

INTERAÇÃO VERBAL ORALIZADA NO GÊNERO DISCURSIVO AULA

ORALIZED VERBAL INTERACTION IN CLASS DISCURSIVE GENRE

Felipe Freitag*

RESUMO: Intenciona-se neste artigo, investigar a dinâmica interacional educador-educandos, oralizada em suas mais ostensivas estratégias discursivas utilizadas (através da Análise da conversação) durante a seção de pré-leitura em uma oficina realizada em uma turma de Ensino Médio da Educação Básica da rede pública de Santa Maria, RS. O organograma procedimental elaborado para as oficinas em questão orienta-se pelo dialogismo-problematizador freireano, de modo que se procurará evidenciar sua viabilidade para um ensino que beneficie a construção conjunta do conhecimento, por meio de intervenções centradas em perguntas orais, ou questões orais problematizadoras dirigidas ao processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Interação verbal oralizada no gênero discursivo aula; Dialogismo problematizador freireano; Análise da Conversação.

ABSTRACT: This article intends to investigate the interactional dynamic educator-students, oralized in its most overt discursive strategies used (by Conversation Analysis) during pre-reading section at a workshop held in a High school class of Education basic public in the Santa Maria, RS. The procedural organization chart prepared for the workshops in question be guided by freirean dialogism-problem-solving, so that it will seek to demonstrate their viability to education that benefits the joint construction of knowledge through interventions focused on oral questions, problem-solving or oral questions directed to the learning process.

KEYWORDS: Oralized verbal interaction in class discursive genre; Dialogism freirean problem-solving; Conversation analysis.

* Autor. Licenciado em Letras Português e respectivas literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria. Educador linguoliterário. Atualmente é professor pesquisador no projeto de ensino, pesquisa e extensão CADRELP-Núcleo de Capacitação em Desenvolvimento de Recursos em Ensino de Língua Portuguesa-do Departamento de Letras Vernáculas do Centro de Letras e Artes da UFSM e é revisor linguístico instrucional na Equipe Multidisciplinar do Núcleo de Tecnologia Educacional da UFSM. E-mail: feletras2007@hotmail.com.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS:

A interlocução que se estabelece entre educador e educandos na sala de aula, por meio da interação verbal entre esses pares, deve ser entendida em seus aspectos de articulação discursiva, na medida em que os sujeitos envolvidos, através da linguagem, constroem o processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, a par de outras categorias interacionais que constituem o *locus* sala de aula, como por exemplo, a interação social e a interação interpessoal, reconhece-se a essencialidade da interação verbal como promulgadora das duas noções fundamentais e basilares da instituição escola: o ensinar e o aprender.

O discurso produzido em sala de aula que aqui se coloca como objeto de estudo é aquele orientado por leis e diretrizes da prática docente, ou seja, a interação verbal que nos interessa é a que se propõe como envolvimento discursivo para o ensino e para a aprendizagem.

A aula pode materializar-se na modalidade escrita e na modalidade oral e é sinalizada como um gênero textual, pois apresenta “características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 23).

Educador e educandos, criando um texto oral¹ em conjunto no gênero textual aula,

colaboram ou contra-argumentam no e sobre o processo de ensino aprendizagem, pois manifestam: a) o educador: seu desempenho profissional (prática docente, metodologias de ensino, concepções teóricas) e b) os educandos: suas habilidades, competências e conhecimentos (científicos, ou cotidianos).

Dentro do que foi abordado, vemos o ensino dialógico-problematizador de Paulo Freire como a alternativa mais fecunda para um ensino que se resigne a interação entre educador e educandos, pois um professor não pode ensinar sem que esteja aprendendo. A relação ação-pergunta-resposta-reflexão, apontada por Freire, baseia-se no aprender a perguntar e no ensinar a perguntar, destituindo o autoritarismo que tem concentrado, exaustivamente, as práticas educativas do ensino básico no Brasil. Posto isso, o organograma procedimental elaborado para os fins de coleta de dados do projeto de pesquisa de mestrado do autor deste artigo, sob aplicação em oficinas semanais em uma Escola Estadual de Ensino Médio da rede pública de Santa Maria, Rio Grande do Sul², sistematiza-se por um ensino dialógico-problematizador, estruturando etapas didáticas que fomentem a interação verbal entre educador e educandos para um trabalho conjunto no desenvolvimento do ensino e do aprendizado.

produção, como situação discursiva, evento de fala, tema do evento, objetivo do evento, grau de preparo necessário para a efetivação do evento, participantes, relação entre os participantes, canal realizado para a realização do evento. É, portanto, uma construção coletiva.

² Não citaremos o nome da escola, nem dos educandos envolvidos no processo de coleta de dados, uma vez que nos alicerçamos nas normas de um Comitê de Ética (UFMS).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

Interessa-nos, sobretudo, nessa seção, situar e discutir as teorias de base utilizadas na construção desse trabalho, em face de desvelar os instrumentos teóricos que cerceiam e acompanham nosso pronunciamento cientificamente pautado na investigação da interação verbal oralizada entre educador e educandos no gênero discursivo aula, com vistas ao processo de ensino-aprendizagem em sua ocorrência dialógico-problematizadora.

Para tanto, como ponto de partida, consideramos essencial definir e discorrer sobre o método dialógico de ensino, proposto por Paulo Freire. A pedagogia libertadora freireana é uma diligência de formulação e de reformulação dos embasamentos do agir docente e por consequência de sua prática professoral em sala de aula, cujo conceito-chave é o diálogo ou educação dialógica. Freire designa a pedagogia libertadora como uma política da pedagogia, por qualificar o ensino como uma atividade social em favor da liberdade e contra a dominação. O dialogismo-problematizador freireano pode ser encarado, então, como uma posição epistemológica.

Liberdade que somente pode ser grandjeada no ensino escolar, se se entender o diálogo não como uma aula expositiva destinada à arguição socrática³, não como uma técnica para a manipulação, mas “ao contrário, o

diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 64). Não obstante, para Freire o diálogo é uma postura necessária para refletir sobre a realidade, fazendo com que os sujeitos tornem-se comunicativos em suas ações de fazer e re-fazer, sendo um momento de encontro de atuação crítica frente a dada situação, pois “nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 65).

O diálogo, portanto, como instrumento do/no processo de ensino-aprendizagem em contexto escolar, não é mera verbalização, tampouco uma organização sistemática, mas é um princípio de comunicação democrática, em que educador e educandos se encontram em investigação, construção e apropriação conjunta do conhecimento, na medida em que há um relacionamento de sujeitos cognitivos. No ensino, o início do conhecimento deve ser o perguntar, e por isso da necessidade do educador ensinar a perguntar e nesse sentido aprender a perguntar e aprender a ensinar a perguntar.

