

Interação na sala de aula: possibilidades de abordagens*

Classroom interaction: possibilities of approaches

Luiz Antônio da Silva**

Rosana Ribeiro Ramos***

Valdir Heitor Barzotto****

RESUMO: O objetivo deste trabalho é investigar a existência (ou não) de um espaço em sala de aula favorável à prática da argumentação, em situações específicas de conflito na interação professor-aluno. Sendo a interação mediada pela linguagem, interessa investigar como os sentidos constituídos por meio da linguagem influenciam os sujeitos envolvidos, colaborando ou não para suas ações em direção à prática do discurso argumentativo. O método de investigação consiste de observações de aulas ministradas a uma classe de 3º ano do Ensino Médio, em escola pública da periferia do município de São Paulo. As análises são fundamentadas nas contribuições da Análise da Conversação, da Teoria da Argumentação e da Análise do Discurso. Os resultados mostram que o espaço em sala de aula que privilegie a argumentação não chega a ser efetivo. Há um caminho a ser percorrido no que diz respeito à compreensão dos seguintes aspectos: as concepções de linguagem; o processo interacional; o discurso, seu contexto mais amplo de produção e os efeitos possíveis de serem constituídos; o conflito; e a arte de argumentar em situações específicas de conflito, de maneira que tal compreensão se reverta em ações cujos efeitos possam transformar a realidade enfrentada na interação professor-aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Interação professor-aluno. Conflito. Argumentação.

* Este trabalho é derivado da dissertação de mestrado de Rosana Ribeiro Ramos, *O espaço para a argumentação em sala de aula: um caminho para as situações de conflito na interação professor-aluno*, defendida no programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa, da FFLCH/USP em outubro de 2006, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Antônio da Silva, e reflete estudos e discussões realizados pelos autores desde a disciplina Metodologia do Ensino de Português, cursada por Rosana Ribeiro Ramos na FE/USP, como aluna do Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, e continuados no mestrado. Uma versão preliminar, com o título *Polidez em sala de aula: uma estratégia interacional*, foi publicada em 2006 pela Revista de Estudos Linguísticos no. XXXV, p. 1736-1741 – disponível em: www.gel.org.br.

** Doutor em Letras pela FFLCH/USP. Professor da Área de Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo e pesquisador do projeto NURC/SP. luizs@usp.br.

*** Doutoranda em Letras pela FFLCH/USP, na Área de Filologia e Língua Portuguesa. Sua pesquisa tem se desenvolvido em torno da interação professor-aluno. Trabalha com formação de professores desde 2003. rribeiroramos@yahoo.com.br.

**** Doutor em Linguística pelo IEL/Unicamp. Professor do Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa da FFLH/USP e do Programa de Pós-graduação em Educação da FE/USP, onde atua na graduação na disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. barzotto@usp.br.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to investigate the existence (or non-existence) of a space inside the classroom which is favorable to the practice of argumentation in situations of conflict related to the teacher-student interaction. In view of the fact that interaction is mediated by the language, it is interesting to investigate how the feelings produced by the language influence the subjects involved, collaborating or not for their actions toward the practice of the argumentative speech. The method of investigation consists of observations of a 3rd grade High School Course, in public school located in the outskirts of São Paulo. The analyses are based in the Conversation Analysis, Theory of Argumentation and Discourse Analysis. The analysis results show that the space in classroom that privileges the argumentation does not come to be effective. There is a way to go, in terms of understanding the following aspects: the concepts of language; the interaction process; the discourse, its wider context of elaboration and possible effects; the conflict; the art of argumentation in specific situations of conflict, so that such understanding can be reverted to actions, whose effects will be able to change the reality involving the teacher-student interaction.

KEYWORDS: Teacher-student interaction. Conflict. Argumentation.

Introdução

A reflexão apresentada neste artigo reflete os esforços de um grupo de pesquisadores que vem se opondo à perspectiva única de abordagem e de apresentação de soluções para o trabalho com a língua portuguesa na sala de aula. Em partes, é nisso que reside a novidade deste artigo: a possibilidade de buscar em diferentes abordagens possibilidades para compreender o que se passa em uma sala de aula.

Seguindo a linha de Riolfi e Barzotto (2008, s/p.), não defendemos a posição de autores que se apresentam como “sendo aqueles que têm a solução infalível para os problemas delineados” sobre o ensino de língua portuguesa. Em tais trabalhos, após descreverem uma situação calamitosa, esses autores “apresentam, então, perspectivas teóricas, [...] que, caso tivessem sido utilizadas em sala de aula, teriam podido evitar a catástrofe que previamente denunciaram.”

Depois de décadas de produção dessa natureza, cujos esforços estão mais ligados à defesa de uma perspectiva teórica do que à compreensão do

que ocorre no interior de uma sala de aula, nosso grupo de pesquisas tem procurado verificar diferentes possibilidades de abordar episódios coletados em sala de aula. As soluções, que acreditamos quase impossíveis de se indicar, dada a efemeridade dos acontecimentos de sala de aula, a nosso ver, viriam do acúmulo de conhecimento e da disponibilização para a formação de profissionais da área. Não seria, portanto, da transformação do conhecimento em preceitos a serem seguidos.

Em função da postura adotada pelo nosso grupo de pesquisa, este trabalho segue os parâmetros de um estudo qualitativo e, dentre as várias formas de estudos qualitativos existentes, recorre à observação e ao contato direto como método de investigação. Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa que adota procedimentos da etnografia como abordagem de investigação. A pesquisa qualitativa preocupa-se, pode-se dizer, em interpretar uma determinada realidade social e leva em consideração o ambiente natural como fonte de dados, a descrição desses dados e o significado que as pessoas observadas dão à situação vivida. Sendo assim, enquanto a pesquisa quantitativa tende a considerar um fenômeno isolado em si mesmo, a qualitativa considera todo o contexto que envolve determinado fenômeno.

A opção por esse tipo de pesquisa requer desprendimento com relação às perspectivas teóricas, não cabendo a defesa, *a priori*, da hegemonia de uma ou de outra. Caso contrário, submeter-se-ia o dado à perspectiva defendida pelo pesquisador.

