

ESTUDO DA RELAÇÃO PODER / SUBMISSÃO EM SALA DE AULA A PARTIR DA ANÁLISE DA INTERAÇÃO CONVERSACIONAL ENTRE PROFESSOR E ALUNOS

Giovanna Wrubel Brants

Resumo. O objetivo deste trabalho é verificar as características de uma interação entre professor e seus alunos em sala de aula que concorrem para o estabelecimento de uma relação de poder/submissão em tal interação linguística. Nesse sentido, fatores como o discurso pedagógico autoritário, a assimetria na interação e a polidez linguística (ou a ausência deste recurso), são identificados em uma gravação em áudio de uma aula do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de São Paulo, posteriormente transcrita. Partimos da hipótese de que esforços do docente, no sentido de atenuar a assimetria existente nesta relação, promovem uma interação linguística mais democrática e menos autoritária em sala de aula.

Palavras-chave. Análise da conversação; relações de poder; interação professor/alunos.

Abstract. The objective of this work is to verify the characteristics of an interaction between teacher and their students in classroom, which contribute to establish a power/submission relation in this linguistic interaction. In that sense, characteristics such as the authoritarian pedagogic speech, the asymmetry in the interaction and the linguistic politeness (or the absence of this strategy), are identified through an audio record of a first grade class at a public high school in São Paulo city, later transcribed. We assumed the hypothesis that the teacher efforts in order to reduce the existent asymmetry in this relation, promote a more democratic and less authoritarian linguistic interaction in classroom.

Keywords. Conversational analysis; power relation; teacher/pupils interaction.

1. Introdução.

A despeito das modernas tecnologias educacionais que se tornam cada vez mais presentes nas instituições escolares, é inegável que o processo ensino/aprendizagem ainda ocorra, predominantemente, por meio das interações lingüísticas entre professor e seus alunos. Desta forma, Stubbs (1983) considera que, dentre as várias importantes razões para se observar, gravar e estudar as interações conversacionais entre professor e seus alunos em sala de aula, a razão fundamental é que, em última instância, o diálogo professor/alunos constitui o processo educacional em si, ou pelo menos, a maior parte dele para a maioria dos educandos. Todavia, o autor ressalta que poucas pesquisas na área de educação, paradoxalmente, têm se baseado na observação direta e na gravação do processo de ensino como ele acontece realmente, na sala de aula, já que, por um longo período, acreditava-se que o processo educacional poderia ser explicado pela observação dos determinantes externos do sucesso ou falha educacionais.

Acreditando que a análise de conversações reais em sala de aula forneça a base para o entendimento do jogo interacional que permeia o processo ensino/aprendizagem, pretendemos, neste trabalho, verificar mais profundamente uma das facetas deste jogo — a da relação de poder/submissão que se estabelece neste meio — visando compreender em que medida esta relação ora favorece, ora prejudica o processo educacional.

A assimetria é uma característica inerente à relação professor/alunos, em virtude, por exemplo, da diferença de idade, da diferença de experiência e conhecimentos e, principalmente, da diferença de poder que é conferido a cada um destes interagentes, pela própria instituição escolar. Ao professor, em geral, é garantido o poder para selecionar os conteúdos que serão ensinados aos alunos, bem como o seu modo de transmissão. O fato de ocupar uma posição privilegiada nesta relação, na maioria das vezes, também confere ao professor o direito de falar mais, de iniciar e sustentar os turnos conversacionais, de dirigir o discurso de acordo com os tópicos conversacionais que ele julga serem relevantes para determinada aula.

Cabe ao professor, igualmente, determinar se na aula a ser ministrada será garantido um espaço de atuação/manifestação aos seus alunos (diminuindo, desta forma, o grau de assimetria

na interação). E, para que parte do poder associado à função de professor possa ser transferida aos alunos, estabelecendo-se assim uma interação conversacional mais democrática, o docente pode lançar mão de certas estratégias discursivas, como a polidez lingüística.

Por outro lado, não são raras as vezes em que o professor evita que o poder da fala seja compartilhado com os alunos, optando por ministrar uma aula predominantemente expositiva ou até mesmo servindo-se de um discurso autoritário, com o intuito de manter o controle sobre as interações conversacionais que ocorrem na sala de aula (incluindo-se, neste caso, o controle sobre eventos de indisciplina dos alunos).

2. Fundamentação teórica.

Entendemos, assim como Brait (1999:194), que a abordagem interacional de um texto permite que verifiquemos relações interpessoais, intersubjetivas que subjazem a um determinado evento conversacional, e isto significa “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 entoação, 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”.

