

5 Discurso e interação

*A linguagem é uma cidade formada por edifícios onde cada ser humano trouxe uma pedra.*³²

(Emerson in Fromkin & Rodman, 1998)

5.1 Introdução

Como comentado até o presente momento, a prática social de construção de conhecimento deve ser vista como qualquer outra prática cotidiana de nossas vidas. Assim, ao comparecerem ao evento social aula, participantes – professor e aluno(s) – apresentam características interacionais comuns a qualquer outro tipo de agrupamento (Goffman, 1979).

Neste capítulo objetivo discutir o uso da língua que fazem os participantes de uma comunidade ou agrupamento no qual se encontram inseridos, no presente caso, a sala de aula de língua inglesa. No entanto, esta prática discursiva apresenta variações, influenciadas pelo gênero, idade, e identidade dos participantes da interação. Desta forma, discuto, a seguir, algumas das estratégias conversacionais descritas pela área da Sociolingüística Interacional e utilizadas por interagentes em encontros face-a-face – sendo o evento social aula considerado como tal. Analiso, também, a prática discursiva da sala de aula de acordo com a variável discursiva ‘gênero’.

O uso dos pressupostos da Sociolingüística Interacional se torna relevante para esta pesquisa, que analisa a língua em uso em um contexto específico, no caso a sala de aula. Por considerar a aula como um possível tipo de conversação, onde a sócio-construção do conhecimento é realizada, uma análise da linguagem e de suas estratégias conversacionais revela-se importante para um melhor entendimento da interação escolar.

³² No original: “Language is a city to the building of which every human being brought a stone.”

5.2 A interação

Como forma de melhor apresentar tais estratégias, proponho uma subdivisão do tema *interação* em dois itens. No item 5.2.1 discuto cinco elementos relacionados à interação: *contexto*, *inferência conversacional*, *pista de contextualização*, *enquadre (frame)* e *alinhamento (footing)*. Com o intuito de relacionar o uso destes elementos com o contexto específico desta pesquisa, discuto no item 5.2.2 a interação em sala de aula. Entretanto, é importante que se entenda que esta divisão é meramente ilustrativa, já que os elementos apresentados não aparecem apenas neste ou naquele contexto, sendo característicos de qualquer tipo de encontro face-a-face.

5.2.1 Os elementos da interação

Durante a construção do discurso um participante vai situando o outro com o intuito de construir e negociar significados. A construção destes significados depende de um **contexto** para a interação conversacional. Mercer (2000:19) entende o contexto como sendo um conhecimento comum e compartilhado. Tal conhecimento é formado a partir de experiências prévias dos participantes em conversações anteriores, sendo a base para suas interações discursivas. Este alicerce discursivo será mantido e desenvolvido de acordo com as necessidades dos participantes em uma conversa e, desta forma, o contexto também é visto como um fenômeno mental, não apenas como um cenário físico onde os participantes se encontram localizados. Entendo que esta abordagem de contexto proposta por Mercer refere-se tanto ao contexto mental, quanto ao social, afetivo, situacional, cultural, entre outros.

O contexto é constantemente criado e recriado a cada interação. Esta pode ter curta ou longa duração e dentro de um mesmo momento discursivo encontramos múltiplas interações. Enquanto tentam fazer sentido do que está sendo dito, interagentes (re)constroem este contexto de acordo com suas expectativas e necessidades individuais e coletivas.

Uma das formas de apoio para o desenvolvimento de uma conversa são as **inferências conversacionais** feitas pelos participantes durante a interação. Segundo Gumperz (1982a), é através destas inferências que os participantes irão

se localizar, compreendendo qual o significado real de cada enunciado produzido. Inferência conversacional é um processo de interpretação situado ou estabelecido no contexto, a partir do qual falantes em uma dada conversação avaliam as intenções dos outros participantes e fundamentam suas respostas.

Gumperz (1982a) ainda sugere que as **pistas de contextualização**, que têm como base as expectativas dos participantes, contribuem para a construção do significado. Tal termo é aplicado a qualquer traço lingüístico e/ou não-lingüístico que contribua para sinalizar as pressuposições contextuais (Pereira, 2002). Como aponta Pereira (2002:11) ao comentar os pressupostos de Gumperz,

... para criarmos e sustentarmos o envolvimento conversacional necessitamos assim de conhecimentos e habilidades que vão além da competência gramatical. Antes de decidirmos tomar parte em uma dada interação, necessitamos estar aptos a inferir sobre o que está sendo tratado na interação e quais são as expectativas dos participantes.

