletados, essa preparação compreende duas fases de realização.

3.1.1 — A fase preliminar, representada pelo primeiro encontro dos alunos, após a determinação dos tópicos pelo professor. Nesta fase, um evento de DPA consiste na negociação em torno dos seguintes aspectos:

a) *da metodologia de apresentação do grupo na sala de aula*, conforme se observa na seqüência (01);

(01) DPA4:51- 65

- A2 01 vai
A1 02 **sim os gráficos que eu fiz eu coloquei aqui o João Palito do:**
03 **Pedregal** AQUELE negócio que a gente já [tinha
A2 04 [vai sê
A1 05 falado
A2 06 **prici colocá issono quadro [(pra dizê alguma coisa)**
A1 07 [(vum) no quadro
08 **os gráficos... bem direitinho** né... massa

Em (01), as marcas do que estamos denominando evento-meio se encontram nas contribuições em que os alunos participantes refletem sobre a forma como apresentação na sala de aula os tópicos tratados no texto-base. Assim se referem à confecção de gráficos (linhas 02, 03 e 05); à utilização do quadro para a explicação de tópicos específicos (linhas 06, 07 e 08).

b) *da distribuição, entre os membros do grupo, dos tópicos a serem apresentados em sala de aula*, conforme atesta a seqüência (02).

(02) DPA2:40-60

- A2 01 pronto olhe **um dá conta do marxismo**
A1 02 exata sempre ele se preocupa [com o marxismo
A2 03 [uma absorve mais o marxismo...
04 **o outro o estruturalismo inglês e o outro o francês**
A3 05 mas...
A1 06 e M.J?
A3 07 mas tem mais
A4 08 **e sempre que alguém for falar sobre o o estruturalismo inglês você**
09 **que vai absorver mais o marxismo fica fazendo um contraponto**
A1 10 sempre um contraponto... quer dizer dentro dentro dentro dentro de
11 todo o texto... quem vai pegar a corrente marxista ele se detém à
12 questão marxista né... dentro de uma corrente e da outra assim
A3 13 á

Em (02), o grupo negocia a distribuição de tópicos específicos para cada participante, a quem cabe a tarefa de elaborar o roteiro de apresentação.

c) *a tentativa de elucidação de algumas passagens do texto-base*. Uma vez negociada a distribuição dos tópicos e a forma de apresentá-los em sala de aula, o grupo se detém, por pouco tempo, em algumas passagens do texto-base para leitura e esclarecimento através da discussão, encerrando-se o evento, em seguida.

Os dados revelam que, durante a atividade de leitura, são desenvolvidos pelos participantes procedimentos interacionais típicos da relação estabelecida com o texto escrito. Por essa razão, neste tipo de atividade, registra-se a redução da flexibilidade dos participantes, a fim de garantir a produção conjunta da atenção. Destacam-se, aqui, os seguintes papéis comunicativos:

— *o autor do texto*, configurado como um participante ausente, mas dominante na interação, uma vez que define o tópico e orienta o foco da atenção dos demais participantes;

— *o aluno-leitor*, configurado como *animador*, ou simples porta-voz do autor;

— *os demais alunos*, configurados como *ouvintes ratificados (audiência)*, podendo-se destacar eventualmente a figura do *ouvinte endereçado*, representado por qualquer um dos co-participantes.

Nos dados, foram coletados os seguintes tipos de situações interativos durante a leitura:

1. *O aluno-leitor volta-se para o texto, foco centrado no código escrito que veicula a mensagem*. Os demais alunos, representando a audiência, concentram-se em torno da produção conjunta da atenção, e, de forma cooperativa, assumem também o papel de co-leitores, ou leitores colaboradores, conforme atesta a seqüência (03):

(03) **DPA3: 455-458**

- A1 01 ((lendo)) “/.../desse modo a ação de produção naturalizada
- 02 escapa imediatamente a uma determinação simbólica
- A2 03 ((continua a leitura)) **e a supera dialeticamente**
- A1 04 e a supera dialeticamente
- 05 para determinar-se num sistema simbólico/.../

2. *O aluno-leitor realiza interrupções na leitura com mudanças de orientação em relação à audiência*. Essas interrupções representam, por via de regra, a construção de esquemas de conhecimento durante a leitura e funcionam como estratégias que visam a assegurar a compreensão do texto lido. Dois tipos de contribuições se destacam durante as leituras interrompidas.