É certo que o educador conhece o objeto de estudo melhor que os educandos, mas é através do processo de estudá-lo com os educandos que ele amplia as dimensões do conhecimento do objeto, ou seja, na interação verbal oralizada se requer do educador uma aproximação do objeto mais condizente com o conhecimento “real” dos educandos, de modo que o conhecimento não seja

³ O método socrático, ou diálogo socrático, apesar de negar o monologismo, é composto por mecanismos fundamentais de construção do diálogo, como a anácrise e a síncrese, o que denota uma técnica, afastando-se do caráter natural-histórico destacado pelo conceito de diálogo de Freire.

transferido estaticamente, mas conhecido, reconhecido, aprendido e reaprendido na reflexão conjunta sobre o objeto. Em relação a essa abordagem dialógica para o estudo do objeto, Freire afirma:

No caso da educação, o conhecimento do objeto a ser conhecido não de posse exclusiva do professor, que concede o conhecimento aos alunos num gesto benevolente. Em vez dessa afetuosa dádiva de informação aos estudantes, o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os sujeitos do conhecimento. [...] Isto é, a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 65)

Ao educador dialógico cabe uma abertura à sua aprendizagem, no sentido de que sua autoridade como educador deve estar apenas no material do conhecimento e não na sua forma ou comportamento, ou seja, o educador não deve deixar de demonstrar a sua capacidade de conhecimento, mas torná-la uma entre as demais capacidades demonstradas pelos educandos. Cabe ressaltar também, que o dialogismo-problematizador não implica na exigência de que todos os educandos de uma turma devam dizer algo, pois assim se criaria uma falsa democracia, um falso momento de discussão, uma autoridade em um instrumento que se quer libertador.

A tarefa da Educação Básica é lançar um olhar à pedagogia da pergunta como fio condutor que vincule e envolva uma prática

docente centrada no processo de ensino-aprendizagem que não descarte o material obtido do *continuum* ação-pergunta-resposta-reflexão dos educandos, cuja raiz está situada nas constituições socioculturais, históricas e subjetivas, em suma, nos temas da vida dos estudantes, ou nos universos de interesses deles. A pedagogia da pergunta, para Freire, concretiza-se na pedagogia situada e na pedagogia crítica: “Na pedagogia situada, porém, nós descobrimos, com os alunos, os temas mais prementes à sua percepção subjetiva. Situamos a pedagogia crítica nos temas subjetivos que ainda não tenham sido analisados pelos alunos” (FREIRE; SHOR, 1985, p. 68).

Ao que parece, a pedagogia situada está para o ensino-aprendizado que privilegie temas ou materiais dos universos de interesses dos alunos, enquanto a pedagogia crítica é norteada por temas ou materiais que não fazem parte do conhecimento experiencial dos alunos. Essa constatação nos leva a crer que ambas as pedagogias anteriormente citadas mesclam-se na pedagogia da pergunta, oferecendo um aparato instrumental que garanta uma aprendizagem relacional entre materiais significativos para os alunos e materiais desconhecidos e desafiadores para os alunos⁴.

⁴ Segundo Vygostky (1998), a ZDP (Zona de desenvolvimento proximal) norteia o desenvolvimento do processo de aprendizagem a partir das habilidades cognitivas do aprendiz em suas potencialidades até a maturação, ou estado de formação desse processo. Esse conceito pode ser atrelado à relação entre pedagogia situada e pedagogia crítica, pois aquela envolve capacidades e habilidades conhecidas e essa envolve habilidades e capacidades desafiadoras, ou seja, o desenvolvimento do processo de aprendizagem é orientado pelo que o aprendiz já sabe e pelo que o aprendiz precisa saber. A pedagogia da per-

A pedagogia situada e a pedagogia crítica se articulam para uma pedagogia da pergunta, pois o conteúdo curricular obrigatório é apresentado e problematizado em relação com a “realidade” dos estudantes de determinada turma, pois “as tensões transformadoras surgem se o estudo está situado dentro da subjetividade do aluno” (Freire; Shor, 1986, p. 68), fazendo com que no decorrer do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, esse conhecimento advindo da subjetividade do aluno gere uma reflexão mais avançada.

Para dimensionar globalmente o que o ensino dialógico-problematizar propõe como epicentro de sua teorização, acreditamos no compromisso docente engajado profissionalmente e afetivamente com sua prática didática, aplicada a uma pedagogia da pergunta que parta da realidade para transformar a realidade da escola, da educação, do ensino, logo, da sociedade:

Volto a insistir na necessidade de estimular permanentemente a curiosidade, o ato de perguntar, em lugar de reprimi-lo. As escolas ora recusam as perguntas, ora burocratizam o ato de perguntar. A questão não está simplesmente em introduzir no currículo o momento das perguntas, de nove às dez, por exemplo. Não é isto! A questão nossa não é burocratização das perguntas, mas reconhecer a existência

como um ato de perguntar. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 51)

O conceito bakhtiniano de gêneros do discurso vem endossar nossa perspectiva de caracterização de uma aula, visto que a escola, enquanto esfera de atividade humana, produz certo tipo de utilização da língua, ou seja, em uma aula escolar o que se observa é a maneira como os enunciados se constituem para os fins didáticos desse espaço. Os gêneros do discurso estabelecem uma relação da linguagem com a vida social, pois refletem as condições e os fins específicos de certo domínio de atividade humana.

Se pensarmos na aula como um gênero discursivo, atentaremos para suas peculiaridades, no que diz respeito a um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo, em cuja atualização discursiva, por meio de enunciados, verifica-se uma estereotipia de gênero. Estereotipia essa, que inflexibiliza certos comportamentos e/ou ações individuais, isto é, no momento em que se é licenciado, através do conhecimento teórico-prático adquirido academicamente, todo professor tem de imbuir-se de seu papel docente frente à escola e frente a uma aula. Sua prática docente deve estar de acordo com as legitimações que regulamentam o exercício de sua profissão, porquanto é regida por órgãos educacionais.

O conteúdo temático de uma aula não é seu assunto específico, mas o seu domínio de sentido, ou seja, licenciados em Letras Português ministrarão aulas em que se ensinam Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. Já a construção composicional de uma aula é o modo como ela se

gunta, então, ao que parece, baseia-se na ZDP para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, pois relaciona conhecimentos já aprendidos pelos alunos (afrouxamento da ZDP) e conhecimentos potenciais a serem aprendidos pelos alunos (intensificação da ZDP).

organiza, ou seja, é a prática didática aplicada aos conhecimentos teórico-metodológicos de que o professor dispõe. Por fim, o ato estilístico de uma aula é a seleção de meios linguísticos para a realização da prática docente, ou seja, os licenciados devem articular sua linguagem em função de um estilo oficial e da imagem do interlocutor.