Contrariamente às palavras, que podem ser discutidas fora de seu contexto, os significados das pistas de contextualização são implícitos, não sendo, geralmente, referidos fora de seu contexto. O seu valor sinalizador depende do reconhecimento do seu significado por parte dos participantes. (Garcez & Ostermann, 2002).

As pistas de contextualização ajudam no estabelecimento de **enquadres** (*frames*) no curso da interação. A noção de enquadre foi primeiramente proposta por Bateson em 1972 em seu artigo *Uma teoria sobre brincadeira e fantasia*. Sua noção de enquadre é psicológica e, conforme apontam Ribeiro & Garcez (1998: 57),

... o enquadre contém um conjunto de instruções para que o/a ouvinte possa entender uma dada mensagem (da mesma forma como uma moldura em torno de um quadro representa um conjunto de instruções que indicam para onde o observador deve dirigir o seu olhar). O enquadre delimita, pois, figura e fundo, ruído e sinal.

A noção de enquadre, enquanto conceito psicológico, é essencial para que possamos compreender o real significado de uma determinada elocução. Um enquadramento psicológico é (ou delimita) uma classe ou conjunto de mensagens (ou de ações) significativas (Pereira, 2002). Enquanto participantes de uma determinada interação face-a-face, os falantes encontram-se constantemente atentos aos sinais que delimitam ou contextualizam os quadros, situando-se,

através de questionamentos, sobre o que está acontecendo no agora da interação, tais como os exemplos apontados por Bateson (1972) “isto é uma brincadeira?” ou “isto é uma ameaça?”. Assim, os enquadres pretendem fornecer uma melhor resposta à situação na qual os falantes se encontram engajados, contribuindo para uma boa construção da comunicação.

Posteriormente, Goffman (1979) desenvolve a sua noção de enquadre, fazendo a caracterização de **enquadre situacional** e propondo uma abordagem mais sociológica deste conceito. Segundo o autor, o enquadre situa a mensagem contida em qualquer enunciado, indicando como sinalizamos o que dizemos ou fazemos ou como interpretamos o que é dito e feito (cf. Ribeiro & Garcez, 1998). Goffman ainda entende que não existe atividade que aconteça fora de algum enquadre, sendo este constantemente modificado pelos participantes do encontro face-a-face, conseqüentemente transformando a interação em andamento.

Segundo Garcez & Ostermann (2002:260),

... para compreender qualquer **elocução**, as pessoas constantemente se deparam com a tarefa interpretativa de enquadrar os eventos e ao mesmo tempo negociar as relações interpessoais, ou **alinhamentos** (ou *footings*), que constituem os **eventos**. Ao enquadrar os **eventos**, os participantes fazem que certos focos de atenção se tornem relevantes, e que outros passem a ser ignorados (negritos no original).

A noção de **laminação** (*laminations*) também foi proposta por Goffman e pode ser comparada, segundo Ribeiro & Hoyle (2002:38), à noção de enquadre psicológico proposta por Bateson (1972), onde alguns contextos situacionais são trazidos para um primeiro plano (*foreground*) enquanto outros posicionam-se em segundo plano (*background*).

Esta noção de laminação será utilizada na análise dos dados desta pesquisa, para caracterizar a dinâmica mudança de enquadres durante o evento social aula (cf. capítulo 7, item 7.2.1.2). Esta alternância de enquadres, pode se dar, por exemplo, a partir de uma variação entre o que proponho como ‘enquadre formal’ e ‘enquadre informal’. Neste trabalho, sugiro que enquanto o primeiro se relaciona com a educação tida como ‘formal’, isto é, em relação à educação oferecida pelas instituições de ensino, o ‘enquadre informal’ diz respeito às conversas periféricas produzidas por alunos em sala de aula.

Igualmente, Goffman (1979) desenvolve o conceito de **alinhamento** (*footing*) para a análise da interação, definindo-o como um desdobramento do conceito de enquadre no discurso. O *footing* caracteriza a postura, a posição e projeção do 'eu' de um participante em sua relação com o outro, consigo mesmo e com o que está sendo dito em uma dada situação interacional. Os *footings* passam a ressaltar o aspecto dinâmico dos enquadres e, sobretudo, sua natureza discursiva (Goffman, 1979:70). O caráter dinâmico do *footing* leva a uma constante mudança de alinhamentos dos participantes na interação face-a-face. Conforme apontado por Bentivoglio & Pereira (2001; 2002:15), as mudanças de alinhamento são reveladas por traços lingüísticos ou paralingüísticos. Pereira ainda discute que, para Goffman,

Uma mudança de *footing* implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção ou recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso *footing* é outra maneira de falar de uma mudança em nosso enquadre de eventos (2001)

De acordo com Pereira & Cabral (2002), “nas interações, podem ocorrer tanto mudanças de enquadre quanto de alinhamento, na medida em que, na maioria das vezes, um encontro passa por transformações no seu desenrolar”. Assim, durante as interações, os enquadres mudam constantemente, e os *footings* são constantemente introduzidos, negociados ratificados (ou não), co-sustentados e modificados pelos participantes da interação. O enquadre, então, relaciona-se mais ao *evento*, enquanto o *footing* à posição do participante em relação a este evento.