A composição do *corpus* para a pesquisa do qual este trabalho é um dos resultados remonta à realização do estágio supervisionado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Na disciplina orienta-se para que o estágio, realizado em 120 horas ao longo de dois semestres, seja entendido como pesquisa na sala de aula, na qual o aluno-pesquisador se insere para aprender, para intervir e para produzir conhecimento com base no que presencia e registra. Para o registro dos dados no diário de campo, ele é orientado a fazer uso de elementos da etnografia (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) e das orientações da Análise

da Conversação (MARCUSCHI, 1986). Quando possível, orienta-se o estagiário também para gravar as aulas.

Após a realização do estágio, componente da disciplina, que resultou no artigo "Procuram-se formadores de alunos escritores"¹, a autora dá continuidade à sua pesquisa em nível de mestrado, acrescentando ao diário de campo a gravação em áudio, para melhor apreender a realidade presenciada na sala de aula. Verificou-se que o uso do áudio é melhor aceito pelos professores regentes quando se trata de pesquisa de pós-graduação, à qual se atribui mais facilmente em nossa cultura o *status* de produtora de conhecimento. A presença de um estagiário de graduação na sala de aula ainda não é vista como uma possibilidade de produção de conhecimento, uma vez que o direito à pesquisa, na maioria das vezes, ainda é atribuído à pós-graduação. Após esta fase, outros pesquisadores juntaram-se para refletir sobre os dados.

Assim, especificamente para este trabalho, portanto, foram selecionados exemplos coletados em aulas assistidas e gravadas em áudio em escola pública da periferia de São Paulo, em 2005, que representam situações de conflito em sala de aula. Considerando que tais situações podem ser uma oportunidade para a exposição e o debate de ideias, estudamos momentos de interação em sala, com base em trabalhos de autores de diferentes perspectivas teóricas, com o intuito de verificar como elas podem favorecer a criação de um espaço propício para a prática e o aprendizado das estratégias de uso do discurso argumentativo.

Para tanto, interessa-nos verificar nas análises aqui apresentadas os sentidos suscitados por meio dos diversos enunciados, cujos efeitos colaboram ou não para a constituição de um espaço de participação no qual a professora e os alunos desenvolvam, na prática, maneiras de convencer em situações de conflito.

¹ O artigo foi publicado na Revista de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa - MELP, vol. I, n. 1, 2006. A revista foi publicada com o apoio da Pró-reitoria de Cultura e Extensão Universitária e, a partir do segundo número, foi publicada em meio virtual, podendo ser lida em <http://www2.fe.usp.br/~lalec/MELP/edicao03.htm>.

Não se trata, portanto, de uma temática que poderia ser resumida como a natureza conflituosa das relações simétricas e assimétricas entre professores e alunos em sala de aula. Trata-se de estudar o processo interativo na sala de aula com vistas a compreender como os participantes desenvolvem suas estratégias argumentativas. Se é verdade que nos anos 90 foi importante estudar as relações simétricas e assimétricas nas salas de aula, hoje nos pareceria continuar insistindo em perspectiva única se retomássemos os modos de fazer de tais pesquisas. Consideramos que as transformações por que passa a consideração da autoridade do professor por parte do aluno já não permitem mais insistir em tal linha de análise.

Como base para as análises, teremos as contribuições da Análise da Conversação, da Teoria da Argumentação e da Análise do Discurso. Independentemente de serem incluídos ou não na Análise da Conversação por alguns autores, será dado enfoque aqui, entre outras, às teorias de Grice (1967) e de Lakoff (1973), que procuram demonstrar, respectivamente, que: a) respeitar o princípio de cooperação, atrelado à clareza, objetividade, sinceridade e pertinência na conversação, conduz a uma comunicação eficaz, e b) a polidez colabora para que a ofensa seja evitada, afirmando e estreitando as relações.

Serão considerados também os estudos sobre a *face* (GOFFMAN, 1967), por meio dos quais podemos verificar se os interlocutores escolhem preservar ou ameaçar a face um do outro, o que colabora (ou não) para que a argumentação tenha lugar na interação professor-aluno.

No âmbito dos estudos que contribuem para a Análise do Discurso – Pêcheux (1969) e a Teoria da Enunciação (BAKHTIN, 1979; BENVENISTE, 1995; DUCROT, 1984, 1987) –, as análises destacarão marcas que nos auxiliam na percepção da constituição dos argumentos produzidos tais como os implícitos, as imagens, a polifonia e a ironia.

Embasamento Teórico

Convém esclarecer, antes de dar prosseguimento à exposição de alguns postulados dos autores citados acima, que não estamos reunindo sem reflexão mais autores do que seria possível em uma única área. Ao contrário disso, pretendemos demonstrar que não temos o intuito de silenciar autores que compatibilizam diferentes autores e áreas. Embora esse não seja o tema deste artigo, lembramos que as aproximações feitas aqui encontram respaldo na tradição brasileira. Por exemplo, é possível encontrar trabalhos bastante sólidos que reúnem autores originariamente inscritos na Teoria da Argumentação com aqueles que originariamente são considerados próprios à Análise do Discurso. O mesmo se dá no estabelecimento de um contínuo entre a Análise da Conversação e a Análise do Discurso.

Também julgamos importante mencionar que, embora estejamos cientes de que há bastante diferença entre as correntes aqui expostas, para este trabalho interessa reuni-las pelo fato de que consideram os limites mais amplos do que a frase, levando em consideração mais do que aquilo que foi explicitado por meio da frase. Do mesmo modo, como já dissemos, partimos do pressuposto de que as saídas baseadas na defesa de uma perspectiva única para compreender a sala de aula nos últimos anos precisam ser questionadas, pois a complexidade das situações interacionais em geral exige abertura para abordagens diferenciadas, para a reunião de diferentes perspectivas, deixando transparecer mais preocupação com a busca de soluções para as dificuldades encontradas nas salas de aula do que com a divulgação de perspectivas teóricas defendidas por pesquisadores ou documentos oficiais.

No intuito de que as teorias fiquem suficientemente apresentadas, serão descritos a seguir alguns fundamentos teóricos de campos do conhecimento que se dedicam aos estudos da linguagem e que servem de base para as análises efetuadas neste trabalho.