Muitas vezes, o gênero discursivo aula incorre a uma não fixidez em um, ou outro, ou em todos os seus elementos constitutivos, em razão, a nosso ver, entre outros fatores, pela falta de uma base comum que emancipe a prática e o agir docente, ou que regulamentarize a profissão de professor.⁵ Salientamos, contudo, que essa legitimação legal do papel docente não interfere na adaptabilidade das práticas e ações de ensino-aprendizagem centradas nas necessidades reais e díspares encontradas em diferentes nichos escolares, ou ainda, em diferentes turmas e em diferentes alunos. Essa legitimação pretende criar um aparato de lei para o exercício da profissão docente, impedindo não licenciados de atuar no campo educacional, assim como punindo licenciados, cuja prática docente

⁵ Dentro dos limites desse trabalho, cabe ressaltar a inexistência de uma maioria jurídica para o profissional docente, isto é, diretrizes e bases para o exercício da profissão de professor, visto que, como destacam (RICHTER; AMARAL, 2011, p. 529) “é nítida a diferença na atuação de um médico, cuja profissão possui status e prestígio na sociedade. Nessa esfera profissional não são permitidas interferências de pseudoprofissionais, e as tentativas de exercício ilegal da medicina são devidamente punidas. Para tanto, existem os Conselhos Federal e Regionais atuando na garantia de fiscalização. A realidade do professor, ao contrário, demonstra a ausência de institucionalização de seu papel. Seu trabalho é constantemente desvalorizado, sendo muitas vezes delegado a pessoas sem a devida formação, deixando transparecer que as diretrizes de sua profissão são marcadas por expectativas cognitivas.”

descentralize-se de um ensino realmente comprometido e alicerçado em métodos educacionais de qualidade.

Bakhtin afirma que a interação verbal é a condição necessária da linguagem, porque o diálogo entre locutor e ouvinte, ou seja, a comunicação verbal tem vínculo com a situação concreta de realização, assim, os gêneros do discurso devem ser vistos levando em conta:

As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal. (BAKHTIN, 2006, p. 127)

Para a compreensão do gênero discursivo aula, então, é preciso entender a sua construção, os seus elementos, suas condições específicas e suas finalidades na esfera da atividade escolar que levam ao surgimento de tipos estáveis de enunciados. A nós interessa a modalidade ou prática discursiva⁶ oral do gênero aula, que não se configura como uma conversação espontânea, mas como uma interação verbal oralizada em que uma pessoa (educador) direciona-se a uma audiência (educandos) dentro de uma atividade humana com fins de ensino-aprendizado.

⁶ Entende-se prática discursiva, ou interação verbal como situação de discurso, isto é, como interação em que a língua vive concretamente, seja escrita, seja falada.

Necessariamente, nessa interação verbal oralizada, os interactantes devem estar dispostos ao evento que se efetua, pois educador e educandos são os dois agentes do discurso de sala de aula. No espaço simbólico social do ensino, educador e educandos desempenham papéis bem específicos na interação verbal, por conta das suas imagens sociais em funcionamento na instituição escolar. Por mais que o direito à palavra seja dado ao professor, em função do seu saber e do seu poder, ou seja, em razão do seu conhecimento linguístico/intelectual e do seu papel social hierarquizado, não acreditamos que esses papéis de subordinador e de subordinados sejam condizentes com um ensino que se pretenda dialógico-problematizador, na medida em que os alunos acabam não sendo produtores do conhecimento, mas apenas colaboradores. Consideramos que, em um ensino dialógico-problematizador, o educador deva incluir os seus educandos como agentes do discurso⁷, possibilitando-os engajarem-se no processo de interação verbal e, sobretudo, no processo de ensino-aprendizagem.

Certamente, é o educador quem toma as iniciativas interacionais em sala de aula, sejam elas verbais, ou não, porém a assimetria educador/educandos, para nós, deve prevalecer apenas no caráter sistematizador de uma aula, ou seja, nos elementos de condução da sequência operacional que se estabelece na realização de um plano de procedimentos espaço-temporais e conteudísticos.

O domínio do educador sobre os educandos deve ser não o da imposição do saber

e do poder, mas o do compartilhar, isto é, de expressar o seu conhecimento em relação com o conhecimento dos educandos, a fim de que esses dois se modelem em função das necessidades “reais” verificáveis em dado contexto. O que se busca no ensino dialógico-problematizador é o reconhecimento dos educandos não somente como audiência, mas também e, principalmente, como identidade sociocultural, histórica e subjetiva particularizada.

No plano atitudinal de uma interação verbal oralizada do gênero discursivo aula, alicerçada em uma dinâmica que possibilite o ensino dialógico-problematizador freireano, é importante investigar as mais recorrentes estratégias conversacionais em funcionamento, com foco nos mecanismos envolvidos no quadro participativo dos interactantes. Assim, pois, a Análise da Conversação é a teoria que embasará a organização e a interpretação do *corpus* desse trabalho.

A Análise da Conversação é uma proposta teórica derivada da Etnometodologia e da Antropologia Cognitiva e vem sendo utilizada no campo das ciências linguísticas desde os anos 1960. Segundo Marcuschi, a AC norteou-se, inicialmente, pelo “princípio básico de que todos os aspectos da ação e interação social poderiam ser examinados e descritos em termos de organização convencionalizada ou institucionalizada” (MARCUSCHI, 1991, p. 06), confluindo em um estudo da organização conversacional.

A vinculação situacional e o caráter pragmático da conversação são os dois eixos de preocupação da AC, que volta seus estudos para as ações e as estratégias utilizadas

⁷ Entende-se discurso como enunciações interativas, ou dialógicas.

pelos falantes, assim como para os meios de interação verbal com fins a um processo interacional de sucesso. Preocupa-se em extrair da análise de conversações da vida cotidiana a estrutura, o funcionamento e o mecanismo conversacional na dinâmica de interações verbais concretas, apontando suas regularidades nas diferentes atividades sociais, enquanto realizações singulares, em outras palavras, a Análise da Conversação procura “descrever o comportamento verbal dos interlocutores durante a interação, visando a compreender como se processa a organização do ato conversacional” (PRETI, 1991, p. 16).

Um dos pontos centrais da AC é o estudo da diversidade dos atos conversacionais, visto que sua organização está sob o jugo de uma operação para e pelos participantes, o que nos faz afirmar que a fala é um produto e um processo ao mesmo tempo. Uma atividade interacional em grupo, como o é uma aula, pressupõe a reciprocidade do comportamento em escalas de cooperação, e apoia-se enquanto gênero discursivo oral em diversos parâmetros para o sucesso de sua realização, como por exemplo: planejamento e replanejamento, estratégias discursivas, manifestações de poder e de solidariedade, conservação ou perda da face, fluência conversacional, formas de tratamento, variações socioculturais da linguagem, uso de narrativas e reprodução do discurso do outro, etc.

METODOLOGIA:

O principal elemento desencadeador desse trabalho são as oficinas de sensibilização e autoria literária, realizadas com um

grupo de alunos do Ensino Médio de uma Escola Estadual de Educação Básica da rede pública da cidade já referida. Tais oficinas alocam-se na metodologia prevista pelo projeto de pesquisa que desenvolvemos no mestrado em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, mais especificamente na linha de pesquisa Linguagem e Interação.

