

Interação pela linguagem: o discurso do professor

Marli Quadros Leite (USP)

RESUMO: Estudo das estratégias interacionais no discurso do professor, e seus reflexos na escolhas lexicais e sintáticas, visando a possibilitar a maior compatibilidade entre aluno e professor.

Palavras - Chave: interação, discurso, enunciação, educação, sala de aula.

ABSTRACT: Study of the interactional strategies in the teacher discourse and its reflections in the lexical and syntactic choices, aiming to provide mayor compatibility between teacher and student.

Keywords: interaction, discourse, enunciation, education, classroom

Introdução

O interesse de pedagogos sobre a educação raramente relaciona-se à linguagem praticada, em classe, por alunos e professor, em geral a preocupação recai sobre conteúdos e técnicas pedagógicas. Sabemos, todavia, que nenhuma técnica será eficiente, se, entre aluno e professor, não houver adequado entrosamento lingüístico, a partir do qual a interação entre as partes se realiza. Esse não é um problema simples de ser resolvido porque, se, de um lado, o professor não deve praticar um nível de linguagem extremamente diferente daquele do aluno, de outro, também não deve adaptar-se perfeitamente ao nível do aluno, já que o objetivo da escola é oferecer ao educando possibilidade de adquirir outros dialetos e praticar outros níveis de linguagem diferentes do seu. Então, fica a pergunta: como ocorre, efetivamente, essa interação lingüística entre aluno e professor, em sala de aula?

Meu objetivo, diante dessa pergunta, foi verificar, pela análise da linguagem produzida em três aulas, sendo duas de ensino médio e uma de ensino superior, gravadas em fita cassete, por pesquisadores do Projeto NURC de São Paulo e do Rio de Janeiro, que estratégias lingüísticas os professores selecionam para atingir o aluno, na situação institucional de sala de aula e, conseqüentemente, que reação o aluno tem diante da atitude escolhida pelo professor. Como nosso interesse recai sobre o uso da linguagem, o fato de as aulas não serem gravadas em vídeo não nos prejudica

totalmente; sabemos, contudo, que o ideal seria observar todas as reações paralingüísticas dos interactantes, porque essas têm repercussões importantes sobre as lingüísticas.

Para alcançar esse objetivo, partimos do conceito de interação de Bakhtin (1988: 110-27), da descrição das características gerais da interação de Brait (1993: 189-213) e da descrição da relevância da variação estilística da linguagem na escola de O'Donnell & Todd (1995: 144-58).

1 A enunciação

A análise da interação professor/aluno tem de partir da configuração da aula como uma enunciação institucionalizada, em que se produz um diálogo assimétrico, em razão dos papéis que os interactantes desempenham. O professor é o detentor de um saber a ser repassado para alunos que, supostamente, não o têm, e essa é, exatamente, a hipótese sobre a qual se constrói o contexto da aula.

Se partimos do pressuposto de que, segundo Bahktin, “a enunciação é de natureza social” (1988:109), precisamos entender que cada interação, e entre elas a que enquadra o gênero discursivo *aula*, tem configuração particular, mas pode ser estudada a partir da tríade sobre a qual está assentada a enunciação - EU / AQUI / AGORA - que deixa marcas possíveis de serem recuperadas no fio do discurso. Ora, se a enunciação se reflete no enunciado, não podemos jamais estudar o enunciado de duas três ou *n...* aulas para fazer conclusões definitivas acerca da linguagem praticada nas salas de aula. Portanto, aqui vou apenas apresentar observações sobre a linguagem praticada durante a interação aluno/professor, sem a pretensão de dizer que essa é a linguagem da sala de aula. Talvez possa falar em linguagem tendencialmente praticada em sala de aula.