Análise da Conversação (AC)

Ao se concretizar em uma língua que pode ser falada ou escrita, a linguagem se torna passível de ser observada, descrita, analisada e interpretada. A Análise da Conversação (AC)² é a ciência que visa a compreender como se processa a organização de um ato conversacional; assim, procura descrever o comportamento verbal dos interlocutores durante a interação. A aplicação de suas teorias tornou possível o estudo da língua falada, que foi bastante ampliado nas décadas de 80 e 90.

Por ter sua origem no interior da sociologia interacionista (etnometodológica) americana, a AC trabalha, em geral, com dados reais, analisados em seu contexto natural de ocorrência. Hoje, além da descrição das estruturas da conversação e de seus mecanismos organizadores, ela preocupa-se com a especificação dos conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais com o intuito de se chegar à interpretação.

A abordagem das interações nos permite verificar as relações interpessoais que são constituídas pela maneira como o evento conversacional está organizado. Isso significa, conforme Brait (2003, p. 220-221),

[...] observar no texto verbal não apenas o que está dito, o que está explícito, mas também as formas dessa maneira de dizer, que, juntamente com outros recursos, tais como entonação, gestualidade, expressão facial etc., permitem uma leitura dos pressupostos, dos elementos que mesmo estando implícitos se revelam e mostram a interação como um jogo de subjetividades, um jogo de representações em que o conhecimento se dá através de um processo de negociação, de trocas, de normas partilhadas, de concessões.

Portanto, existem ações sendo realizadas na interação verbal. Seguem abaixo, as contribuições de algumas teorias que visam a refletir sobre os diversos tipos de ações humanas que se realizam por meio da conversação.

a) Máximas Conversacionais

² Para um estudo histórico da Análise da Conversação (ver SILVA, 2005).

O filósofo inglês Grice (1982) preocupou-se com a clareza nas conversações. Segundo o autor, ao dialogarmos, estamos nos esforçando para que haja uma comunicação eficaz, sendo que cada falante tem, por meio de “esforços cooperativos”, um mesmo propósito ou uma mesma direção aceita. Grice parte, portanto, do princípio de que a função da linguagem é a comunicação e, também, de que essa comunicação é quase sempre desejável do ponto de vista dos participantes. Nesse sentido, formulou o *princípio de cooperação* (GRICE, 1982, p. 86): “Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado.”

Para que os resultados dos diálogos sejam satisfatórios, de acordo com o princípio da cooperação, formulou, ainda, categorias nas quais estão presentes certas máximas ou submáximas: quantidade; qualidade; relação; modo. Segue, abaixo, um esquema representativo das Máximas Conversacionais. Elas funcionam como regras destinadas a que o falante divulgue o conteúdo denotativo de seu ato de fala claramente e com pouca confusão.

Máximas	Regras
Quantidade	<ul style="list-style-type: none"> • Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerida; • Não faça sua contribuição mais informativa do que requerida.
Qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Diga somente o que você acredita que é verdadeiro.
Relação	<ul style="list-style-type: none"> • Faça contribuições pertinentes.
Modo	<ul style="list-style-type: none"> • Seja claro; Não seja ambíguo; Não seja obscuro; Seja breve.

Quadro 1 - Máximas Conversacionais

Conforme o filósofo, essas regras básicas têm o propósito de que, em uma conversação, uma troca de informação seja feita com o máximo de eficiência. Porém, naturalmente, os falantes violam tais regras. Caso uma das máximas seja infringida, ocorre a *implicatura conversacional*.

A teoria de Grice foi bastante criticada pelo fato de que as Máximas se dizem universais, não considerando as questões culturais; mesmo assim abriu caminho para a discussão de outras questões relevantes no âmbito da pragmática.

b) Máximas de Polidez

Lakoff (1973) faz uma releitura do trabalho de Grice sobre as Máximas Conversacionais, propondo uma série de regras de polidez, destinadas a limitar ao máximo o risco potencial de conflito em qualquer interação verbal. Ao propor tais regras, Lakoff tem por objetivo mostrar que nem sempre as Máximas propostas por Grice precisam ser respeitadas; é possível se valer de artifícios linguísticos que permitem discutir determinado tema espinhoso ou polêmico, mas de forma a não truncar a interação. A autora questiona: Qual é o objetivo básico da interação? Ser claro e romper a interação, ou manter a interação?

Essas regras, que regem o comportamento do falante, podem resumir-se em três Máximas: não imponha!; ofereça alternativas!; seja amigável! Segue, abaixo, um esquema representativo das Máximas de Polidez:

Máximas	Regras
Não imponha! Mantenha distância!	O comportamento linguístico do locutor não deve transparecer nenhuma impressão autoritária sobre o interlocutor. Quando considerar necessário entrar em assunto que seja da alçada do interlocutor, deve pedir permissão, sem invadir o território alheio.
Ofereça alternativas! Use a deferência!	Neste caso, o locutor permite que o interlocutor tome suas próprias decisões acerca das possíveis interpretações da mensagem. Assim, o locutor não parecerá impositivo, pois permitirá que o interlocutor tenha liberdade de ação. O emprego de eufemismo tem o objetivo de dar ao interlocutor a opção de não entender e, assim, optar por outra interpretação da mensagem.
Seja amigável! Empregue a camaradagem!	O interlocutor deve sentir-se bem por meio de um comportamento amistoso. Esta Máxima busca dar ao interlocutor certo conforto na interação ou, mais ainda, visa a deixá-lo à vontade durante a interação, por meio da aproximação.

Quadro 2 - Máximas de Polidez

Outra questão significativa nas Máximas de Lakoff diz respeito à questão da universalidade das Máximas de Polidez. A autora diz (1973, p. 297):

Afirmo aqui que estas Máximas são universais. Mas os costumes variam. São estas afirmações contraditórias? Creio que não. O que ocorre, no caso de duas culturas que apresentam diferenças na

interpretação de boas maneiras de uma ação ou uma expressão, é que apresentam as mesmas Máximas, mas distinto predomínio de cada uma delas.

Por meio dessa teoria, percebemos que as regras sociais podem influenciar a interação e a relação pessoal entre os interlocutores; essas regras sociais são importantes na organização dos processos comunicativos e nas escolhas de recursos da língua a serem utilizados.

c) Conceito de Face

O sociólogo Goffman é considerado um dos principais teóricos da interação. Na década de 60, propôs que a comunicação humana não só trata da troca de informações como também deixa claro que as pessoas estabelecem relações entre si. Em certas situações, o simples ato de comunicar-se tem mais importância que o conteúdo da informação do comunicado.