O organograma procedimental elaborado como instrumento didático para a aplicação das oficinas na escola em questão fundamenta-se como coleta de dados para a criação de um novo modelo de ensino de língua e literatura no Ensino Médio da Educação Básica e foi produzido para acomodar em suas seções recursos e atividades de ensino linguoliterário pautadas pelo dialogismo-problematizador freireano. A primeira seção do organograma procedimental, denominada Provocação (Problematização, ou Pré-leitura) configura-se como os dados focais da reflexão que aqui fazemos. Dessa maneira, o recorte para análise origina-se da gravação em áudio de vinte minutos e cinquenta segundos da seção de Provocação da quarta oficina, realizada no dia trinta de abril de dois mil e catorze.

Após o processo de coleta de dados, iniciamos um processo de “imersão” no material coletado. Portanto, tínhamos como ponto de partida as informações “in natura”, isto é, a gravação das interações verbais oralizadas pelos interactantes (educador e educandos). Segundo Erickson (1990), essas informações são materiais documentados, mas não são os dados de pesquisa, visto que, somente

através de meios formais de análise esses são obtidos. Assim, organizar as informações (áudio da oficina), tornando-as dados de pesquisa requer que se faça um recorte em função do objetivo de trabalho.

No presente texto, fizemos o recorte (parte da seção de Provocação da oficina) por considera-lo mais significativo em termos de teor dialógico-problematizador, isto é, selecionamos, transcrevemos e normatizamos a transcrição em face da seção de Provocação⁸ ser um item do organograma procedimental que arrola atividades e recursos com níveis mais altos de possibilidades efetivamente interativas para o dialogismo problematizador.

Constituem-se como dados da pesquisa para os fins desse artigo, a transcrição normatizada de parte da seção de Provocação da oficina de sensibilização e autoria literária realizada em trinta de abril de dois mil e catorze com alunos do contexto escolar já explicitado. Pretendemos focalizar, a partir da análise desse *corpus*, algumas estratégias e/ou marcas conversacionais ostensivas em contexto de interação verbal oralizada entre educador e educandos, identificando e refletindo sobre qual ou quais delas alicerçam-se em um ensino dialógico-problematizador.

Partimos da Análise da Conversação, tanto para transcrever normativamente

⁸ A seção de Problematização, provocação, ou pré-leitura busca apresentar textualidades que, num plano geral, motivem os alunos através da aproximação com seus universos de interesses, despertando certa aceitação e germinando conceitualizações gerais quanto à temática da atividade a ser desenvolvida. Tem por função global a verificação do conhecimento real dos alunos. Possibilita um jogo interacional mais flexível entre educador e educandos, uma vez que se pretende como uma seção que eleve ao máximo a relação ação-pergunta-resposta-reflexão, do dialogismo problematizador freireano.

o *corpus* obtido, quanto para analisá-lo em função de suas estratégias e marcas conversacionais calcadas no dialogismo problematizador de Paulo Freire. Importante pontuar que, sobretudo, as obras Análise da Conversação (MARCUSCHI, 1991), Interação na fala e na escrita (PRETI, 2002) e Análise de textos orais (PRETI, 2003) serão esteio bibliográfico para a interpretação analítica do *corpus*, e, portanto, descrevermos e analisaremos certos recursos de interação verbal de texto oral em uma aula, através de tais aparatos teóricos, para confirmar a viabilidade do dialogismo problematizador como método de qualidade para o ensino escolar.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS:

Os critérios de escolha do *corpus* de análise delineiam-se em razão de elementos potencializados, ou potencializadores de uma prática didática e de uma prática docente estruturadas no dialogismo problematizador freireano.

Dessa maneira, o critério básico, ou a meta desse artigo é a investigação do desenvolvimento interativo-conversacional do par adjacente⁹ pergunta-resposta, com interesse pelas estratégias que tomam os educandos como sujeitos cognoscentes no processo de ensino-aprendizagem em uma aula, isto é, estratégias que oportunizem o diálogo entre educador e educandos na construção conjunta do conhecimento, em que ambos coconstruam enunciativamente a interação.

⁹ “Par adjacente (ou par conversacional) é uma sequência de dois turnos que coocorrem e servem para a organização local da conversação.” (MARCUSCHI, 1991, p. 35)

Uma educação dialógico-problematizadora concebe o par adjacente pergunta-resposta em um sentido coordenado e cooperativo, na medida em que o conceito de diálogo em Freire:

[...] está relacionado à autonomia dos sujeitos. Ele tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito aos sujeitos nele engajados. (FREIRE, 1993, p. 118)

É diante dessa conceituação freireana de diálogo, que acreditamos ser necessária a investigação das estratégias de paráfrases, repetições e sobreposições de vozes como relevadoras da participação colaborativa entre educador e educandos em interação verbal oralizada centrada em perguntas e respostas para o processo de ensino-aprendizagem, bem como do diálogo em sua formação, organização e estruturação através e/ou a partir de conhecimentos externos, ou prévios dos alunos, mantenedores, a nosso ver, da conversação simétrica¹⁰.

Para fins de análise de dados, temos: a) os interactantes e/ou informantes¹¹ (P para

¹⁰ A conversação simétrica é caracterizada por uma situação de simetria entre as falas dos interlocutores, os quais se engajam no desenvolvimento do tópico conversacional, para conjuntamente discuti-lo e expor seu ponto de vista.

¹¹ Importante salientar que o informante P (Professor) é o autor desse artigo, de modo que ele é objeto e observador ao mesmo tempo.

professor, A1 para Aluna 1 e A2 para Aluna 2) e suas caracterizações; b) as enunciações orais de P, A1 e A2 organizados por numeração de linhas; e c) os dados gerais (número da oficina aplicada, seção do organograma procedimental documentado em áudio, tipo de texto oral, duração da gravação, tema do texto oral).

As repetições e as paráfrases, no *corpus* de análise desse artigo, parecem estar guiadas por elementos de organização conversacional do educador, principalmente por estratégias discursivas de reparação e correção, tanto em nível sintático e semântico, quanto lexical¹², haja vista que o educador refaz o seu texto oral para que os educandos compreendam mais satisfatoriamente as suas perguntas. As repetições e paráfrases, então, por meio de estratégias de reparação e de correção sintática, semântica e lexical configuram-se como um processo de edição ou auto-edição, ou ainda como um procedimento metalinguístico de (re) construção do texto falado, utilizado, no caso específico do gênero discursivo aula oral, para promover interpretações enunciativas mais condizentes com as realidades linguísticas (competência e desempenho linguageiro) e com os conhecimentos prévios (externos) dos educandos.