Brait (1993:194) afirma que se pode “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, um jogo de representações em que o conhecimento se dá através de um processo de negociação, de

trocas, de normas compartilhadas, de concessões”. O cenário da aula nos permite ver que o detentor do poder é o professor, e nesse poder estão inclusos tanto o conhecimento quanto o uso da palavra. O professor é uma figura que, estando fisicamente em uma situação diferenciada em relação aos alunos, se encontra, na maioria das vezes, à frente da classe, em pé, e controla toda a situação de comunicação. Ele fala e controla a palavra, isso implica uma diferença fundamental entre a aula e um diálogo qualquer: a troca de papéis de falante e ouvinte se dá minimamente, ou não se dá, e, quando acontece, só é possível no momento e no tempo em que o professor permite que aconteça. O aluno, por seu lado, mantém-se em um âmbito reduzido, o de espectador/ouvinte, e só pode, ou deve, falar em momentos em que lhe são permitidos, implícita ou explicitamente, falar. Modernamente, há uma forte tendência de desconstruir a imagem do professor que, figurativamente é “só boca” e a do aluno que é “só ouvidos”, todavia, ainda assim, sabemos que no espaço da aula a palavra é do professor, e é a ele que cabe a tarefa de conduzir a interação.

Todo esse jogo ocorre tacitamente porque na interação, ou no ato enunciativo, há, segundo esclarece Fiorin (1996:32-5), certos aspectos que presidem à enunciação. Entre os quais estão:

1. as competências necessárias à produção do enunciado;
2. a ética da informação;
3. o acordo fiduciário entre o enunciador e o enunciatário”.

As competências - lingüística, discursiva, textual, interdiscursiva, intertextual, pragmática e situacional - precisam ser de domínio comum aos interactantes, pois são elas que possibilitam o bom andamento da interação, e uma falha em qualquer uma delas pode causar problemas à negociação entre falante ouvinte. Na sala de aula, se o professor utiliza um vocabulário desconhecido ao aluno, isso impedirá que a interação tenha êxito, e o objetivo central da educação, a aprendizagem, ficará prejudicado. Daí porque o discurso do professor é marcado por paráfrases e analogias, para tornar o ouvinte competente quanto às terminologias usadas em aula, para torná-lo, sob o ponto de vista do domínio léxico, lingüisticamente competente a acompanhar o discurso que se realiza.

Do mesmo modo, se professor e aluno não são hábeis para formar, um do outro, uma imagem adequada à situação de comunicação, e confundem papéis, a interação

restará prejudicada. Assim também, a adequação da linguagem verbal à situação, e o manejo da semiótica verbal, isto é, de como usar o signo verbal, são competências sem as quais não é possível a realização, com êxito, da interação.

Além de todas essas competências, há, ainda, a situacional que diz respeito ao esquema de representação que o sujeito tem para cada momento de interação. Nas palavras de Bakhtin (1988:114), a situação dá forma à enunciação e o falante competente sabe como se comportar em cada contexto em que se encontra. Em nossa sociedade, a configuração da aula, com poucas variações, é a de um grupo de pessoas, os alunos, que se põe diante de alguém que fornecerá informações, o professor, e a linguagem praticada em tal situação obedece a regras específicas que a definem.

O segundo ponto, a ética da informação, diz respeito a duas leis, ou máximas¹: não dizer mais do que cabe em cada interação e não dar informações já conhecidas. Na sala de aula, há, de um lado, uma expectativa do aluno quanto à informação a ser oferecida pelo professor, e, de outro, do professor em relação ao aluno. O professor que costumeiramente “conta casos” em vez de discutir os pontos da matéria a ser estudada logo cai no ridículo diante da classe. Do mesmo modo, o professor que não sabe dosar o conteúdo a ser trabalhado no limite de uma aula é tachado de cansativo e desinteressante. Além de tudo, se o professor não sabe diagnosticar o quanto seus alunos sabem sobre cada ponto, sua aula pode não prender a atenção do grupo.

Por último, podemos falar do acordo fiduciário, da confiança, que, na sala de aula, tem de haver entre as partes envolvidas na interação. Conforme Fiorin (op. cit.: 35) há dois aspectos envolvidos nesse acordo:

- a. como o texto deve ser considerado do ponto de vista da verdade e da realidade;
- b. como devem ser entendidos os enunciados: da maneira como foram ditos ou ao contrário.

Para o aluno, a informação dada na escola é “a verdade”, e quando esse elo de confiança é fraturado a desestabilização da interação é certa. Muitas vezes, vemos professores que se queixam de problemas “de disciplina” em suas aulas, sem, contudo, se darem ao trabalho de pensar em que ponto está localizada a falha que gera transtornos à interação.