2.1. *O aluno-leitor se desprende do texto, assume o papel de autor, ou falante primário, com formulações pessoais*, dirigindo aos ouvintes as suas contribuições no sentido de favorecer a compreensão do texto pelo grupo. Não se registra o uso da palavra pelos ouvintes, conforme atesta a seqüência a seguir.

(04) **DPA4: 313-321**

- A1 01 ((lendo)) “quando essas crianças são escolarizadas seu
- 02 desempenho é sensivelmente inferior ao das crianças oriundas
- 03 das camadas médias e da classe dominante” (interrompe a leitura))
- 04 ((dirigindo-se a A3)) **sendo o que é oriundas? (2.0) vindas de lá...**

- 05 **originária ((rindo)) de lá ((retoma a leitura))** “o nosso objetivo neste
 06 item é explorar outros fatores limitados da educabilidade
 07 que se soma à situação de fome para produzirem diferentes”
 08 ((interrompe a leitura)) **ó como é interessante...** *o que a gente começou*
 09 *a falar era mais um fator que reforçava a escolarização desigual né...*

Nesta seqüência, as interrupções são responsáveis pelas mudanças de orientação do falante em relação ao ouvinte. Essas mudanças são reveladoras do quadro experiencial de A1 acerca de aspectos do tópico em desenvolvimento no texto-base. Assim a orientação endereçada a A3 (I.04 e 08) representa uma preocupação em transmitir um conhecimento ativado acerca do tópico em andamento. Ambas as contribuições pessoais, durante a interrupção da leitura, se enquadram no esquema da tarefa escolar que está sendo cumprida em sua primeira etapa, cujo objetivo é favorecer aos participantes do grupo as condições de apresentação do tópico acadêmico em sala de aula.

2.2. *O aluno-leitor se desprende do texto e, numa tentativa de tornar-se co-autor, parafraseando a passagem lida, oportunidade em que a audiência se manifesta através de alguns sinais do ouvinte.*

(05) DPA3: 348-357

- A1 01 ((inicia a leitura)) “a ordem cultural de produção por assim dizer...
 02 foi naturalizada em aspectos decisivos” ((encerra a leitura)) *a*
 03 *ordem cultural de produção foi naturalizado no sentido de que...*
 04 *tá relacionado diretamente com as necessidades do homem*
 A3 05 **han**
 A1 06 *satisfeitos na natureza **num é?**...* para gerar
 07 *para gerar as superestruturas*
 08 **como formas culturalizadas de uma ordem natural**
 A3 09 **han**
 A1 10 *a superestrutura que se ergue da infraestrutura **uma forma***
 11 **culturalizada de uma ordem natural as necessidades!..!**

Aqui, a mudança de orientação do aluno-leitor se inicia após o encerramento da leitura, quando passa do papel de simples animador do texto para assumir o papel de co-autor, através da atividade parafrástica que se entende pelo restante da seqüência. Na linha 06, o marcador “num é” sinaliza que a interação está centrada no ouvinte A3 que, por sua vez, passa a apoiar as afirmações de A1, atitude que lingüisticamente está sinalizada nos sinais do ouvinte (I.05 e 09). Percebe-se que a tentativa de formulação textual própria veicula a impressão de espontaneidade sinalizada na repetição presente na linha 11 — “uma forma culturalizada de uma ordem natural”.

Pode-se afirmar que este tipo de atividade funciona como uma etapa de transição entre a interação através da leitura e a interação através da discussão, que é a fase marcada por contribuições pessoais que visam demonstrar a compreensão do tópico acadêmico em estudo, atividade que está presente na fase de discussão para averiguação.

3.1.2. A fase de discussão para averiguação, situação em que os participantes realizam a discussão propriamente dita, representa uma espécie de apresentação prévia, por cada um dos participantes do grupo, dos tópicos a eles atribuídos no evento anterior.

Assinala Mulholland (1991:175) que a discussão de um tópico é um processo de pensar alto. Cada participante produz idéias de uma forma racional, orientado pela hipótese de que o interlocutor aceitará sua contribuição, se as razões apresentadas forem suficientes e, em consequência disso, considerará o seu ponto de vista com o objetivo de estabelecer um acordo. A importância desse processo interativo em contexto instrucional é evidente, pois o participante pode falar para o interlocutor, em voz alta, sobre seus pensamentos a respeito de um tópico, permitindo que tais pensamentos sejam esclarecidos ou mesmo alterados.