Goffman (1967) estudou diversos rituais de interação e, para ele, nem sempre, os interlocutores se acham situados em uma mesma hierarquia social ou desempenham um mesmo papel na interação. Assim, abordamos um amigo de forma diferente quando o convidamos para um café e quando lhe pedimos dinheiro emprestado.

Para o sociólogo, a polidez é uma instituição cultural que tende a estabelecer e manter boas relações sociais. Configura-se como um conjunto de normas reguladoras de caráter impositivo que afeta todos os aspectos da vida em comunidade.

Os seres humanos vivem em um universo de contatos sociais com outros indivíduos. Quando se entra em contato com outra pessoa, existe a preocupação de preservar a autoimagem pública. Goffman utiliza o termo *face*. Esse termo provém de expressões em inglês, como *to save face* (salvar a honra, preservar as aparências) e *to lose face* (perder a face, perder a reputação). Face ou imagem pública é o valor social positivo que um indivíduo deseja para si por meio de procedimentos que os outros supõem que segue. É a imagem pública do indivíduo, delineada em termos de atributos sociais. No

dizer de Goffman (1970, p. 13): "Pode se definir o termo *face* como o valor social positivo que uma pessoa reclama efetivamente para si [...]. A *face* é a imagem da pessoa delineada em termos de qualidades reconhecidas socialmente."

É importante também entender que o conceito de face envolve o respeito tanto com a própria imagem como com a imagem do outro (GOFFMAN, 1970, p. 17):

Assim como se espera de um membro de qualquer grupo que ele tenha respeito próprio, assim também se espera que ele mantenha um padrão de consideração; espera-se que ele se esforce por resguardar os sentimentos e a imagem dos outros presentes [...]. O efeito combinado da regra de autopespeito e da regra de consideração é que a pessoa tende a conduzir-se durante um encontro de modo a sustentar tanto a sua imagem como a dos demais participantes.

O autor desenvolve o conceito de *preservação da face* que é uma "condição da interação e não o seu objetivo" (1970, p. 19). Discorre sobre a disponibilidade que uma pessoa modelo (falante fluente de uma língua nativa) tem de utilizar um raciocínio, visando a elaborar estratégias de preservação da face.

O próprio fato de interagirmos já é uma ameaça à face. Uma vez que é quase impossível manter o equilíbrio entre a orientação defensiva e a orientação protetora da face, Goffman estabelece três tipos de ameaça: a) ao ameaçar a face, o indivíduo age com ingenuidade (ameaça involuntária); b) o indivíduo prevê consequências defensivas dessa ameaça, que poderia até ser evitada, porém, mesmo consciente, prefere ameaçar; c) o indivíduo sabe da possibilidade da ofensa e a faz com intenção (por vingança, rancor).

Fundamentados em Goffman, Brown & Levinson (1978/87) ampliam o conceito de *face*, afirmando que todo ser social possui duas faces: a) *face negativa*: é o desejo de não ser impedido em suas ações; a preservação da face negativa implica a não imposição do outro; b) *face positiva*: é o desejo de aprovação e apreciação de que os interlocutores necessitam.

Ainda, conforme Brown & Levinson (1978/87), durante a conversação, há atos que ameaçam as faces por serem contrários aos desejos dos

interactantes (ou de um deles). Esses atos são chamados pelos autores de *atos ameaçadores da face* ou AAFs, (em inglês: *face threatening acts* ou FTAs). Esses atos podem ser: ordens, pedidos, conselhos, oferecimentos, promessas, elogios, expressões de ódio, críticas etc.

Os estudos sobre a *face* são muito úteis para as análises das interações em contexto escolar, como na presente pesquisa, pois a relação professor-aluno é permeada por constantes ameaças à face um do outro, o que caracteriza o conflito. A relação professor-aluno representa um verdadeiro jogo no qual eles podem decidir por atenuar (ou não) as ameaças à face um do outro.

Análise do Discurso (AD)

Antes dos estudos da ciência linguística (cujo marco se deu com o três cursos ministrados por Saussure no período de 1907 a 1911), a ciência clássica dedicava-se ao estudo gramatical e semântico, isto é, ao estudo da expressão e dos meios pelos quais a expressão se dava. Com a concepção de linguagem introduzida por Saussure, a ciência passa a ter como objeto o *funcionamento*³ da língua; assim, passou-se a não mais “procurar o que cada parte significa, mas quais são as regras que tornam possível qualquer parte, quer se realize ou não.” (PÊCHEUX, 1993, p. 62).

Entretanto, essa inclinação dos estudos sobre a linguagem deixava de lado algo que não podia ser abandonado: a questão do significado ou do sentido. Dessa forma, a partir de Pêcheux, no final da década de 60, na França, houve a preocupação com o reconhecimento da necessidade de se chegar à

³ Saussure, 1970, idealizou a metáfora do jogo de xadrez, que é ainda hoje de grande importância para o entendimento do funcionamento da linguagem. Ele diz (p. 128): “(...) Tomemos um cavalo; será por si só um elemento do jogo? Certamente que não, pois, na sua materialidade pura, fora de sua casa e das outras condições do jogo, não representa nada para o jogador e não se torna elemento real e concreto senão quando revestido de seu valor e fazendo corpo com ele (...). Eis porque, em definitivo, a noção de valor recobre as de unidade, de entidade concreta e de realidade”. Por meio dessa metáfora, podemos compreender que uma palavra tem valor apenas quando colocada em relação a todas as outras.

teorização sobre o sentido, o que remete ao *discurso* e não só à frase. Essa é a posição da Análise do Discurso, que passa a considerar tanto a dimensão linguística (no sentido de Saussure) como a dimensão social e histórica da linguagem.

A dimensão social e histórica é considerada por Pêcheux (1993, p. 75), quando ele postula que o discurso é sempre pronunciado com base em “circunstâncias” – as quais ao autor chama de “condições de produções” – “e seu processo de produção”. Para ele (1993, p. 77), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”.

Como parte das *condições de produção de discursos*, Pêcheux (1993, p. 82) formula o conceito de “formações imaginárias”. Segundo ele, os lugares ocupados pelos interlocutores estão representados nos processos discursivos e essas representações (imagens) também influenciam no processo:

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações).