¹ Para maiores esclarecimentos, cf. Grice (1982) sobre o princípio da cooperação e as máximas conversacionais e Kebrat-Orecchioni (1980) sobre as leis discursivas

2 A enunciação enunciada: análise de enunciados de aula

A análise de alguns enunciados de aula permite-nos recuperar dados da enunciação para evidenciar algumas estratégias linguísticas que o professor usa para se aproximar do aluno e, assim, conseguir ganhar a sua confiança, fazer com que ele tenha mais interesse pela matéria estudada e, em última instância, que aprenda, que assimile a informação.

Os inquéritos escolhidos para análise apresentam características bem diferentes uns dos outros, o que nos permite ressaltar os diferentes estilos de interação dentro do gênero discursivo de nosso interesse.

Uma das elocuições selecionadas para estudo foi o Inquérito 251, uma aula de química para o 3º ano científico (o texto é da década de 70). O professor tem a seguinte qualificação: 31 anos, sexo masculino, formação em engenharia química, morador das zonas Norte e Sul do Rio. Embora o assunto da aula seja *cinética química* e exija uma terminologia precisa para sua exposição, o professor tenta, durante todo o tempo, chegar perto do aluno, usando vocabulário parecido com o da classe, falando gírias, empregando metáforas populares e fazendo analogias para que o tema sobre o qual fala seja compreendido. Essa estratégia parece funcionar porque a interação flui muito bem e o aluno participa da aula, respondendo às indagações do professor ou formulando perguntas para tentar dirimir dúvidas.

Vejam os trechos do texto para avaliar as estratégias do professor, quanto ao uso de um hiperônimo ligado à linguagem comum (troço) e de uma expressão com marca *gíria* (encher o saco):

Inf. é isso que eu vou ()... isso com um pouquinho de paciência a gente chega lá... a idéia básica é a seguinte... nada vai ser diferente... nada vai ser realmente diferente em cima desse *troço* que nós estudamos... tentei chamar a atenção de vocês... para este tipo de equação aqui... e eu não sei se fui suficientemente feliz... tá? não sei se fui suficientemente feliz... pra que vocês me entendessem de uma maneira TOTAL... inclusive extrapolando pra outras matérias... a PROFUNDIDADE deste *troço*... bom...na hora em que vocês conseguirem *sacar* a profundidade deste *troço*... até que ponto a gente é capaz... de apenas com uma simples equação... demonstrativa de um fenômeno COMO ELE SE PASSA AQUI... pra DEPOIS a gente em qualquer caso particular... chegar a ele..

eu vou dar apenas um último exemplo fora... eu acho que vale a pena *encher o saco* com esse *troço*... e... eu quero apenas lembrar que.. que mesmo que se trate de um caso particular... não é essa a intenção... tá?

NURC/RJ, Inq.251 linhas 1-23

Nesse trecho o que vemos primeiro é a tentativa, por parte do professor, de minimizar a estranheza do conteúdo, para o aluno, vulgarizando-o quando o chama *troço*, embora, ao mesmo tempo, afirmando a importância do assunto, não somente no âmbito de sua disciplina, o que fica claro pela ênfase da entonação ao proferir a palavra *profundidade*, como também quando emprega a metáfora popular *encher o saco*, usada para fazer um reparo à interação, já que supõe quebrar a lei da informatividade, pela repetição exaustiva do conteúdo. Também para marcar, pela linguagem, a proximidade aluno/professor, vemos a expressão *sacar*, no sentido de entender, usada predominantemente em registros em que pratica a linguagem comum, distensa, e, pode-se dizer, prototipicamente relacionada à linguagem de pessoas jovens.

Ainda nesse exemplo, vemos a preocupação do professor com a interação, quando ele diz " eu não sei se fui suficientemente feliz... tá? não sei se fui suficientemente feliz... pra que vocês me entendessem de uma maneira TOTAL...". Analisando procedimentos de polidez na interação professor/aluno, Silva (1998: 115), recorre a esse mesmo exemplo para falar sobre o jogo de preservação de faces e diz: "(...) o professor procura verificar como está a sua imagem. Ele fez a parte dele, ainda que não saiba se teve sucesso." O artigo de Silva (op. cit.) explora uma das estratégias interacionais empregadas na atualização no discurso da sala de aula.

O mesmo efeito de identidade de linguagem entre os interactantes aparece no exemplo seguinte, em que o professor usa a expressão *pipocas*, na função da interjeição. Veja-se o exemplo:

Inf. (...) coisas pequenas quando você eleva ao quadrado... são menores ainda...quanto mais o produto de coisas pequenas mais o resultado MENOR AINDA... *pipocas*...