Do final da linha 08 até o final da linha 21, há um encadeamento de proposições e de perguntas de P, nas quais, uma proposição inicial origina perguntas que recorrem a estratégias de paráfrase e repetição ao mesmo

¹² Para os fins desse artigo, desconsideramos as estratégias conversacionais de reparação e correção em nível morfológico e fonético-fonológico.

tempo. O enunciado de origem, ou matriz (M) “hã::: o que era pra fazê no caso era pra tenta hã::: criá um sentido tipo ver as semelhanças e as diferenças entre os dois trechos criando um significado e um sentido ... ((pausa curta))” (linhas 08, 09, 10 e 11) é reformulado ao longo das enunciações seguintes de P nas linhas 21, 22 e 23: “quando eu falo em semelhanças e diferenças no que diz respeito a estratégias linguísticas vocês conseguem compreender que estratégias seriam essas? (sem pausas, invade o seu próprio turno) que é estratégias linguísticas?...”, apresentando enunciados reformuladores, ou paráfrases (P).

Nota-se que essas últimas duas paráfrases (linhas 21, 22 e 23) mantêm com seu enunciado de origem uma relação de equivalência lexical, pois em menor grau modifica-se a semântica e em maior grau se modifica a sintaxe. Em seguida, o informante P parafraseia o seu próprio enunciado parafrástico anterior, assim em “que é estratégias linguísticas? ...”, ele desloca a relação de equivalência lexical para um relação de equivalência semântica (transforma a pergunta de quais estratégias linguísticas para o que são estratégias linguísticas). Possivelmente, percebendo que suas paráfrases não haviam surtido efeito para o entendimento de seu texto oral interrogativo, P faz uso de uma paráfrase adjacente, isto é, de uma paráfrase que segue imediatamente depois da matriz (M). Assim, a agora matriz (M) “quando eu falo em semelhanças e diferenças no que diz respeito a estratégias linguísticas vocês conseguem compreender que estratégias seriam essas?” é, imediatamente, seguida do enunciado reformulador

(P) “que é estratégias linguísticas?...”, após uma curta pausa (indicada pelo transcritor), com função de desenvolvimento do texto, indicando uma paráfrase auto-iniciada, isto é, desencadeada por seu produtor, a fim de que os educandos tenham possibilidade de resposta acerca da temática da sequência conversacional.

A pausa longa (indicada pelo transcritor) na linha 24, em que os educandos acabam não respondendo ao questionamento do educador acerca do que são estratégias linguísticas, demonstra a estratégia conversacional de hesitação, visto que o educador preenche a sua formulação proposicional com um recurso de lacuna de tempo para definir a alternativa de resposta dos educandos. Após essa pausa longa, o que se verifica é que o educador percebe que necessita problematizar um pouco mais o tópico¹³, de modo que os educandos se engajem nele. Para tanto, ele utiliza mais uma vez a estratégia de paráfrase, entretanto, nesse momento a matriz (M) “que é estratégias linguísticas?...” desenvolve enunciados parafrásticos (P) (linhas 24 a 32) através de comparação, isto é, o educador (P) explica o que são estratégias linguísticas por meio de uma comparação, a qual é evidenciada pelo uso vocabular de “algo como” (linha 24).

Verifica-se o uso de paráfrases redutoras, pois P tenta adequar mais simplificada-mente as informações específicas da matriz, resumindo o seu conjunto informacional: o educador simplifica a expressão estratégias linguísticas, explicando tal conceito em

¹³ “Tópico é aquilo acerca de que se está falando.” (Galembeck, Paulo de Tarso. In: Preti, Dino, 2003, p. 65)

termos de uso gramatical (“é algo como estraté/ os recursos da língua que eles utilizam os elementos da gramática”). Também se utilizam paráfrases expansivas, pois são explicitadas informações contidas na matriz por meio de exemplificações: P conduz um exercício de comparação do uso gramatical nos dois trechos, ou objetos da reflexão do tópico (“é no primeiro trecho... ((pausa curta)) como esse autor sistematiza uma i-dei-a através da linguagem ((enunciados vagarosos, tom de voz interrogativo)) e no segundo como esse autor sistematiza uma ideia ((acréscimo rápido de informação no próprio turno)) ou coloca essa ideia expressa essa ideia a partir de da de certos itens da linguagem?”).

A produção de um diálogo realiza-se, entre outras coisas, e, singularmente, através de atividades linguísticas que alternem perguntas e respostas. Em contexto de aula oral, cada pergunta do educador, portanto, deve estar movida por uma intenção em direção a determinado objetivo, o qual somente é alcançado se os educandos compreenderem a sua fala, reconhecendo o seu objetivo. As atividades de formulação e de reformulação textual por meio de paráfrases, repetições, reparações e correções asseguram a intercompreensão do texto oral de uma aula, além de garantir a progressividade conversacional possibilitadora da aprendizagem.

Após a utilização de paráfrases redutoras e paráfrases expansivas, por parte de P (linhas 24 a 32), A1, parece ter compreendido a fala de P, em suas enunciações interrogativas, logo, parece ter reconhecido o seu objetivo com tal pergunta. P havia inquirido os educandos a observar as semelhanças no

uso de estratégias linguísticas em dois trechos textuais escritos, problematizados no início da aula-oficina, ensejando uma atitude responsiva, que se inicia na linha 34. A1 destaca as semelhanças entre os dois trechos textuais escritos, orientada pela estratégia de paráfrase redutora, pois resume as informações semelhantes de conteúdo entre os dois trechos: “os dois tão falando de inimigos né? de inimizade no caso hã::: e aí ele diz que como vemos como nos fazem falta para serem testemunhas dos nossos grandes sucessos... ((pausa curta))” (linhas 34 a 36) e “e ali ele diz para verem cada dia mais nossa vitória” (linha 40).

P, enquanto A1 fala, ou discorre oralmente sobre as semelhanças contedísticas entre os dois trechos textuais escritos, por dois momentos utiliza o elemento fático “hã-ã” não com valor de encerramento da conversação, mas com valor de concordância com a informação, ou proposição feita por A1, indicando que P está seguindo ou acompanhando as palavras de seu interlocutor. Em uma dessas ocorrências (linha 42), P atua como um interlocutor que monitora as palavras de seu parceiro de interação verbal, caracterizando sua intervenção como um turno inserido, ou seja, a enunciação de A1 é invadida por P, não no sentido de desenvolver o tópico, ou o assunto da conversação, mas no sentido de acompanhar a sua explanação discursiva.¹⁴

A primeira ocorrência do elemento fático “hã-ã” (linha 38) pode ser caracterizada

¹⁴“Pode-se caracterizar a conversação como uma série de turnos, entendendo-se por turno qualquer intervenção dos interlocutores (participantes do diálogo), de qualquer extensão.” (GALEMBECK, Paulo de Tarso. In: PRETI, Dino, 2003, p. 71)

como uma sobreposição de voz¹⁵ que se projeta sobre a pergunta retórica¹⁶ “os dois tão falando de inimigos né?” (linha 34) de A1. A sobreposição de vozes é um mecanismo conversacional de organização dos turnos, e no exemplo acima mencionado, funciona como uma estratégia utilizada por P para endossar a pergunta de A1, conferindo a essa (A1) uma importância dentro do diálogo, estabelecendo-a como parceira de conversação, delineando a relevância da sua enunciação, ou ainda, instaurando certa confiança em A1 para o prosseguimento de sua explanação verbal oralizada.