Tannen & Wallat (1987) aplicam as noções de enquadre e *footing* propostos por Goffman e os aplicam à análise do discurso. No entanto, as autoras incluem em sua proposta aspectos de natureza cognitiva e propõem, assim, a noção de **estruturas de expectativas**. Desta forma assinalam dois tipos de noções distintas pertencentes às estruturas de expectativas: os **esquemas de conhecimento** e os **enquadres**. Bentivoglio & Pereira (2001) comentam que, enquanto os primeiros representam uma visão cognitiva (derivados de estudos realizados na psicologia cognitiva) sendo referentes às estruturas de conhecimento dos indivíduos, portanto de natureza não interacional, os enquadres remetem ao

princípio psicológico apontado por Bateson (1972) e à visão sociológica proposta por Goffman (1979).

Ao se posicionar em uma determinada interação, o participante revela suas expectativas acerca das pessoas, objetos, eventos e cenários no mundo, demonstrando quais os esquemas de conhecimento que possui frente a esta situação (Tannen & Wallat, 1987). Tais esquemas referem-se à nossa experiência humana e nos ajudam em nossa tarefa de fazer sentido no mundo. É a partir dos esquemas que podemos interpretar a realidade presente ao nosso redor, dando-lhe significado. Como comentado anteriormente, as noções de esquemas e enquadre são interligadas, porém distintas: o esquema é a base cognitiva e os enquadres são de natureza interacional.

5.2.2

A interação em sala de aula

Conforme apontado por Ribeiro (1994 in Spitalnik, 1996) “os enquadres são princípios de organização comportamental que servem para que os participantes saibam interpretar que atividade está ocorrendo e como devem se comportar ou interagir para serem entendidos”. Em relação à sala de aula podemos dizer que, dentre outros, destacam-se dois tipos distintos de enquadre: os *personais* – que correspondem aos momentos em que experiências pessoais de cada participante são trazidas para o discurso – e os *institucionais* – que dizem respeito às atividades de sala de aula, tais como explanações de conteúdo, realização de tarefas, etc. Spitalnik (1996:15) entende que são os enquadres pessoais que favorecem um relacionamento de natureza não institucional.

Quando interagindo em sala de aula, participantes fazem uso de esquemas de conhecimento para construir seu processo de aprendizagem. Sendo a *base* para a sócio-construção do conhecimento, os esquemas de conhecimento atuam, aliados à memória, como elementos construtores da experiência de alunos e professores que, por sua vez, são os responsáveis pela formação de um discurso típico de sala de aula: a conversa periférica (cf. capítulo 4, item 4.3.2.1).

Como um desdobramento do conceito de *enquadre* proposto por Tannen (1993) e de *imaginário* apontado por Cicurel (1985, in Gil, 1997), Glória Gil (1997) propõe a existência de um **enquadre imaginário** em sala de aula. Segundo a autora,

Este enquadre imaginário é entendido como um contrato implícito estabelecido entre o professor e os alunos, através do qual certos tipos de discursos, que seriam (fora da situação escolar sob estudo) considerados absurdos, artificiais, sem-sentido ou não-autênticos, obtêm um *status* diferente, tornando-se significativos para os participantes.

Os conceitos de *ambiente de tarefa acadêmica*, *estrutura de tarefa acadêmica* e *estrutura de participação social* propostos por Erickson (1982) são pressupostos para que Gil fundamente seu conceito de enquadre imaginário. Erickson aponta que professor e alunos constroem coletivamente uma aula como sendo um **ambiente de tarefa acadêmica**, onde os participantes da interação trabalham dois tipos de conhecimento simultaneamente. O primeiro é a **estrutura de tarefa acadêmica (ETA)**, entendido como um conjunto estruturado de restrições vindo da lógica da sequenciação do assunto da aula (Gil, 1997) . O segundo conhecimento refere-se à **estrutura de participação social (EPS)** e é entendido como um conjunto de restrições na alocação de direitos interacionais e obrigações dos membros de um grupo social. Erickson (1982) assinala que é através de **sinais** implícitos e explícitos que os participantes vão orientando seu entendimento das estruturas de tarefa acadêmica e de participação social. Os sinais são para Erickson o que as pistas de contextualização são para Gumperz (1982a), sendo que estes podem ser lingüísticos ou paralingüísticos e são a chave para compreender tanto o tom da tarefa (ironia, sinceridade, polidez), quanto a natureza ou tipo das atividades de fala (explicação, debate, geração de hipóteses conjuntas, piadas, instruções, etc) (Gil, 1997).