(NURC/RJ, Inq. 251, linhas 119-121)

Esse recurso cria um *efeito de sentido* fundamental à construção do discurso do professor, a *proximidade*, e ajuda a estabelecer o acordo de confiança entre os interactantes, já que os dois “falam a mesma linguagem”. Para manter tal situação, outra estratégia usada pelo professor é a recorrência a analogias com elementos concretos e muito próximos do universo do aluno. Observe-se o trecho abaixo:

Inf. (...) olha gente que... eu quero chamar a atenção para um troço... que já está na hora da gente... começar a fazer essas perguntas... () vocês... *vamos ver se há ou não correlação com isto que vou falar... eu tinha dito... se eu colocar cinqüenta jovens numa sala... não é? Imaginem... eu tou botando dois... vocês imaginem cinqüenta... eu posso perguntar por exemplo a seguinte coisa pra vocês... quantos narizes existem?*

A1. cinqüenta...

Inf. cinqüenta... quantas orelhas/

A11. cinqüenta...

[

A12. cem

Inf. quer dizer... não é mais a hora... agora... certo... que a gente não saiba... que num mol... ou seja... numa molécula grande... existem... mais de um... equivalente... ou um... ou dois... ou três... *então... quando eu digo cinqüenta jovens por sala... é a mesma coisa que eu falar... duas moles por litro... eu estou dizendo que () duas moles por litro... significa... uma () em que num tipo especial chamado MOLARIADE... mas não é só ESSE tipo de concentração que existe... existe a normalidade... que é um outro tipo de concentração que ao invés de exprimir... a concentração em MOLES... exprime em equivalente como podia ser em abóbora... banana e abacate... se laranja... abóbora e abacate... FOSSEM... conceitos químicos... então... se vocês são capazes de ... conhecendo os jovens... saber quantos braços ele tem... sei lá se tem dois... quantas pernas... ele podia ser perneta ((risos))... (então pode variar o número de braços por pessoa... ou de pernas... mas se você conhece a pessoa especificamente... no caso de nós conhecermos a molécula especificamente... se eu sei que a molécula do H3Po4... eu sei que ela tem três hidrogênios ácidos... se é molécula do H2SO2... eu sei que ela tem dois... hidrogênios ácidos... então eu sei que essa molécula aqui... tem três equivalentes... por cada mol... essa aqui tem apenas dois equivalentes... então... se cinqüenta jovens têm cem braços... uma solução dois molar... dois eme... de H3PO4 é seis normal... sem maiores complicações... nitidamente... quem quiser ver diferente é porque não está querendo enxergar... mas não é maldade não... eu quero mostrar o contrário... a gente não enxerga por bloqueio... e esse bloqueio tem que acabar... não há diferença entre jovens e molécula... mesma coisa... só que não vai pra escola... mais nada...*

NURC/RJ, Inq. 251, linhas 29-70

A analogia entre a formação das moléculas e a formação do corpo do próprio jovem não poderia ser mais simples e direta, a fim de ilustrar o conceito e obrigar o aluno a entender a necessidade de particularizar a configuração de cada molécula para reconhecê-la em qualquer contexto. O professor, além de tudo, pressiona o aluno a ver tal simplicidade, quando deixa implícito não ser muito inteligente não reconhecer a simplicidade, isso fica inscrito no reparo que faz à interação “não é por maldade não...”, e o eufemismo “bloqueio”, substituindo, talvez, a expressão “falta de inteligência” ou a palavra “estúpido”. Além da polidez do eufemismo, o professor usa um plural de modéstia “a gente não enxerga”, para não deixar o receptor sentir a idéia indiretamente passada. Sem dúvida, a confiança dos alunos no professor estaria fracionada se a frase

fosse “isso é muito simples e quem não entende não é inteligente”.