A discussão representa assim uma atividade em que os alunos desempenham papéis mais ativos, embora o tópico continue a ser orientado pelo autor do texto. O falante, que assume agora o papel de co-autor, muda a orientação ou o foco de atenção, antes centrado no código escrito, volta-se para os ouvintes, instalando-se assim a interação centrada no envolvimento, com marcas de estilo informal. Os fatores que contribuem para esse fato são a facilidade e a naturalidade na interação, já que todos os interlocutores estão fisicamente presentes e ativos.

Nos dados coletados, a discussão freqüentemente se sucede à leitura e está ligada à compreensão do texto teórico de base, que constitui o contexto imediato para a formulação de questões a serem explicadas. Esse momento tende a ser marcado pelo traço instrucional da explicação de caráter espontâneo, em que os participantes são levados a desempenhar os papéis de explicador e explicatório, em *movimentos* (Goffman, 1976) que fazem avançar a interação, utilizando com freqüência seus conhecimentos experienciais, conforme atesta a seqüência a seguir:

(06) DPAS: 95-107

- A2 01 geralmente essas crianças assim de classe... de classe... pobre...
02 num têm uma educação adequada...
03 então como é que ela vai? assim.../
04 porque: na escola... vai ensiná uma educação à criança...
05 aí () aquilo vai deixá em parafu:so
06 [porque em casa ela
A1 07 [vai entrar em conflito
A2 08 aprende uma coisa...
09 aí quando chega na escola...
10 tem que ser outra coisa totalmente diferente
A1 11 geralmente em casa ele não vai tê o creme dental...
12 se for muito pobre...
13 e quando chega na escola...
14 VÊ logo o creme dental
15 aí vai ficá “o que é isso ?”
A2 16 aí vai querê

- A1 17 [é: exatamente]
A2 18 [num é?...]já o o de classe alta in eh...
19 já vai... tudo/
20 ele já sabe de tudo
A1 21 é: tudo é mais fácil pra ele...

Observa-se, em (06), uma relação interlocutiva entre A1 e A2, com o objetivo de explicar, por meio de contraste, a relação entre o ambiente de origem e a adaptação da criança à escola. A atividade explicativa é desenvolvida conjuntamente por esses participantes em três movimentos interacionais: o primeiro é iniciado por A2 (linhas 01 a 10), que conta com a colaboração de A1, na linha 07, no sentido de promover o ajuste ou acordo. A iniciativa do segundo movimento coube a A1 (linhas 11 a 15), que contou com a colaboração de A2, na linha 16 e fechou com a ratificação de A1 (linha 17). O terceiro movimento foi de iniciativa de A2 (linhas 18 a 20), e contou com o acordo de A1 (linha 21).

Constata-se, com efeito que o termo *discussão* aqui empregado não se confunde com debate ou discussão de caráter polêmico, mas remete ao esquema interativo utilizado na explicação em situações de diálogo informal, o qual consiste num processo recursivo de construção interlocutiva de acordo, mesmo que provisório (Signorini, 1991, 1992)

3.2 — Aspectos da estrutura de participação na exposição em sala de aula (ESA): a interação aluno-expositor versus texto e audiência

Pela constância de seu emprego, a *exposição em sala de aula* tornou-se uma forma padrão de reprodução do conhecimento produzido pelos membros da comunidade científica — professores pesquisadores, quando se trata de textos extraídos de publicações especializadas como as dissertações e teses publicadas em forma de livros, ou de artigos publicados em revistas de divulgação científica; e autores de manuais acadêmicos, quando se trata da exposição de textos extraídos de obras que reúnem, de forma mais ou menos didática, um conjunto de conhecimentos de uma área específica — para a comunidade universitária dos cursos de graduação — alunos e professores. Tais tipos de texto acadêmico, pressupondo um receptor, constituído pela figura do aluno universitário, como possuidor de conhecimento prévio no assunto objeto de discussão, permitem a leitura com menor intervenção do professor.

A *exposição em sala de aula* constitui um tipo de evento que apresenta as restrições institucionais e interacionais da tarefa acadêmica, em sua segunda etapa — o evento-fim —, conforme já ressaltado. As restrições institucionais dizem respeito ao formato do evento em termos de organização de grupos constituídos por alunos da classe, com determinação da data de realização e duração do evento, bem como da natureza do conteúdo ou tópico acadêmico a ser apresentado.