Também, para Pêcheux (1993, p. 83), “o referente” (o contexto, a situação na qual aparece o discurso) faz parte das condições de produção.

A reflexão sobre as imagens é de bastante importância neste presente trabalho, pois nos ajuda a entender o processo discursivo em sala de aula, conforme pretendemos demonstrar nas análises dos dados. As imagens que professor (A) e aluno (B) formam um do outro, e ambos do referente podem determinar os discursos produzidos por eles. Seguindo o raciocínio de Pêcheux (1993, p. 83-84), ao dar respostas um ao outro, é possível que A e B estejam se sustentando em questões implícitas como: a) quem sou eu para lhe falar assim?; b) quem é ele para que eu lhe fale assim?; c) de que lhe falo assim?; d) de que ele me fala assim?

Trazendo o conceito de “formações imaginárias” para o contexto escolar, interessa pensar sobre os “mecanismos de controle” (GERALDI, 1997) que

podem estar presentes nas diferentes respostas dadas por professores e alunos àquelas questões que sustentam as imagens formadas. Conforme Geraldi (1997, p. 61-62), há procedimentos que, funcionando todos como uma rede, estabelecem limites aos discursos possíveis, e, portanto, às interações verbais possíveis, onde os discursos são produzidos. O controle dos discursos se dá pelo controle de suas possibilidades de surgimento. Quanto maior for o controle sobre o encontro dos sujeitos (interações), maior o controle dos discursos e, por esta via, o controle da produção de sentidos.

Esses procedimentos podem ser, conforme o autor (p. 62-67):

- (a) *mecanismos externos de controle*: a proibição; a distinção entre a razão e a loucura; a oposição do verdadeiro e do falso. Em relação à proibição, por exemplo, o autor lembra que não podemos falar tudo o que queremos; a proibição pode incidir sobre o próprio assunto e sobre os sujeitos envolvidos.
- (b) *mecanismos internos de controle*: o comentário; a autoria; a disciplina. Sobre a autoria, o autor comenta, por exemplo, que “espera-se de um autor que sua fala de hoje seja coerente com sua fala de ontem”.
- (c) *mecanismos de controle dos sujeitos*: apropriação dos saberes; a doutrina. A apropriação dos saberes tem grande importância para o contexto escolar, pois os professores, por exemplo, são definidos como sujeitos “competentes” devido às suas especialidades.

Tais mecanismos de controle, que estabelecem limites aos discursos, foram estabelecidos por Geraldi, 1997, com base na suposição de Foucault (1973, p. 1):

Em toda a sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por objetivo conjurar-lhe os poderes e os perigos, dominar-lhe os acontecimentos aleatórios, esquivar-lhe o peso, a temível materialidade.

Nas análises efetuadas neste trabalho, a noção de *mecanismos de controle de discursos* nos será bastante útil na tentativa de compreender

algumas atitudes de professores e alunos diante das situações de conflito por eles enfrentadas.

a) Teoria da Enunciação

O contexto mais amplo de produção dos enunciados (ambiente físico e social, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, objetivos visados na interação, regras sociais etc.) é constitutivo dos sentidos dos enunciados. Para Ducrot e Todorov (2001, p. 297), esse contexto é chamado de “situação de discurso”, ou seja, “o conjunto de circunstâncias no meio das quais se desenrola um ato de enunciação (seja ele escrito ou oral)”. Cabe, aqui, mencionarmos a Teoria da Enunciação (BAKHTIN, 1979; BENVENISTE, 1995; DUCROT 1984, 1987), que distingue enunciado (frases já ditas, transcritas, impressas etc., em situações de interlocução) e enunciação (acontecimento único, possível devido à produção do enunciado). Para Ducrot (1987, p. 168), na enunciação “é dada existência a alguma coisa que não existia antes de se falar e que não existirá mais depois”. Portanto, quando se pretende levar em conta os sentidos produzidos em um enunciado, torna-se necessário não só descrever os enunciados produzidos mas também levar em conta a enunciação.

Com base nos estudos de Benveniste sobre a subjetividade na linguagem, Ducrot (1981) defende uma teoria geral da argumentação. Segundo ele (1981, p. 178), há uma forma de argumentação “inerente à atividade linguística e que deixa certos traços, que de outra forma seriam inexplicáveis, na própria organização da língua”.

Quando interagimos, os nossos enunciados não só passam informações mas também dão uma orientação argumentativa que conduz o destinatário para certas conclusões, desviando-se de outras. Portanto, há elementos linguísticos que carregam, em si mesmos, determinada força argumentativa.

Análise do Corpus

No fragmento que segue, temos um exemplo de interação que, apesar de a professora e os alunos envolvidos não terem previamente o mesmo conhecimento partilhado sobre o conteúdo da matéria, permite a participação dos alunos por meio do par pergunta/resposta. Os alunos vão se envolvendo na construção (ainda que de maneira tímida) de argumentos para a tese apresentada.

Fragmento 1⁴ - Constituindo um Espaço Propício para a Construção de Argumentos

((em uma aula sobre o Cubismo, na qual a professora mostra figuras em uma transparência projetada na parede))

- | | | |
|----|-------|--|
| 1 | Prof. | a:: pintura cubista ela parte do princípio de que o pintor ele tem que representar a realidade sob TO-dos os Ângulos.. e pra ele representar a realidade sob todos os ângulos ele de- |
| 5 | | com-põe a figura... né? ele reparte essa figura... em vários ângulos usando as formas geométricas... tá? depois ele vai montando essa figura tentando mostrar o objeto representa::do... a figura representada sob todas as formas... todos os ângulos que a gente poderia enxergar essa figura... logicamente nós vamos ter figuras |
| 10 | | sobrepostas... uma parte sobreposta... posta por cima da OUtra... criando uma aparente anarquia... não é não? é ou não é? ((ninguém respondeu)) O::-OI:: eu perguntei... não é NÃO? |
| | André | é |
| | | [|
| 15 | Aluno | o quê? |

⁴ Tanto no Fragmento 1 quanto no 2, quando não foi possível identificar o(s) nome(s) do(s) aluno(s) participante(s), esses foram representados por "Aluno" ou "Alunos".