Por meio de estratégias eficientes o professor conquista o aluno. Por exemplo, o aluno precisa sentir que ele é capaz não só de acompanhar a aula mas também de contribuir para o seu desenvolvimento. Isso o professor consegue, fazendo o aluno construir o texto da aula em conjunto com ele, valorizando as contribuições precisas, corretas, e não ridicularizando as incorretas. No trecho apresentado acima, vê-se que o aluno 2 (AL2) responde corretamente à pergunta do professor, e o aluno 1 (AL1), não. A atitude do professor diante do erro foi apenas o silêncio, e diante do acerto o aproveitamento da resposta e sua incorporação a seu texto. No primeiro caso, um professor pouco preocupado com o sucesso da interação poderia explicitar a reprovação, por meio de exclamações que, certamente, levariam o aluno ao silêncio em outras situações.

Outro recurso exaustivamente usado em aula é a ênfase aos conteúdos mais relevantes por meio da elevação da voz em certos pontos da frase. A voz mais alta em certos pontos pode, também, ter um efeito meramente retórico para prender a atenção do aluno e quebrar a monotonia da apresentação. O exemplo abaixo ilustra bem essa segunda situação:

Inf. (...) uma rápida análise... para essa... esta equação... essa expressão.. NOS
LEVA A PERCEBER O SEGUINTE... que... EU VOU TER XIS ÍONS do
tipo A... tá?

(NURC/RJ, Inq. 251, linhas 79-81)

Imprimir caráter de afetividade com a matéria é também uma estratégia válida para envolver o aluno com o conteúdo. Para isso, um dos recursos é a recorrência à morfologia da palavra, em especial ao emprego do diminutivo, que serve para quebrar a dureza do conteúdo, como vemos no trecho a seguir:

Inf. (...) você até pensa... se você pensar... que nenhuma molequinha... nenhum
íon... ionzinho de cloro... de sódio ou de prata estão livres na solução...
estão... estão sempre... por mínimo que seja... até a gente se dissolve... caiu
na piscina tem um pouquinho de... () dissolvido lá dentro...

(NURC/RJ, Inq. 251, linhas 101-106)

Nesse mesmo exemplo, podemos observar outro apelo eficaz do professor a um recurso que encurta o seu caminho em direção ao seu objetivo: fazer o aluno assimilar o conteúdo exposto. Nesse caso ele se dirige ao interlocutor coletivo, a classe, como se fosse um único receptor, pela utilização do pronome de tratamento *você*, usado no

Brasil como um pronome pessoal dirigido à segunda pessoa, com quem se fala. O *you*, nesses casos, é multifuncional porque ao mesmo tempo em que ocupa o lugar do TU, da 2ª pessoa, funciona como um indeterminador de sujeito, porque esse *you* não tem um referente específico.

A relação professor aluno se beneficia também de outros recursos expressivos como, por exemplo, as onomatopéias que criam um efeito de realidade por reproduzirem uma reação a uma dada ação. Veja-se o papel do *pum* no trecho reproduzido abaixo:

Inf. (...) você pega cloreto de prata... por exemplo joga dentro d'água...
pum...direto... você até pensa...

(NURC/RJ, Inq. 251, linhas 100-101)

Sem dúvida, a imediata dissolubilidade do cloreto de sódio fica concretamente representada pela expressão onomatopéica. O recurso expressivo da onomatopéia é eficiente na criação do efeito de realidade e de presentificação do efeito explicado (solubilidade, nesse caso) e atua, também, como um concretizador de idéias.

Passemos a analisar, agora, algumas outras estratégias presentes em outros textos. O Inquérito 364, do NURC/RJ, uma aula universitária ministrada por um professor de 41 anos, sobre organização e métodos, apresenta passagens que ilustram bem alguns procedimentos linguísticos interacionais. Logo no início da aula, o professor consegue deixar a classe descontraída e preparada para aceitar a troca que vai começar entre eles. Então, vemos;

Inf. eu vou passar a chamar vocês pelo nome todo pra identificar... tá bom?
((vozes)) e tá todo mundo proibido de dizer não sei... hein?

Al: eu sei... eu sei... eu sei...

Inf: é? ((risos)) bem... na aula passada (...)

NURC/RJ, Inq. 364, linhas 1-5

Durante todo o inquérito, realmente, o professor consegue envolver a classe de forma a fazer todos participarem da aula, e até mesmo quando o aluno não tem o que dizer sobre o que lhe foi indagado, a negativa é meio lúdica para, depois, arriscar palpites sobre o tema, o que o professor tenta aproveitar. Vejamos:

Inf. que você acha... Frederico?