A1 também tem seu turno invadido por P na linha 46, contudo, seu movimento de interrupção de parte do turno de A1 parece consentida, visto que P percebe certa dificuldade de A1 para finalizar o seu enunciado explicativo “ou seja tanto os amigos e inimigos eles são importantes pra () ((barulho de coisas sendo arrastadas)) nossas vitórias tipo é...” (linhas 44 e 45), justamente pelo uso da expressão informal “tipo é” combinado com uma pausa. A estratégia de gestão de turno aqui verificada é denominada de passagem consentida de turno, pois a entrega de turno de A1 enquanto falante é implícita, ou seja, o turno não é diretamente solicitado pelo ouvinte, mas sua entrega é reconhecida por P enquanto ouvinte, através da inconclusividade do enunciado de A1 junto de uma

pausa. Na linha 47, P somente complementa as informações requeridas por A1, por meio do enunciado “pra pra pra que eles vejam”, deixando que ela invada seu turno ao enunciar “isso” (linha 49), de modo a, mais uma vez, consentir que P complete a explicação que não ela não finalizou. Assim, “a nossa vitória” (linha 50) é a retomada de turno de P em direção à explicação não completada de A1.

Situações de passagem requerida de turno são claramente visualizadas nas linhas 58, 59, 61 e 65, através da conversação dialogal de P e A1. Na linha 55, A1 explica a diferença de uso de estratégias linguísticas nos trechos textuais escritos estudados, nomeadamente em termos de linguagem simples em um e linguagem elaborada em outro. A pergunta “simples em que sentido assim?”, feita por P na linha 58, ilustra uma passagem requerida de turno, pois o falante assinala, por meio de um enunciado interrogativo direto, o endereçamento de sua indagação a A1, isto é, através do uso de um marcador de passagem explícita de turno, como o é a pergunta interrogativa, o falante passa seu turno ao ouvinte. Na linha 61, A1 solicita explicitamente a colaboração de P para dar continuidade a sua explicação, utilizando o marcador interrogativo “aquilo ali, sabe?”, entretanto, P intervém apenas com um turno inserido de reforço (“hã-ã”), não somente como estratégia de assentimento ou concordância, mas também e, principalmente, como sinalização de que A1 deve continuar na posse do turno e dar sequência a sua elocução explicativa anterior.

A1, na linha 65, realiza um acréscimo de informações à sua elocução anterior,

¹⁵ Luiz Antônio Marcuschi (1991, p. 25) faz uma distinção entre fala simultânea e sobreposição de vozes. A primeira caracteriza-se por dois turnos superpostos, enquanto a segunda caracteriza-se por uma fala durante o turno do outro.

¹⁶ Aqui se utiliza o conceito de pergunta retórica enquanto função argumentativa de adesão.

explicitando, parafrasticamente, o que considera como linguagem simples e linguagem elaborada, ou seja, ela utiliza “só que ali o encaixe é bem mais simples e lá é um pouco mais ((risos em tom de vergonha)) elaborado” (linha 55) como matriz (M) para criar o enunciado parafrástico (P) “como se fosse ali informal e ali formal sabe?” (linha 65). Ainda, através do marcador interrogativo “sabe”, A1 sinaliza uma passagem requerida de turno para P, a fim de buscar a confirmação do ouvinte em relação à sua resposta.

Podemos observar, que ao longo de toda a interação verbal oralizada (a totalidade do *corpus* em questão), entre P, A1 e A2, o que se apresenta é certo dinamismo interacional, resultante, entre outras coisas, da proximidade entre os interlocutores, o que permite um processo de gestão conversacional compartilhado, isto é, no nível das relações entre os interlocutores, a troca de turnos se dá de maneira consentida (explícita, ou implicitamente), não constituindo uma falta de polidez¹⁷, mas antes demonstrando uma espécie de envolvimento no êxito de uma tarefa comum.

Também, no nível da participação de cada interlocutor, observa-se a reformulação, em seu aspecto de correção, como uma constante estratégia utilizada para estabelecer uma situação de simetria, sem que isso represente uma ameaça ao papel social (imagem pública) institucionalmente legitimado para P. Por exemplo, a enunciação de P “tá a literatura só informa? () tá então um ar/ um artigo de um uma notícia de jornal

é literatura?” (linhas 364 e 365), originada de uma pressuposição dele em relação ao enunciado “notícia de jornal” (linha 362) produzido por A1 e A2, é corrigido tanto por A1 quanto por A2, sem que o professor veja isso como uma perda da face positiva¹⁸, oriunda de seu papel social. Vejamos:

- P: tá a literatura **só informa?** () tá então um ar/ um artigo de um uma notícia de jornal é literatura?
- A2: não ela não... **o senhor usou só::: informa**
- **((o professor ri))**
- P: tá
- A1: **ela NÃO SÓ info:::rma ela tam-BÉM info:::rma**

As duas interactantes, A1 e A2, utilizam o mecanismo de heterocorreção parcial (correção de parte de um enunciado do seu interlocutor), para questionar a utilização do advérbio “só” por parte de P. Provavelmente, tal correção é gerada pela estratégia de P em fornecer pistas da falsa ideia de que a literatura somente informa, ou seja, P faz duas perguntas que se interpenetram, esperando a construção autônoma de A1 e A2 em perceber a intencionalidade de sua estratégia. A2 reconhece tal estratégia de P, questionando (correção com função informativa e não gramatical) o seu uso do advérbio “só”, ao que P ri (possivelmente demonstrando o acerto de A2) e A1 complementa esse reconhecimento

¹⁷ Polidez no sentido conceitual de Brown e Levinson (1987, p. 61-84), em que o falante reconhece e respeita a liberdade de ação do ouvinte (face negativa do ouvinte).

¹⁸ Face positiva é um conceito da Teoria da Polidez, ou Cortesia, de Brown e Levinson (1987, p. 61-84) para a autoimagem que os interlocutores reivindicam para si mesmos.

ao afirmar que a literatura não só informa como também informa.

Poderíamos citar várias ocorrências da utilização de passagens requeridas de turno e de heterocorreção parcial no corpus de análise, mas reiteramos o caráter introdutório dessa análise de dados, reservando-nos o direito de apenas analisar algumas das ocorrências mais ostensivas, deixando que a exposição da totalidade do corpus na seção de anexos desse artigo, possa dimensionar ilustrativamente as demais situações em que tais estratégias conversacionais são verificadas.