- Prof. perguntei se vocês concordam...
[
- André é::: é anarquia professora
- Prof. ah:: tá:: então você pode me dizer onde é que está a anarquia ali?
- 20 André está ali no meio ((risos))
- Prof. o que é ali no meio... o que que tem LÁ no meio
- André um monte de tubo
- Prof. um monte de quÊ?
- Aluno de tubo
- 25 Prof. e eles representam o quê?
- Aluno ()
- Prof. o quÊ?
- André tá escuro
- Prof. ah... tá escuro... mas você está vendo algumas formas
- 30 Douglas tem uma vaca lá em cima
- Prof. tem uma vaca... estou vendo a vaca ... é um peDAço da vaca... o que mais?
- Aluno ()
- Prof. olho... né?
- 35 Marcos tem um cara ali no chão com () ((risos))
- Prof. o que que representa essa ()?
- Marcos tem uma vaca ali oh...
- Prof. vocês sabem o que que representam essas figuras?
- Alunos ()
- 40 Prof. ah... ah é aquela figura espanhola
- Gabriel o que a vaca tem a ver com isso?
- Aluno arriba... arriba ((cantando))
- Prof. ué... você já ouviu... você sabe muito bem que a vaca ou o BOi [...] na Espanha é um animal ()
- 45 Aluno tourada ()

Prof. gente... por causa dessa guerra () Pablo Picasso saiu da da da França da Espanha e nunca mais voltou à Espanha enquanto o FRAnco...

No decorrer de todo esse fragmento, é possível observar que a professora busca construir um diálogo com seus alunos, de maneira a demonstrar que a participação deles é importante na construção do conhecimento. As ações que vão sendo desenvolvidas por eles, face a face, são como um projeto conjunto de coprodução de sentidos (MARCUSCHI, 1998). Parece haver, também, a tentativa de estabelecer um "propósito comum" ou uma "direção mutuamente aceita" no sentido de Grice (1982, p. 86).

É interessante observar que a professora poderia ter feito apenas uma exposição sobre o cubismo, sem que houvesse participação dos alunos. Dessa forma, ela teria evitado uma situação de ameaça à face, pois, ao instigar seus alunos a participarem, de certa forma, ameaça a face deles.

Entretanto, cabe aqui nos atermos aos aspectos prosódicos, mais especificamente à entonação, que nos permite um conhecimento sobre a postura adotada pelo falante diante de seu interlocutor. Nas linhas 12, 13 e 18, os enunciados "O::OI:::", "não é NÃO?" e "ah:: tá:::" são pronunciados pela professora em um tom amigável, que aproxima os alunos e parece ajudá-los a não se sentirem intimidados. Assim, essas expressões caracterizam a Máxima de Polidez "M3" (LAKOFF, 1998: 273), cujo efeito pretendido é que o ouvinte esteja confortável e, ainda, esse efeito parece "dar lugar ao tu que expressa solidariedade". Dessa forma, a professora ameniza os efeitos da ameaça.

Os alunos, por sua vez, parecem esforçar-se para construir uma fala sobre a obra cubista. A princípio (nas linhas 14 e 17), o aluno André reafirma a fala da professora para defender a ideia de que a obra cubista "cria uma aparente anarquia". Já nas linhas 20, 22, 30, 35 e 37, tanto o aluno André quanto os outros dão suas próprias respostas, procurando provar suas colocações, apontando em que parte estava "a anarquia". As respostas e afirmações dos alunos vão sendo construídas com base nas perguntas da

professora, como podemos observar novamente no *corpus*: "O::OI:::" (linha 12); "não é NÃO?" (linha 12 e 13); "perguntei se vocês concordam" (linha 16); "então você pode me dizer onde é que está..." (linha 18); "o que que tem LÁ..." (linha 21); "um monte de quÊ?" (linha 23); "e eles representam o quê?" (linha 25); "...o que mais?" (linhas 32).

Na linha 31, as repetições após as palavras dos alunos cooperam para a sequência do diálogo. Apesar de não terem previamente o mesmo conhecimento compartilhado, essa construção vai sendo feita e os alunos dão sinais explícitos de que estão compreendendo: "é:: é anarquia" (linha 17), "está ali no meio" (linha 20), "um monte de tubo" (linha 22), "de tubo" (linha 24), "tem uma vaca lá em cima" (linha 30), "tem um cara ali no chão" (linha 35).

Nessa interação verbal, a professora poderia ter optado por dar todas as respostas prontas aos alunos, mas ela preferiu contar com a participação deles na construção do conhecimento, ou seja, a professora dá suporte para a expressão dos alunos, que vão elaborando seus enunciados com base na garantia de interação que obtêm pelas perguntas e pela prosódia da professora. É nesse sentido que Lakoff (1998) defende que é mais importante evitar a ofensa do que obter clareza, isto é, é mais importante permitir que o ouvinte tome suas próprias decisões e fazer com que ele sinta-se bem. Em sala de aula isso é importante porque a clareza será obtida pela construção do conhecimento por parte do aluno.

Considerando que, no jogo interacional, as regras são estabelecidas durante o próprio jogo e que a preservação da face dos interlocutores é condição para que uma interação seja levada a um bom termo, no fragmento 1 é possível perceber que há vários indícios de que a professora e aqueles alunos decidiram preservar a face um do outro, colaborando para as várias trocas de turnos e para o ensino/aprendizagem.

No entanto, não é tarefa fácil manter uma interação cooperativa. Também é próprio das relações sociais e do jogo interacional o estabelecimento de disputas pelo poder. Assim, é comum encontrarmos, no cotidiano, situações em que alguém, para preservar sua própria face, decide ameaçar a face do

outro. Pesquisando a sala de aula percebemos que o tempo de uma aula é suficiente para que se passe de um espaço, construído coletiva e cooperativamente entre professora e aluno, para outro em que a preservação da face se dê pela disputa pelo poder de protegê-la frente ao que é interpretado como uma ameaça vinda do outro, conforme veremos a seguir.