Do ponto de vista das restrições interacionais, a *exposição em sala de aula* se apresenta como um tipo de evento em que os participantes do grupo responsável pela apresentação estão de posse de um roteiro com tópicos e subtópicos a serem

reproduzidos ou desenvolvidos, a partir do texto-base, numa situação de contato imediato com a audiência, traço relevante para a definição dos estilos de exposição adotados e a conseqüente relação entre os participantes envolvidos.

A estrutura de participação da ESA apresenta, por esse motivo, uma configuração bastante diferente da estrutura de participação da DPA, uma vez que envolve a distribuição e o desempenho de papéis sociais e comunicativos diversos dos papéis envolvidos na segunda situação de fala. São participantes do evento tipo ESA os seguintes elementos:

a) *o grupo de alunos-expositores*, a quem o direito à palavra é predominantemente atribuído, desempenhando o papel comunicativo de *falante*, que pode assumir a configuração de *animador ou autor*, conforme adote como estilo de exposição, *a leitura ou a fala espontânea*. A função do grupo expositor na rede de informações é a de reproduzir o material teórico lido para os demais alunos da classe e para o professor, considerado o principal interlocutor.

Uma regra de desempenho do papel de falante pelos integrantes do grupo consiste no estabelecimento prévio de uma ordem da fala conhecida por cada membro do grupo, como ilustra a distribuição de falas realizadas na DPA, ilustrada na seqüência (02). Pode, às vezes, esse papel ser desempenhado em forma de *locução coletiva* (Loufrani, 1981) pelo grupo de alunos-expositores, os quais se alinham no compartilhamento de papel de um único locutor frente à audiência. Uma evidência é a ocorrência de subturnos, ou seja, vários ou todos os integrantes do grupo utilizam a palavra seqüenciadamente, dando continuidade à fala, conforme atesta a seqüência interacional (07). Esse tipo de alinhamento ocorre sobretudo quando o grupo é solicitado pelo professor a realizar esclarecimentos, fato que confirma o papel do professor como *ouvinte endereçado*, ou seja, o principal interlocutor do grupo expositor.

(07) ESA2: 540-548

- A4 01 há uma grande diferenciação entre a sociedade primitiva e a
02 socied a sociedade ocidental certo?
P 03 certo
A4 04 então é i:isso(2.0) num con
A1 05 **e vai sempre re sempre refletir na questão econômica e no parentesco**
A4 06 exatamente... a econômica ligada ao ocidental
07 e: o parentesco é ligado mais à primitiva a sociedades tribais certo?

Nesta seqüência, que ilustra um momento de hesitação de A4, o aluno-expositor, A1 se alinha a ele para, de forma compartilhada, complementar a resposta iniciada, dirigida a P.

b) *o professor*, que detém o poder conferido pelo conhecimento e pela instituição, constitui um elemento especial na audiência, pois é considerado o *ouvinte endereçado*, a quem os alunos-expositores dirigem, com freqüência, a palavra com o objetivo de obter a confirmação do que é por eles afirmado, numa expressiva demonstração da relação assimétrica em nível de conhecimento específico, conforme ilustra a seqüência (08), transcrita a seguir:

(08) ESA2: 73-78

- A1 01 (Monsieur) () né que é um (2.0) marxista **né professora**
P 02 é
A1 03 ele ele fala que... nessa questão
04 em que o o o marxismo faz essa diferença

Potencialmente, o ouvinte endereçado se caracteriza como o próximo falante que, na ESA, tem a função de expandir, avaliar ou corrigir as contribuições do grupo expositor, conforme atesta a seqüência (09), em que P, após ouvir a exposição de um tópico por ela solicitado, avalia a resposta de A2.