Analisar o par conversacional pergunta-resposta (P-R) é uma importante consequência metodológica da Análise da Conversação, na medida em que a sequência de atividades de atos de fala se presta como unidade de análise, pois é a sua localização na unidade geral da interação verbal oralizada que decide a sua função. Em razão das conceituações freireanas sobre o ato de perguntar, aqui, não nos interessa a análise de perguntas do tipo sim-não (fechadas), mas a análise de perguntas abertas com formulação propriamente indagativa e não afirmativa. Analisaremos, então, a ocorrência do par conversacional pergunta-resposta, em que o tipo de (P) não coloca apenas uma questão, mas sequencializa uma constelação de questões, ou seja, há uma pergunta inicial que prepara o terreno para outras perguntas, de modo que o educador instigue respostas dos educandos, assim como perguntas dos educandos.

Nos atos de fala de P (linhas 242 a 249) há uma pergunta acerca de qual dos dois trechos textuais escritos estudados

e problematizados desde o início da aula-oficina aproxima-se mais do conceito habitualmente utilizado para texto literário. Observamos que P, ao formular sua pergunta procura expandi-la, num movimento de abertura a respostas e a outras perguntas, visto que utiliza estratégias de paráfrase. Assim, temos a matriz (M) no enunciado “de qual dos dois trechos aproxima-se mais do conceito que é mais comum, hãa (alongamento) que que mais comumente ou seja que mais recorrentemente se associa à arte literária ou seja à definição de literatura...”, retomado pelo enunciado parafrástico (P) subsequente “qual desses dois trechos ele tá mais associado ao que a maioria das peSSOAS ou das instituições tipo esCO::la... hã:: dicioNÁ::rio... li-vros teÓ::ricos ci-en-tí-fí-cos... ((enumeração gradual em tom lento)) tá mais associado à definição de literatura ou de texto literário?”.

Interessante notar que na própria matriz (M), o educador já utiliza paráfrases léxico-semânticas (de comumente para recorrentemente) e no enunciado parafrástico (P) ele não anula a sua formulação anterior, mas apenas reformula-a acrescentando informações explicativas para o uso de “comumente”. Dessa maneira, a relação parafrástica no enunciado reformulador manifesta um avolumamento informacional em direção ao entendimento da pergunta de P por parte de A1 e A2. Na verdade, a pergunta inicial de P pode parecer do tipo fechada, pois A1 e A2 teriam apenas como possíveis respostas “o primeiro trecho”, ou “o segundo trecho” isto é, suas respostas flutuariam entre um

sim e um não, exatamente como acontece na linha 250 (“é o pri-MEI-ro).

Todavia, por se tratar de um ensino que se pretende dialógico-problematizador, vemos essa primeira pergunta como introdutória de uma questão x em razão de uma sucessão de perguntas posteriores, que acrescentem uma série de aprofundamentos em direção ao aprendizado, ou seja, a pergunta de P nas linhas 242 a 249 impera sob o aspecto desenvolvimental do menos complexo para o mais complexo¹⁹.

Na linha 252, P transforma a afirmação de A1 e A2 em uma pergunta e em seguida complexifica a afirmação feita pelas educandas (“é o pri-mei-ro? por::-quê?). Marcuschi (1991, p. 37) afirma que uma das características das perguntas abertas é “realizarem-se com algum marcador do tipo: quem?, qual?, como?, onde?, quando?, etc.”, ao que apuramos no exemplo acima, quando P tenta alargar sua pergunta, utilizando o marcador por que?. O fato do par conversacional pergunta-resposta constituir, preponderantemente o núcleo da colaboração participativa entre educador e educandos no *corpus* apresentado, nos leva a crer que, a característica essencial do dialogismo problematizador freireano, seja o ato de perguntar como um segmento colaborativo, determinado e realizado em uma continuidade fluente, isto é, para grande parte das perguntas há uma ação de

resposta ou de sobre-pergunta e para grande parte das respostas há uma ação de pergunta ou de sobre-resposta.

Educador e educandos demonstram, não somente na organização de turnos (sobreposição de vozes, reparações, correções, paráfrases), mas também na organização de sequências (perguntas e respostas) uma simetria mais ou menos estável na conversação, pois ambos os interlocutores contribuem efetivamente para o desenvolvimento interacional oralizado, e, portanto, consequentemente para o processo de ensino-aprendizagem.

A conversação simétrica, também, é originada do conhecimento externo (prévio) dos educandos, ou melhor, esse conhecimento é consequência para uma conversação simétrica. No *corpus* de análise, verifica-se que o educador demonstra aceitar a marca de sujeito que os educandos trazem, em uma noção binária de sujeito aluno-sujeito social. Por aceitar essa noção binária é que o educador leva em conta o conhecimento externo (prévio) dos educandos na construção da interação verbal, seja pela utilização dos mecanismos de formulação e reformulação textual, seja pela sobreposição de vozes. Os mecanismos de formulação e reformulação textual, mais detidamente a correção e a paráfrase, trazem a indicação de que o educador tenta adaptar sua linguagem a linguagem dos educandos. A sobreposição de vozes denota uma construção conjunta do texto conversacional, incluindo e engajando os educandos na solução conjunta de dada questão educacional, justamente porque a maioria dos tópicos

¹⁹ Dentro do dialogismo problematizador freireano, as formulações de perguntas podem ser abordadas em face da redução e da elevação da Zona de Desenvolvimento Proximal vygotskyana (VYGOTSKY, 1993), justamente por partir do menos complexo para o mais complexo, possibilitando que educador e educandos interajam através de perguntas e sobre-perguntas, respostas e sobre-respostas.

conversacionais no *corpus* em questão é construída cooperativamente por P, A1 e A2.

Podemos verificar a valorização do conhecimento externo (prévio) dos educandos, dentre outras situações, por meio da utilização do mecanismo de digressão na sequência conversacional 200 a 226. P, por intermédio de perguntas relacionadas à gramática normativa da língua portuguesa, deseja que A1 e A2 cheguem à conclusão de que a ordem direta e a ordem indireta das orações são aspectos da sintaxe da língua. Na linha 208, A2 enuncia “os nomezinhos” (conhecimento prévio-externo calcado em linguagem cotidiana) ao que P (nas linhas 210 a 213), posteriormente, baseado no enunciado dela, faz uma digressão referencial às aulas de língua portuguesa na escola (“os nomezinhos é::? ((risos do professor)) hoje nós vamos es-tu-DAR... ((pausa curta e interrogativa)) os ver-bos ((em tom pausado)) hoje nós vamos es-tu-DAR... ((pausa curta e interrogativa)) tar-am... vamo tentá ver o que vocês já viram”).

A digressão baseada no enunciado apresenta uma relação de conteúdo pragmático entre o enunciado principal de A2 e o enunciado digressivo de P e opera de modo a destacar que o educador valoriza o enunciado de A2 (conhecimento prévio-externo). Tal reconhecimento do conhecimento prévio-externo de A2 é problematizado pelo professor, até que ela chegue à conclusão de que “os nomezinhos” de referem à sintaxe: “não é que é análise sintática daí puxava um monte de flechinha e... (.)” Assim, o conhecimento prévio-externo, primeiramente orientado por um conhecimento cotidiano (conceitos cotidianos) adquire ao final um

status de conhecimento científico (conceitos científicos)²⁰.