Assim, no caso específico da interação professor/alunos, podemos verificar que tal jogo de subjetividades se revela, dentre outros modos, como um constante jogo de ameaça e de preservação das faces dos interactantes, no qual estratégias discursivas, como a tentativa de manutenção do poder da fala e a polidez lingüística, podem entrar em cena. Dentre os estudos sobre polidez lingüística, a teoria da preservação das faces é a que se mostra mais claramente articulada. Tal visão da polidez fora preconizada por Brown e Levinson (1987), que retomam e ampliam a conceituação de face proposta por Goffman (1970), para quem aquela poderia ser definida como o valor social positivo que uma pessoa reivindica para si mesma. Assim, todo ser social possuiria uma face negativa e uma positiva e, aqui, recorreremos a Silva (1998:113) para diferenciá-las:

a) *face negativa*: envolve a contestação básica aos territórios, reservas pessoais e direitos; em outras palavras, a liberdade de ação e liberdade de sofrer imposição. É o desejo de não ser impedido em suas ações, por isso a preservação da face negativa implica a não-imposição do outro;

b) *face positiva*: representa a auto-imagem definida ou personalidade (incluindo principalmente o desejo de que esta auto-imagem possa ser aprovada e apreciada) de que os interlocutores necessitam. É o desejo de aprovação social e de auto-estima.

Também são importantes para nosso estudo as distinções que Goffman estabelece entre três tipos de responsabilidade diante da ameaça à face. Assim, de acordo com Silva (1998:112), no primeiro tipo, o interlocutor que ameaça a face do outro age com certa ingenuidade, ou seja, a ameaça à face é involuntária — caso o indivíduo tivesse previsto as conseqüências ofensivas, teria evitado a situação. Já no segundo tipo, a ameaça provém da malícia ou da clara intenção de provocar um insulto. O terceiro tipo é caracterizado por uma ameaça provocada por ofensas acidentais, nas quais o indivíduo que ameaça sabe da possibilidade de se colocar em risco a face, mas não o faz intencionalmente.

Fraser (1990:229-230) exemplifica os diferentes FTAs (*face threatening acts*, ou, em português: atos ameaçadores da face), que podem ser: 1) atos que ameaçam a face negativa do ouvinte (ex.: pedidos, avisos, ameaças, advertências); 2) atos que ameaçam a face positiva do ouvinte (ex.: queixas, críticas, desaprovação, levantamento de assuntos “tabu”); 3) atos que ameaçam a face negativa do falante (ex.: aceitar um oferecimento, aceitar um agradecimento, prometer relutantemente) e 4) atos que ameaçam a face positiva do falante (ex.: pedidos de desculpa, aceitar elogios, confessar-se).

Em artigo anterior, Fraser (1980) estabelece importante distinção entre polidez e atenuação. Enquanto a atenuação implica a redução dos efeitos indesejados daquilo que é dito para o ouvinte, a polidez, por outro lado, refere-se a um fenômeno mais extenso, envolvendo a adequação do que foi dito pelo falante a determinado contexto. Atenuar significaria, assim, suavizar os efeitos de uma ordem, facilitar o anúncio de más notícias ou fazer uma crítica de modo mais aceitável.

De acordo com Magalhães e Costa (1988), podemos notar, em estudos recentes, uma grande preocupação com a investigação das assimetrias sociais, buscando-se observar situações em que alguns dos participantes da interação encontram-se numa posição social superior em relação aos demais. Assim, nestas interações assimétricas, um dos interlocutores “desempenha um papel social revestido de poder institucional e, como tal, é respeitado, e mais propriamente temido pelo outro” (p.147). No caso da interação professor-aluno, o poder pragmático/discursivo que o professor exerce para controlar a aula, pode ser utilizado tanto para desenvolver nos alunos uma atitude favorável à aprendizagem, como para que estes desenvolvam uma atitude desfavorável, resultando em tentativas de fuga ao controle do professor e em desafios à sua autoridade.

Da mesma forma, Kerbrat-Orecchioni (1992) reconhece a posição privilegiada que o professor ocupa em sua relação com os alunos, exercendo um certo domínio sobre os mesmos, e relaciona algumas das marcas características desse domínio: a quantidade de fala, os atos de linguagem efetuados, a iniciativa e a estrutura das trocas conversacionais.