(09) ESA3: 562-574

- A2 01 esse processo produtivo é que vai estimulando a vontade das pessoas...
02 e Marx também só percebeu essa questão de o processo produtivo
03 enquanto isso...
04 mas não percebia a vontade em si
05 quer dizer ele abrange uma questão de uma sociedade
06 que é capaz de... através do processo produtivo
07 criar essa vontade na pessoa...
08 criar esse estímulo a consumir mais...
09 deixa um leque
10 e é exatamente onde a antropologia vai entrar...
12 que satisfação as pessoas têm por exemplo usarem seda...
13 usarem um colar de pérolas?
P 14 **é... eu gostei do nível da sua colocação V.**
15 *em relação... ao momento natural de Marx certo?*
16 *mas ele... nesse sentido ele se aproxima um pouco*
17 *da corrente da ecologia cultural...*

c) *os demais alunos da classe* que desempenham o papel da *audiência*, decisivo para que a comunicação seja cooperativamente realizada. Embora sejam, como os colegas do grupo-expositor, aprendizes em fase de formação profissional, destes se diferenciam, na maioria das vezes, em virtude de não tomarem conhecimento do texto-base determinado pelo professor, em momento anterior ao evento ESA, razão por que não apresentam, em tese, partilhamento do conhecimento específico. Não raro, sua participação no evento é justificada para cumprir o ritual dever institucionalizado de marcar presença no diário de classe. Tais alunos constituem um tipo de audiência, cujo papel é ouvir a exposição do tópico acadêmico pelo grupo, tendo o direito a se manifestar após o seu término. O que esporadicamente ocorre, com exceção dos casos em que são avaliados pelas contribuições que venham a realizar, configurando-se mais uma vez o quadro da tarefa escolar.

O aspecto final a ser focalizado na descrição do evento tipo ESA é o da natureza da relação do falante-expositor com o texto produzido. Neste sentido, pode-se afirmar que a situação de exposição em sala de aula caracteriza um contexto de oralidade, uma vez que o aluno-expositor fala para uma audiência (alunos e professor). Todavia, essa oralidade envolve influências da escrita, absorvidas pelo aluno, através das atividades

de leitura e resumo ou roteiro de apresentação, a partir do texto-base, indicado pelo professor. Esse fato tem repercussões importantes nos modos de orientação do falante-expositor em relação ao assunto tratado e à audiência. A seguir, serão descritos esses modos de relação adotados pelo falante-expositor, a partir da consideração dos estilos de exposição registrados no material coletado.

3.2.1 — O estilo-leitura de exposição: a centração no assunto

Ao adotar o estilo-leitura, na ESA, o falante, que agora é co-autor, em virtude do processo de reelaboração realizado no texto-base, tende a centrar sua atenção no código escrito por menor espaço de tempo, do que o faz na DPA. Este fato se explica, não só pelo planejamento da tarefa, mas, talvez, também, pela construção que o aluno-expositor faz dos seus interlocutores, motivado pelo enquadramento da tarefa escolar, que traz implícito o componente julgamento da competência comunicativa oral do falante. Com efeito, os dados revelam que os trechos lidos na ESA apresentam curta extensão, se comparados com a ocorrência dos trechos lidos na DPA. Três contextos aparecem como favoráveis à utilização desse tipo de estilo pelo falante-expositor:

a) *as introduções dos tópicos gerais e específicos constantes no roteiro de apresentação* elaborado pelo expositor, como demonstra a passagem (10), a seguir:

(10) ESA1: 146-147

- A2 01 ((lendo o próximo tópico)) **“pensamento e linguagem”**
- 02 ((encerra a leitura))... o que é pensamento e linguagem
- 03 pra Morgan?

b) *os trechos considerados relevantes pelo expositor*, os quais tendem a ser seguidos de uma paráfrase com função explicativa, conforme atesta a seqüência:

(11) ESA1: 29-37

- A2 01 *Boas começa também o seu trabalho...*
- 02 *começa elaborar sua teoria*
- 03 *fazendo crítica a Morgan*
- 04 *e a tese de Morgan era essa* ((lendo o roteiro))
- 05 **“a expressão da natureza na cultura”**
- 06 **eh a expressão da natureza na cultura pela**
- 07 **mediação de uma mentalidade reflexiva”** (encerra a leitura))...
- 08 quer dizer ele entendia
- 09 que: a cultura é resultado de uma eh
- 10 eh reflexão... ná das pessoas...
- 11 imposta pela própria natureza num é...

c) *as conclusões do tópico acadêmico objeto da exposição*. Essa leitura tende a ser interrompida por fala espontânea de caráter avaliativo, conforme mostra a seqüência (12):

(12) ESA4: 611-621

- A4 01 a a gente fez aqui uma conclusão de todo o trabalho...
02 ((lendo)) **“tudo que nós tentamos mostrar durante todo o trabalho foi**
03 **que a situação de fome”** ((interrompe a leitura))
04 como J. explicou... a fome não o apetite...
05 ((retorna à leitura))**“da: classe trabalhadora é provocado por um conjunto**
06 **de fatores que são efeitos da política econômica... existente na sociedade**
07 **atual... o esta:do toma medidas paliativ**((interrompe a leitura))...
08 como eu e V. a gente mostrou as
09 as medidas (2.0) que num adiantam de nada
10 eles fazem hoje
11 e amanhã voltam tudo ao normal a mesma coisa...