Al: eu não acho...

Inf: você não acha? ((risos))

Al: depende da estrutura dela...

Inf: depende da estrutura?

Al: da necessidade...

Inf: nós estamos partindo do pressuposto... até agora... que o Alcides dizia... que a estrutura da empresa não é perfeita... é possível entretanto... nós não podemos esquecer... que eu tenho um estrutura que pode ser superdimensionada... (...)

NURC/RJ, Inq. 364, linhas 162-70

Nesse inquérito, a estratégia interacional mais recorrida é a da troca, diferentemente da estratégia empregada pelo professor da aula de química, que era a do nível de linguagem muito próximo do nível do aluno. Nessa aula, o professor quase não usa expressões oriundas da linguagem menos prestigiada, mas sua linguagem é simples. As trocas é que são muitas, a aula tem mesmo a configuração de uma conversa coletiva. A única ocorrência de uma expressão gíria ficou por conta da palavra *pô*, uma redução da gíria “porra”, empregada como uma interjeição que exprime aborrecimento, indignação, reprovação, desgosto, enfado, ou, mesmo, como pedido de aprovação. Veja-se o exemplo a seguir apresentado:

Inf: ninguém discute que o Fittipaldi é um excelente piloto... todos continuam...
hã... acreditando tecnicamente no Fittipaldi... mas o carro não ajuda né? O
carro não passa ninguém... passa quando os outros quebram...

Al: o carro é bom...

Inf: o carro é bom?

Al: É lógico...

Inf: é bom?

Al: o problema... o problema é o motor...

Al: quando está correndo várias corridas...

Inf: então o carro não é bom... *pô*...

Al: o carro é bom...

NURC/RJ, Inq. 364, linhas 843-56

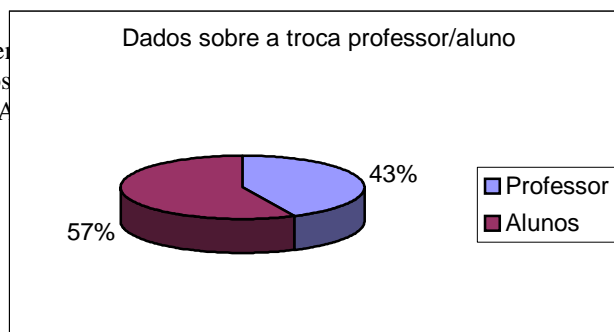
Essa aula, embora seja marcada pelas trocas, não é uma conversação comum porque o professor não abre mão do seu papel de avaliador das informações apresentadas pelos alunos. Mas o alto índice de mudança de turno² deixa clara a estratégia anunciada no começo da aula: os alunos haveriam de falar. Em termos quantitativos, o quadro da interação pelas trocas apresenta o seguinte percentual:

Quantidade de turno do Professor: 116

Quantidade de turno dos alunos: 154

Total de trocas de turno: 270

² Considerei turno qualquer intervenção nuclear. Neste inquérito, há muitos exemplos. Ver, por exemplo, Galembek, P.; Rosa, M.; Silva, L. A.



ferencial e
turno veja

O percentual de troca do professor é menor do que o do aluno porque, em certos momentos, a partir de uma provocação do professor, vários alunos tomam a palavra. Essa quantidade de mudança de turno provoca uma situação pouco comum em aula, que é a sobreposição de vozes do aluno sobre o professor. Há dois momentos em que isso ocorre, reproduzidos abaixo:

Al: é... mesmo... porque essa empresa pode ser mínima... mas ela tem que crescer...

Inf: ela terá que crescer...

[

Al: uma opção dessa empresa...

Inf: ela terá que crescer... eu me recordo de ter comentado (...)