Concordamos com a visão de Orlandi (2003: 29) a respeito do discurso pedagógico: ao contrário da suposta neutralidade de tal discurso, já que, a princípio, o discurso pedagógico assumiria uma função meramente cognitiva/informacional, podemos considerar que podem existir, de maneira geral, três tipos de discursos relacionados ao seu funcionamento: o lúdico, o polêmico e o autoritário, sendo que o critério para a distinção entre estes três subtipos de discurso estaria na relação entre os interlocutores e o referente: “no discurso lúdico, há a expansão da polissemia pois o referente do discurso está exposto à presença dos interlocutores; no polêmico, a polissemia é controlada uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso e, finalmente, no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer”. Também compartilhamos da opinião de Orlandi ao afirmar que o discurso pedagógico que se mostra atualmente em nossas escolas, em nossa formação social, é o discurso pedagógico autoritário.

3. Descrição e análise dos dados.

Para a análise deste trabalho, utilizaremos a transcrição de uma aula gravada no primeiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública vinculada a uma universidade estadual. A transcrição obedece às *Normas para Transcrição* expostas em Preti (1999:1). Os comentários da pesquisadora, que esteve presente na sala de aula durante a gravação, estarão descritos nos excertos da transcrição, entre parênteses duplos. Trata-se de uma aula de Geografia, cuja professora contava com trinta e oito anos de idade na ocasião da gravação (maio de 2004) e há dez anos exercia o magistério. Nessa aula, houve apresentações de grupos de alunos a respeito de um trabalho de pesquisa realizado em indústrias de pequeno porte da cidade de São Paulo. Verificaremos, assim, qual a atitude discursiva tomada pela professora em uma situação em que, a princípio, seriam os alunos quem deteriam o poder da palavra na interação.

Logo no início da aula, podemos verificar um trecho da transcrição que já demonstra a imposição de autoridade pela professora:

Exemplo 1 - Aluno: ó minha mochila aí

Prof.: (...) mas não pode deixar a mochila e sair

Aluno: não eu fui beber água professora

Prof.: eu já pedi pra você sentar

O aluno inicia seu turno conversacional realizando uma tentativa de preservação de face diante de uma provável ameaça anterior da professora. Esta, contudo, não aceita a desculpa do aluno e reafirma a sua autoridade ao determinar o que ele não poderia fazer em sala de aula (deixar a mochila e sair). O aluno tenta se justificar novamente ao afirmar que teria ido beber água, mas a professora demonstra não estar disposta a prosseguir neste diálogo ao terminar a seqüência conversacional com a incisiva afirmação “eu já pedi pra você sentar”.

Podemos notar que, no trecho em questão, a interação se estabelece através de atos comunicativos diretos, sem utilização de recursos linguísticos de atenuação dos enunciados ou de polidez por nenhum dos interactantes. A professora lança mão do poder inerente à sua função e determina o que pode ou não ser feito pelo aluno, ameaçando, assim, a face negativa do mesmo.

Não resta outra alternativa ao aluno que não seja calar-se e obedecer ao comando superior. Em relação a este discurso autoritário, afirma Orlandi (1980:159): “o DP (discurso pedagógico) aparece como discurso de poder, isto é (...) o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente”. Esta voz segura de que fala Orlandi (1980) pode ser facilmente detectada em vários trechos da transcrição, já que é a docente quem determina todos os movimentos a serem tomados pelos alunos, na apresentação oral dos trabalhos, como observaremos a seguir:

Exemplo 2 - Prof.: grupos para apresentação

Alunos: ((vozes))

Prof.: Naira Yolanda Carolina e Júlio

Alunos: ((vozes))

Prof.: vamos fazer um círculo ()

Alunos: ((vozes))

Prof.: FABIANA...

Aluna 1: oi?

Aluna 2: tá pronta?

Prof.: é pra hoje

No excerto acima, nota-se a voz de comando da professora ao determinar o início das apresentações dos grupos de trabalho, bem como a disposição da sala (em círculo). A professora também se refere a uma aluna em especial, através de uma entoação enfática sem, contudo, dizer o que desejava que a mesma fizesse. Esta aluna, então, responde ao chamado da professora, mas será uma outra aluna quem irá interpretá-lo, através da indagação: “tá pronta?”. Neste momento, a Aluna 2 intenta dividir o poder da fala com a professora, já que realiza uma ameaça à face negativa da colega. Mas, na seqüência, a docente reitera a sua condição de autoridade na sala de aula, ameaçando, igualmente, a face negativa da Aluna 1, de forma irônica: “é pra hoje”. Novamente, não são utilizados recursos de polidez lingüística ou de atenuação dos enunciados.

A ironia, utilizada como forma de ameaça à face positiva ou negativa dos alunos e, geralmente, como forma de controle da indisciplina, é verificada em outros momentos:

Exemplo 3 – Prof.: (...) é uma peça que vai ser utilizada por uma outra indústria

Alunos: ((vozes))

Prof.: psiu:: será que nós estamos tendo uma apresentação paralela?