As seqüências aqui apresentadas ilustram várias ocorrências de fala espontânea que se sucede à leitura, representativas do esforço do aluno-expositor em se firmar como autor das formulações orais. Ilustra-se assim a hipótese de que a construção de um *receptor endereçado*, na audiência, representado pela figura do professor, ativa, nesses mesmos expositores, o *frame* de julgamento da competência comunicativa, no quadro experiencial da tarefa escolar.

3.2.2 — O estilo informal de exposição: a centração na audiência

A opção pelo estilo espontâneo, na ESA, leva o aluno-expositor a adotar mecanismos interacionais e lingüísticos situados nos diversos segmentos do contínuo oral/escrito. Por um lado, a necessidade de utilização de recursos explicitativos, através de estratégias que facilitem a compreensão da audiência, levam o expositor à formulação textual improvisada, marcada pelo envolvimento interpessoal, típico do estilo conversacional. Por outro lado, o uso de esboços, resumos, ou notas favorece a memorização de marcas da escrita científica assimiladas do texto-base, sobretudo nas estruturas lexicais específicas do campo teórico de referência. A seqüência (12) é ilustrativa desse caráter híbrido do texto oral produzido na ESA:

(13) ESA4: 94-106

- A1 01 ((escrevendo no quadro)) fome e apetite (2.0)
02 duas coisas que no nosso vocabulário são BEM conhecidas **num é?** (6.0)
03 segundo Luís Antônio Cunha essa questão do no vocabulário...
04 quando se trata de fome/
05 por exemplo **a gente** tá aqui na escola **num é?**...
06 aí quando dá onze horas todo mundo **“ah que fome ai que fome”**...
07 o que **você** tá tá sentindo jamais vai sê fome...
08 o que **você** sente é vontade de comer...
09 a questão de fome é quando... você num tem um salário
10 que dê pra *subsisti* aquela questão do alimento necessário
11 pra o *nutriente* do seu *organismo num é?*

Esta seqüência ilustra, de forma expressiva, a orientação centrada no ouvinte, em que o envolvimento interpessoal se contrapõe ao envolvimento centrado na informação. A preocupação com o ouvinte está expressa no uso recorrente do marcados “num é” (linhas: 02, 05, 11); no uso da expressão “a gente” (linha 05), que marca a aproximação falante/ouvinte; no uso da forma interlocutória “você” (linha 07), que, não obstante indique uma indeterminação do agente, marca uma relação de proximidade falante/ouvinte. Outra marca do envolvimento interacional do falante está na utilização do mecanismo da citação de falas com discurso interior (linha 06), recurso que instaura de forma decisiva o estilo conversacional, durante a exposição. As marcas da interpessoalidade, aliadas aos mecanismos específicos de formulação textual, notadamente a repetição em seus diversos tipos, são responsáveis pela descaracterização do estilo formal acadêmico. Registram-se alguns vestígios do texto teórico de referência apenas na seleção lexical, ilustrada em “subsisti” (linha 10), “nutriente” e “organismo” (linha 11).

Considerando a especificidade do objeto de estudo-*eventos instrucionais centrados num texto teórico de base* —, essa descrição pôs em relevo a relação entre as *condições de produção da fala* e o *comportamento polifônico do falante*, evidenciado no desempenho de diversos papéis comunicativos, responsáveis pelas *mudanças de orientação* em relação ao ouvinte e ao assunto objeto da fala, durante o evento.