Fragmento 2 - Embargando o Espaço de Constituição da Argumentação

((continuação da aula apresentada no fragmento 1; a professora comenta sobre Pablo Picasso mostrando um quadro do pintor, por meio de uma transparência))

- | | | |
|----|--------|--|
| 1 | Marcos | tenho um quadro desse cara aí psora |
| | Prof. | mais É um quadro meu amor... esse é O quadro |
| | Marcos | eu TENho um QUA-DRO |
| | Prof. | qual quadro... como é o nome? |
| 5 | Marcos | eu não sei ((todos riem)) |
| | Prof. | um quadro do Picasso... você tem? |
| | Marcos | ahah: (não) sei se é verdade::iro |
| | Prof. | ah:: provavelmente não... né? |
| | Aluno | por que não? |
| 10 | Prof. | querido... porque você não tem cacife pra ter um quadro do Picasso ((todos riem)) |
| | Aluna | en-gra-ça-di-nho |
| | Aluno | traz o quadro pra eu averiguar aí () |
| | | [|
| | Prof. | NInguém tem aqui GEnte |
| 15 | Aluno | traz o quadro pra eu averiguar se [...] |
| | Prof. | [...] você você tem uma representação... não é nem uma cópia... é uma representação... |
| | Aluno | é uma cópia... |
| | Aluno | é uma réplica |
| 20 | Prof. | é uma representação () ÓH... eu também tenho... aliás... |

nós temos aqui na parede um monte de quadro () é representação...
 () gente... deixa eu... que horas são: o?
 Aluno são: o oito e vinte

Em 2, é possível notar que, já na linha 1, quando o aluno Marcos se refere ao pintor Pablo Picasso como “esse cara aí”, existe uma ameaça à face da professora. A ameaça ocorre, pois: a) o aluno fala, tirando dela o poder do turno; b) ele transforma Picasso em “esse cara”, saindo do registro padrão e forjando uma aproximação com o pintor; e c) ele demonstra uma proximidade com a obra maior do que a professora supõe. Em seguida, a professora pratica um primeiro AAF (ato ameaçador da face) quando, na linha 4, pergunta qual é o nome do quadro que o aluno diz ter; essa pergunta caracteriza um AAF, pois expõe o aluno diante de seus colegas de classe, que passam a rir dele. Na linha 6, ela pratica um outro AAF, ao perguntar: “um quadro de Picasso... você tem?”. O uso da ironia, por parte dela, pode ser visto como uma forma de atenuar o efeito da ameaça feita por Marcos na linha 1.

Na continuação do diálogo, Marcos parece não entender muito bem o que estava ocorrendo e responde que não sabe se o quadro que possui é verdadeiro (linha 7). O “né” utilizado pela professora, na linha 8, demonstra sua expectativa a respeito do entendimento do aluno de que o quadro que ele possui não é verdadeiro; porém, ele pergunta “por que não?” (linha 9), demonstrando não ter entendido. Na linha 10, a professora ironiza chamando-o de “querido” e dizendo que ele não teria dinheiro suficiente para possuir um quadro original do pintor (o resultado, novamente, é o deboche dos colegas). Assim, nesse fragmento, fica clara a existência nessa aula também de um jogo interacional em que os interlocutores decidem por ameaçar a face do outro ou atenuar esta ameaça.

Com base nisso, é possível pensar que a professora deseja atenuar a ameaça à face do aluno Marcos, dizendo “Ninguém tem aqui Gente” (linha 14), pois, ao perceber que sua ironia poderia quebrar a interação com seu ouvinte

particular (o aluno), ela atenua, colocando tanto a si mesma como a todos os outros alunos em posição de igualdade ao Marcos, usando o “Ninguém”. Neste caso, parece que ela, ao amenizar sua fala, decide preservar a face do aluno, obtendo também a preservação de sua própria face.

Entretanto, em “Ninguém tem aqui Gente” (linha 14), o “ninguém” utilizado pela professora refere-se apenas aos outros alunos da sala, ou ao Marcos com quem ela conversava diretamente e não a ela, já que no turno 16 ela usa o *você* impessoal, genérico. Caso a intenção fosse deixar claro que ela também não tem um quadro verdadeiro de Picasso, poderia ter dito, no turno 16, “*nós* temos uma representação...”. Quando ela refere-se a “*nós*”, na linha 20, é para afirmar que “*nós* temos aqui na parede um monte de *quadro*” (linhas 20 e 21).

Como o objetivo da aula não era, provavelmente, discutir o conceito de *quadro* nem os vários usos e os vários significados da palavra *quadro*, a professora usou essa palavra para nomear uma transparência e ainda com uso do artigo definido (linha 2). Esse uso da palavra *quadro* é bastante comum, tanto que, na transcrição dos dados dessa aula para análise, a palavra *quadro* também foi usada quando o tópico da aula foi nomeado (ver início da transcrição desse fragmento).

O enunciado *uma transparência por meio da qual será representado um quadro do pintor...* poderia ter sido usado tanto pela professora como nesta transcrição. Tanto a ocorrência na fala da professora quanto a absorção da palavra *quadro* nesta transcrição para referir a um objeto que não é ‘o quadro’ de Picasso mostram que o aluno também poderia ser autorizado a dizer “tenho um quadro desse cara...”.

Por que, então, a professora não autoriza o aluno a usar, como ela, a palavra *quadro* para designar um objeto diferente do quadro original?

Seguindo Ducrot (1984), passamos a perceber mais de uma voz em um mesmo enunciado da professora. Vejamos: nem ela tem um quadro para mostrar, nem o aluno Marcos tem um quadro em casa. Por que, então, o conflito? Tudo é indício de que é porque ela não pode ver banalizado o

conhecimento que trouxe. Como não pode dizer isso diretamente, a saída passa a ser negociar o sentido e o uso da palavra *quadro*: por não poder dizer “um qualquer como você não pode ter um quadro de Picasso...”, ela diz: “*este traço de significado de quadro (algo que reproduz) está interdito – por mim – para você*” e “*eu exijo que, para você, somente a referência direta seja autorizada*”. Mas o aluno não tem “um quadro de Picasso” no sentido que ela autoriza para a fala dele. Ele tem “um quadro de Picasso” no sentido que ela autoriza para si. E esse parece ser o problema, a tentativa do aluno de ocupar o mesmo lugar enunciativo.