A noção de enquadre imaginário é importante para a avaliação de um tipo de discurso próprio da sala de aula, quando professores criam situações imaginárias com o intuito de tornar concretos conceitos ou situações abstratas de aprendizagem. Desta forma, o conhecimento de estrutura de participação acadêmica é fundamental para que os participantes de sala de aula entendam determinadas situações propostas pelo professor neste contexto como hipotéticas, fazendo sentido apenas em uma situação coletivamente tida como possível. Este tipo de conhecimento, o de estrutura de participação acadêmica, favorece um entendimento mútuo entre os participantes de sala de aula, um entendimento de que uma dada situação pode ser entendida como viável ou verdadeira com o propósito definido de construção de conhecimento. Este tipo de enquadre passa a

ser, portanto, um andaime (cf. capítulo 3, item 3.5.1) para a sócio-construção do aprendizado em sala de aula.

5.3

Discurso e gênero

Maltz & Borker (1982 in Barbosa, 1996) comentam que mulheres e homens pertencem a grupos culturais distintos já que geralmente são socializados, durante a infância, em grupos separados pelo sexo. Sob esta perspectiva, o gênero seria uma das influências culturais que afetaria o comportamento lingüístico do falante e, conseqüentemente, dos alunos em sala de aula. Desta forma, homens e mulheres apresentam diferenças em relação à fala, possuindo características próprias a cada um de seus gêneros. Também em sala de aula podemos notar que meninos e meninas, homens e mulheres, geralmente usam a linguagem de maneira diferente, de acordo com seus propósitos e objetivos imediatos, o que será discutido e analisado nesta pesquisa (cf. capítulo 7, itens 7.3.1.1 e 7.5). Apresento, a seguir, uma discussão de possíveis caracterizações da maneira pela qual homens e mulheres falam e das metamensagens que procuram sinalizar através desta fala.

Segundo Tannen (1991), existem dialetos de gênero. O estilo feminino de linguagem costuma apresentar maior consciência da presença de um interlocutor e evidencia a preocupação em proteger a face positiva (Goffman, 1980) da mulher, ou seja, sua necessidade em ser aprovada. A fala feminina é estrategicamente formada, como por exemplo, para criar e manter envolvimento com os interlocutores. Ainda segundo Tannen (1991), o discurso feminino pretende ser cooperativo, objetivando sempre criar relações simétricas de intimidade e cumplicidade, como também compartilhar emoções e trocar confidências. Assim, a solidariedade é um aspecto primordial na fala feminina e os conflitos procuram ser evitados. A autora ainda comenta que enquanto as mulheres falam e escutam a linguagem da intimidade, os homens falam a linguagem da independência.

Segundo os teóricos pós-estruturalistas Edley & Wetherrel (1997:208), todos os conceitos são relacionais, ou seja, definem-se a partir de seus opostos. Desta forma, a concepção de gênero masculino e feminino podem ser formuladas através de oposições. Tannen (1991) entende que, em relação ao gênero, existem dois tipos de linguagens: o relato e a conexão. A objetividade da

fala masculina, que em geral prioriza o relato à relação, demonstra a não preocupação com a solidariedade e cumplicidade. A conversa masculina é um meio de transmissão de informação, através da qual se preserva a independência e se negocia ou se mantém o status. A feminina, por outro lado, é uma conversa que estabelece e negocia relacionamentos. Sempre enfatizando a metamsagem, o significado da fala feminina é geralmente interpretado por inferências. É através da prática discursiva que as características da fala feminina e masculina irão se manifestar.

O caráter dinâmico da conversação aparece no discurso de sala de aula, onde os participantes fazem uso de estratégias interacionais como forma de participação neste discurso. Enquadres e alinhamentos são constantemente negociados e estabelecidos através das pistas de contextualização, e os esquemas de conhecimento dos participantes formam as bases para a construção dos mesmos. Através destas estratégias de participação, alunos e professores contribuem para uma prática discursiva típica de sala de aula, que faz parte do discurso pedagógico.