O quadro a seguir resume, de forma comparativa, os achados desta descrição:

Quadro: Estrutura de participação dos eventos

Evento	Participantes	Atividades Interativas	Papéis comunicativos	Orientação do falante
DPA	Grupo de alunos	Leitura	falante animador	ênfase no código escrito
		Discussão	ouvintes co-leitores	
			falante-autor	ênfase na interlocução
			ouvinte	tendo em vista o acordo
ESA	Grupo expositor	exposição em estilo-leitura	falante animador	ênfase no código escrito
	Alunos		falante co-autor	
	Professor		ouvinte endereçado	
			audiência	
		exposição em estilo informal	falante autor	ênfase no envolv. interpessoal
			ouvinte endereçado	
			audiência	

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os esforços para entender a prática da interação acadêmica fora e dentro da sala de aula, através do estudo comparativo da estrutura de participação de duas situações de fala de caráter instrucional, constitui uma relevante fonte de compreensão das questões relacionadas com os processos interacionais em que estão envolvidos os participantes de tais tipos de interação.

A principal contribuição advinda dessa compreensão é a reflexão sobre as condições em que se desenvolve a prática da oralidade na sala de aula universitária, onde o *frame* da tarefa escolar, aliado ao fator de ordem cognitiva domínio do tópico acadêmico, orientam a adoção dos procedimentos interacionais e lingüísticos que marcam os estilos de exposição adotados pelos participantes desse tipo de evento. Sob este aspecto, é necessário refinar a nossa compreensão dos tipos de interação face a face e dos tipos de situação de fala. Não parece adequado continuar fazendo-se referências a oposições extremas do tipo conversação espontânea X interação institucional, pois alguns dos aspectos aqui descritos apontam para a necessidade de se rever em algumas das crenças estabelecidas com relação à formalidade da interação em contexto acadêmico, particularmente no contexto da exposição em sala de aula universitária, onde, não raro, são registrados indícios de rotinas comunicativas que se distanciam das rotinas que tendem a ser esperadas num evento institucional tipo exposição em sala de aula, aspecto tratado com mais detalhes em Reinaldo (1994a, 1994b).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Kazue M. Saito, *Topical organization in the classroom: internal structure and conversational markers*. Tese de Doutorado. Colchester, University of Essex, 1991.
- GOFFMAN, Erving. *Behavior in public places*. New York, The Free Press/Macmillan, 1963.
- _____. Replies and responses. *Language in society*, 5. Philadelphia, University of Pennsylvania, pp.257-313, 1976.
- _____. The lecture. In: *Forms of talk*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, pp.160-96, 1983a.
- _____. Footing. In: *Forms of talk*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, pp.124-59, 1983b.
- HYMES, D. (1ª ed. 1972). Models of the intergation of language an social life. In: GUMPERZ, J. and HYMES. *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. Great Britain, Basil Blackwell, 1986.
- LOUFRANI, Claude. *Locuteur colletif ou locuteur tout court. Recherches sur le Français parlé* 6; pp.169-93, 1981.
- MULHOLHAND, Joan. *The language of negotiation*. London/New York, Routledge, 1991.
- ORLETTI, Franca. An ethnographic approach to the study of verbal interaction in everyday life: some methodological issues. In: *Grazer Linguistische Studien*, 16, pp. 147-67, 1982.
- REINALDO, M. Augusta de M. A relação falante/texto na explicação acadêmica de universitários. In: *Investigações-Lingüística e teoria literária*, Vol.3, Recife: UFPE, pp.135-155, 1994a.
- _____. *A formulação textual na explicação de textos acadêmicos por universitários*. Tese de Doutorado, Recife, UFPE, 1994b.
- ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: J. EZEPELETA & E. ROCKWELL (orgs.). *Pesquisa participante*. São Paulo, Cortez/Autores Associados, pp. 31-54, 1989.
- SCHIFFRIN, Deborah. *Discourse Markers*. Cambridge, Cambridge University Press. 1987.
- _____. The management of a co-operative self during argument: the role of opinios and stories. In: *Conflict Talk: Sociolinguistics Investigations of Arguments in Conversations*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990.
- SIGNORINI, Inês. Explicar e mostrar como fazer em situações dialógicas assimétricas. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 18. Campinas, Unicamp/IEL, pp.127-55, 1991.
- _____. Letramento e discurso explicativo. *Letras & Letras*, 8 (2), Campinas Unicamp/IEL, pp.21-49, 1993.
- TANNEN. The commingling of orality and literacy in giving a paper at a scholarly conference. In: *American Speech* 63(1). University of Alabama Press, pp. 34-43, 1988.