A fim de preservar a sua própria face, ela ameaça a face do aluno, pois ele pode ter mais conhecimento para expor sobre o autor e, assim, continuar ameaçando, deixando claro que o que ela apresenta não é novidade. Parece, então, que, como estratégia, ela esquece que está usando a palavra *quadro* para nomear um objeto que não é o quadro do Picasso e “proíbe” o aluno de usá-la também. A estratégia utilizada pela professora é a ironia (linhas 6, 8 e 10). É bom lembrar que, conforme Ducrot (1984), a ironia mostra a pertinência linguística da noção de enunciador. A professora (o locutor) é a fonte do discurso, mas as atitudes expressadas nesse discurso são atribuídas a uma outra voz (a do enunciador).

O enunciado da linha 16 mostra que a professora decide não deixar claro que tanto ela quanto os alunos não tinham o verdadeiro quadro de Picasso. Assim, ela (o locutor) se distancia da outra voz (o enunciador), pois não assume nenhuma das posições. Isso parece ser indício de que ela evita o conflito de forma explícita com o aluno. Ela parece querer utilizar a polidez para amenizar o problema “Ninguém tem aqui Gente”, porém, o *ninguém* parece não incluí-la em “você” no mesmo enunciado (embora tenha usado a palavra *ninguém*, logo após ela usa o *você* impessoal, não incluindo a si mesma).

Por que a professora não conduziu a interação de outra maneira, contribuindo para a participação dos alunos e para o ensino/aprendizagem? Uma outra atitude dela poderia ser aceitar o direito de o aluno usar a palavra *quadro* no mesmo sentido que ela usou, acolhendo a fala dele. Ao descobrir

que os alunos não têm muito claro o que é um original, uma cópia, uma réplica etc., ela poderia montar uma aula sobre isso, utilizando-se do par pergunta/resposta para construir, por meio da participação, um espaço no qual se poderia aperfeiçoar o exercício da argumentação nesse sentido de maneira explícita. A seguir, há um exemplo de possíveis enunciados da professora:

- É mesmo!? E qual é?
- Que figura ele tem? Você lembra?
- Alguém se lembra do nome pela descrição do fulano?
- Depois nós vamos procurar as reproduções em um livro para ver se encontramos uma igual à que você tem. Daí você leva para a sua casa, compara e nos diz o nome depois.

Nessa parte do fragmento de aula, percebemos que a professora e o aluno Marcos falam o tempo todo e, naturalmente, seus enunciados geram conflito. Porém, no lugar de o conflito culminar em um espaço de discussão, que poderia contribuir para o ensino/aprendizagem, a situação é levada “para o pessoal”. O deboche da professora pouco contribui para o desenvolvimento do aluno na prática das estratégias de argumentação. No final, o conflito é evitado de uma maneira camuflada.

Nesse caso, podemos dizer que o conflito ocorre por motivo de uma discórdia em relação à palavra correta a ser utilizada: “quadro” ou “representação” e, também, implicitamente, devido à *imagem* que a professora tem do aluno e de si mesma. Voltamos a pensar sobre o que diz Pêcheux (1969) sobre as imagens como mecanismos de controle de discursos. A imagem que a professora tem de si – a de quem deve ensinar o aluno – e a imagem que ela tem do aluno – a de quem está ali para aprender – determinam o jogo interacional nesse fragmento. O conflito – sobre a palavra quadro – poderia possibilitar um outro tipo de participação cujo objetivo seria a possibilidade de se criar um espaço para o desenvolvimento do aluno na arte de expor suas ideias de maneira organizada e eficaz.

Considerações Finais

Uma reflexão teórica possível de ser feita é a de que não basta cuidar dos modos de dizer, conforme proposto por Grice, como se as situações fossem ideais. O não cumprimento das regras de clareza idealizadas pelo autor não são erros ou deslizos ocasionais; ao contrário, como as análises procuraram demonstrar, os deslizos são inerentes à linguagem devido ao seu caráter polissêmico, e eles ocorrem constantemente nas interações sociais.

É preciso, portanto, considerar os aspectos sociais, conforme alertado por Goffman e também por Lakoff. Isso remete ao que diz Bahktin sobre o texto como um evento dialógico no qual convergem tanto ações linguísticas como cognitivas e sociais (KOCH, 2002). Jamais podem ser descartadas as situações nas quais os enunciados são produzidos.

No que concerne à sala de aula, para que nossa atuação alcance melhores resultados, é importante reconhecer que esses conflitos são próprios do jogo interacional, podendo aparecer, portanto, em qualquer ambiente. Ao invés de culpabilizarmos nós mesmos, ou os alunos, podemos ir garantindo o espaço propício ao ensino/aprendizagem, cientes de que o conflito pode ocorrer em qualquer situação de diálogo e dispostos a restabelecer sempre as condições para a interação cooperativa. Aliás, também faz parte, e parte importante, da aprendizagem perceber e analisar os conflitos nos quais nos envolvemos. E sinalizar isso para o aluno ou estar sensíveis para suas sinalizações também pode ser parte das aulas de língua portuguesa.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.
- DUCROT, Oswald . Esboço de uma teoria polifônica da Enunciação. In: *O dizer e o dito*. 2. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987, p. 161-218.

GRICE, Herbert Paul. Lógica e conversação. In: DASCAL, Marcelo (org.). *Fundamentos metodológicos da linguística*. Campinas-SP, 1982, p. 81-103. v. IV: Pragmática: problemas, críticas, perspectivas da linguística.

GOFFMAN, Erving. *Ritual de la interacción*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LAKOFF, Robin. La lógica de la cortesía, o acuérdate de dar las gracias. In: JULIO, Maria Teresa e MUÑOZ, Ricardo (orgs). *Textos Clásicos de Pragmática*. Madrid: Arco/Libros, 1998, p. 259-278.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Atividades de compreensão na interação verbal. In: PRETI, Dino (org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. 2ª ed. São Paulo: Humanitas, 1999, p. 15-46.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. (Trad. Bethânia S Mariani et al.). 2. ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993, p. 61-161.

RIOLFI, Claudia Rosa ; BARZOTTO, Valdir Heitor. *Entre l'erreur et l'écart créatif...l'enseignement de la langue maternelle*. Mimeo.

SILVA, Luiz Antônio da. Conversação: modelos de análise. In: SILVA, Luiz Antônio da (Org.). *A língua que falamos*. Português: história, variação e discurso. São Paulo: Editora Globo, 2005, p. 31-71.

Recebido em junho de 2010.

Aceito em junho de 2010.