Exemplo 4 – Aluno ((no decorrer da apresentação de outro grupo)): eles fabricam (pés) maiores pra pé maior?

Alunos: ((risos))

Prof.: tem alguma coisa pra cabeça lá? ((ironia, referindo-se à pergunta do aluno))

Durante todo o evento da aula, a docente procura manter o controle sobre atos comunicativos realizados em momentos inadequados pelos alunos e realiza o julgamento do conteúdo apresentado pelos diferentes grupos. Há alunos que demonstram constrangimento/medo nesta situação de exposição pública, como veremos a seguir:

Exemplo 5 – Aluna: ó é assim eles compram o aço:: ... eles compram o aço de outra empresa... aí:: ((a aluna esquece o que iria dizer))

Exemplo 6 - Aluno: prossiga por favor prossiga

Aluna: espera aí gente ((a aluna está bem nervosa)) ah bom é uma indústria peque::na... ela possui somente sete funcionários...

Exemplo 7 – Aluna: eu tô tremendo... bom eu vi/visitei a empresa () do Brasil que é indústria e comércio

Aluno: () o quê?

Aluna: ()

Aluno: produzia o quê?

Aluna: eles produz/produzem chaves comuta/ eh:: ((a aluna lê no papel)) co-mu-tadoras... que é aquelas que ficam no chuveiro sabe que você põe mo::rno

Verificamos, a partir dos exemplos acima, que as hesitações, truncamentos, silabações, prolongamentos de vogais e pausas, caracterizam o nervosismo/apreensão dos alunos durante a apresentação oral. A docente, entretanto, em nenhum momento utilizou recursos de encorajamento dos alunos, tampouco realizou atos linguísticos polidos ou atenuados de modo a fazer com que os mesmos se sentissem mais à vontade ao contar suas experiências. Ao contrário, manteve-se na posição de julgadora, o que provavelmente contribuiu com o constrangimento dos alunos. A estrutura desta aula poderia ser resumida em:

- a) autorização da professora para que cada grupo iniciasse a apresentação (caracterizada por expressões como: “pode começar”);
- b) apresentação de cada grupo, com raras intervenções da docente;
- c) finalização da apresentação de cada grupo (caracterizada por indagações da professora, como: “acaBOU?” ou “como é que vocês se sentiram fazendo esse trabalho?”).

4. Considerações finais

A análise anterior nos permite afirmar que, embora a estrutura de aula proposta permitisse a realização de um evento interacional menos assimétrico, já que a apresentação oral dos grupos de alunos abria espaço para uma rica interação linguística, o que ocorreu foi a manutenção do poder discursivo pela professora, que controlou todos os eventos de abertura e término das apresentações, bem como realizou os julgamentos que considerou convenientes.

Ainda que a constante afirmação de autoridade da professora, no decorrer da interação, possa ser considerada benéfica no sentido do controle da indisciplina ou da própria organização da apresentação dos alunos, o mesmo não se pode dizer em relação à eficiência da interação linguística em sala de aula, já que os alunos eram convidados a participar da mesma, quase que invariavelmente, por meio de indagações desafiadoras ou de comandos, o que provavelmente contribuía com sua inibição/constrangimento no momento em que deveriam se expressar oralmente. Observamos, como consequência, a instauração de uma relação de poder/submissão entre professor e alunos, contribuindo com a manutenção da assimetria nesta relação que, por sua vez, reflete-se na assimetria da própria interação linguística.

Referências bibliográficas

BRAIT, Beth. O processo interacional. In: PRETI, Dino (org.) *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas, p. 189-214, 1999.

BROWN, Penélope; LEVINSON, Stephen. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987

FRASER, Bruce. Conversational Mitigation. In: *Journal of Pragmatics* , n. 4, p.341-350, 1980.

_____ Perspectives on Politeness. In: *Journal of Pragmatics*, n.14, p. 219-236, 1990.

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

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Les Interactions verbales*. Paris: Armand Colin. Vol.1, 1992.

MAGALHÃES. Maria I.; COSTA, Pedro H. da. Discurso assimétrico: a interação professor-aluno. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 12, p.147-164, 1988

ORLANDI, E. O discurso pedagógico: a circularidade. *Estudos Lingüísticos*. p.157-169,1980.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

PRETI, D. *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

SILVA, Luiz Antônio. Polidez na interação professor/aluno. In: PRETI, Dino (org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas. p.109- 130, 1998.

STUBBS, Michael. *Language, Schools and Classrooms: contemporary sociology of the school*. 2. ed. Londres: Routledge, 1983.