NURC/RJ, Inq. 364, linhas 349-53

O inquérito 405, do NURC/SP, uma aula de ensino médio, ministrada por uma professora de 36 anos, sobre o *período paleolítico* é radicalmente diferente das duas acima comentadas. A professora assume o papel de conferencista, e sua aula é quase um monólogo. Quase porque, mesmo não passando a palavra para o aluno, ela é sensível às manifestações dos alunos, quando estes não entendem algo que acaba de ser dito. Uma passagem que exemplifica tal situação é a seguinte:

Inf: (...) ...nós vamos reconhecer bisontes... ((vozes))... bisonte é o bisavô do touro

NURC/SP, Inq. 405, linhas 135

Uma conseqüência dessa estratégia é a falta de envolvimento do aluno com o texto do professor, com o conteúdo desenvolvido. No caso dessa aula, há o registro de ((vozes)) em diversos momentos da aula, sem que essa interferência seja relevante à interação, o que se conclui porque a professora não aproveita nem rejeita o que foi dito durante a emissão das ((vozes)) emboladas. Também, ao analista da gravação é impossível reconhecer o que é dito nesses momentos. De qualquer modo é evidente que, em alguns casos, a interferência do locutor acidental, no caso do aluno que se manifesta por ((risos)) e ((vozes)), é prejudicial ao bom andamento da interação por provocar transtornos ao prosseguimento da aula. O trecho seguinte ilustra a situação:

Inf: (...) mamute... vem a ser... o bisavô... do elefante... ((risos))... -- Betina... ((vozes))... já resolveu? tudo bem -- bom... então primeiro em nível de tema... a seguir... qual seRIA o motivo pelo qual... eles:... começaram... a pintar ou a esculpir... estas formas... ((vozes))... Betina... ((vozes)) eXatamente... nós vamos chegar aí...

NURC/SP, Inq. 405, linhas 147-54

Acho importante registrar aqui que, nos Inquéritos do Rio de Janeiro, a fala do aluno é sempre registrada tal como ocorreu, e nos de São Paulo, talvez, exatamente, pelo baixo percentual de participação do aluno, o registro aparece incorporado ao turno do professor, marcado por parênteses duplos, em que se lê ((interferência de locutor acidental)) ou ((vozes)). A opção por esse tipo de registro deve-se ao fato de não ser possível ouvir com nitidez e precisão a contribuição do aluno e, mais importante que isso, que essas participações são escassas. Vale ressaltar que os professores paulistas mantiveram-se mais formais o que, provavelmente, inibe um pouco a participação do aluno.

Na mais participada das aulas do NURC/SP, uma aula universitária, cujo tema foi *a influência da língua na personalidade do indivíduo*, proferida por um professor de 51 anos, houve apenas doze interferências de "locutores acidentais", todas elas devidamente transcritas no texto.

Considerações finais

A observação da linguagem utilizada pelo professor não deixa dúvidas de que, em muitos momentos, a estratégia interacional escolhida, refletida na escolhas lexicais, sintáticas, todas expressivas, visam a possibilitar a maior compatibilidade entre aluno e professor. Assim, a interação, que já se faz naturalmente pela linguagem, ganha feição especial porque envolve um objetivo que tem de ser atingido para que a interação tenha sentido.

Não se pode ter certeza de que a linguagem empregada na sala de aula pelo professor é diferente em relação a linguagem cotidiana, em termos absolutos. O mais provável é que *a linguagem do professor* seja uma *mistura da linguagem comum* e da *linguagem própria para a explanação de conteúdos*, somente uma pesquisa que englobasse tanto a fala comum do professor quanto a sua fala em aula, porém, poderia determinar isso cabalmente.

Neste artigo, meu objetivo foi apenas mostrar alguns recursos especiais da

interação lingüística professor/aluno, focalizando a linguagem do professor, na tentativa de deixar claro como um professor alcança, pela linguagem, o aluno, sem a pretensão de dizer que essa é a linguagem da sala de aula.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo : Hucitec, 1988.
- BRAIT, B. O processo interacional. PRETI, D. (org.) *Análise de textos orais*. 3. ed. São Paulo : Humanitas, 1998.
- CALLOU, D. (Org.) *A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro - materiais para seu estudo - Vol. I Elocuções Formais*. Rio de Janeiro : UFRJ/ Faculdade de Letras, 1991.
- CASTILHO, A. T. de & PRETI, D. (orgs.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo - materiais para seu estudo - Vol. I Elocuções Formais*. São Paulo : FAPESP/ T. A. Queiroz, 1986.
- FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação - as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo : Ática, 1996.
- _____. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo : Contexto, 1989.
- SILVA, L. A. da . Polidez na interação professor/aluno. In: PRETI, D. (org.) *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo : Humanitas, 1998.
- O'Donnell, W. R. & Todd, L. *Variety in Contemporary English*. 2. Ed. London/NY : Routledge, 1991.