É evidente que diante de um *corpus* com vinte minutos e cinquenta segundos de gravação, optamos por destacar e analisar apenas alguns momentos de interação verbal oralizada, os quais julgamos mais acentadamente regidos pelo foco desse artigo: a constituição do envolvimento dos falantes em uma situação de conversação oral de aula para a construção conjunta do conhecimento. Demos ênfase à análise de certas ocorrências do par conversacional pergunta-resposta, em suas estratégias de paráfrases, repetições e sobreposições de vozes, na medida em que esse tipo de interação verbal oralizada é assinalado por características comuns, ou seja, como o espaço desse artigo não permite a apresentação analítica de todas as ocorrências interacionais identificadas na transcrição, optou-se pela análise de interações verbais oralizadas mais representativas aos interesses investigativos desse trabalho²¹.

²⁰ Vygostky (FRIEDRICH, 2012) distingue conceitos cotidianos de conceitos científicos. Os primeiros são aprendidos em situações informais de aprendizagem, em atividades práticas cotidianas. Os segundos operam pela mediação signíca, isto é, se realizam por intermédio de outros conceitos, pois são generalizações de segunda ordem. Os conceitos científicos sempre se apoiam nos conceitos cotidianos, de maneira que a cabe à escola proporcionar um ensino a partir dos conceitos cotidianos em direção aos conceitos científicos, cabendo ao professor não transmitir esses tais quais aos alunos, mas mediar a sua operacionalização em detrimento do conhecimento cotidiano verificado contextualmente (em sala de aula).

²¹ O *corpus* (transcrição normatizada de áudio) dessa pesquisa não aparece no corpo desse artigo, pela delimitação de caracteres da revista em questão, entretanto, ele está em domínio do autor para possíveis consultas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A relação dialógica dotada da instituição do “eu” e do “outro” a partir da interação pela linguagem, é um princípio e uma condição para estabelecer a plenitude relacional entre linguagem e conhecimento. Dessa maneira, a interação verbal oralizada entre educador e educandos em um contexto de aula, deve conceber o papel do outro na determinação dos sentidos das aprendizagens. É necessário considerar o educador e os educandos como parceiros da atividade interacional “aula”, em suas coexistências de saberes distintos, porém complementares, articulando as dimensões socioculturais e subjetivas às dimensões profissionais.

Ao educador cabe catalisar o conhecimento dos educandos, intervindo sobre ele, problematizando-o, tornando-o consciente na cognição das aprendizagens e associando-o ao conhecimento conceitual disciplinar (de certa disciplina escolar).

Em suma, observamos na seção de análise e interpretação de dados desse artigo, que o educador procurava coordenar a sua linguagem e as suas perguntas aos conhecimentos “reais” dos educandos, assim como procurava pontuá-los como integrantes ativos das interações verbais oralizadas. O processo de ensino-aprendizagem esteve, portanto, aglutinado no dizer-fazer do educador que pudesse gerar o dizer-fazer dos educandos.

Esse dizer-fazer do educador foi dirigido, substancialmente, por estratégias conversacionais de paráfrase e repetição na construção de perguntas e respostas. Esse dizer-fazer dos educandos foi governado,

por estratégias conversacionais de sobreposição de vozes na construção de perguntas e respostas. Do que se deflagra o caráter colaborativo da interação verbal oralizada entre educador e educandos para o ensino e para a aprendizagem nos recortes do *corpus* em questão.

Tal caráter colaborativo destaca a importância de uma metodologia de trabalho docente que tome como referência o ensino dialógico-problematizador freireano, para desarticular a representação social do ensinar como professar um saber, propondo uma compreensão do ensinar como mediação docente entre o saber conteudinal e o aluno, ou seja, a ação de ensinar como condução do aprender.

O organograma procedimental elaborado para aplicação nas oficinas do projeto de pesquisa de mestrado do autor desse trabalho apoia-se no dialogismo-problematizador de Freire para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino de língua e literatura em interdependência.

Para tal, a Teoria Holística da Atividade (Richter, 2011) organiza o trabalho docente a partir da noção de enquadramento, em seus fatores de atribuição, mediação e controle. Os fatores de atribuição dizem respeito ao conjunto de variáveis de papéis sociais e institucionais e de bases curriculares e jurídicas do papel docente. Segundo Richter (2011, p. 117), os fatores de atribuição “em linhas gerais, compõem o fundo sócio-interativo dos eventos de intervenção especializada”. Os fatores de mediação e os fatores de controle são os procedimentos profissionais da prática docente, sendo aqueles os recursos, as

estratégias e os conceitos que permeiam a ação do profissional de ensino, ao passo que esses equacionam e monitoram a ação praticada em termos de resultados esperados *versus* resultados obtidos.

Para a THA, é urgente uma prática docente que se parametrize pelo dialogismo-problematizador freireano de modo a superar o *déficit* formativo na área de ensino de língua e literatura na Educação Básica, uma vez que “trata-se de insistir em uma nova conduta a priori na expectativa da emergência de novos conceitos e valores” (Richter, 2011, p. 122), ou seja, vê-se no método dialógico-problematizador uma perspectiva crítico-reflexiva da atividade docente, que desemboca em um modelo de ensino de língua e literatura em interdependência, em que a relação profissional-cliente centraliza esforços na melhoria do desempenho linguístico e literário dos educandos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BROWN, P.; LEVINSON, S. (1978). **The argument: intuitive bases and derivative definitions**. In: Politeness. Some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- ERICKSON, F. **Quantitative methods in research**. Teaching and learning. 2: 89-125. Nova York: Macmillan Publishing Company, 1990.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- FRIEDRICH, J. **Lev Vygotsky: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução: Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012
- MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1991.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva. et al. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- PRETI, D. **A linguagem dos idosos**. São Paulo: Contexto, 1991.
- PRETI, D. (org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.
- PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais. 6. ed.** São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.
- RICHTER, M. G. Profissionalização docente segundo a teoria holística da atividade: estudo empregando software de mapeamento semântico. In: LEÃO, Rosaura Albuquerque; MOTTA, Vaima Regina (orgs.). **Linguagem e Interação: O ensino em pauta**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.
- RICHTER, M. G.; AMARAL, J. **Papel social e emancipação: discutindo as bases da profissão docente**. (2011). Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8436/9274>>. Acesso em: 25 jun. 2014.
- VYGOTSKY, L. S. Pensamiento y Lenguaje; Conferencias sobre Psicología. In: L. S. Vygotsky. **Obras Escogidas II**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993.

FELIPE FREITAG

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.**

São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido para publicação em 04 out. 2015.

Aceito para publicação em 20 abril 2016.