

# A RELEVÂNCIA DO CONTEXTO NAS INVESTIGAÇÕES CONVERSACIONAIS

**KARINA DE ALMEIDA RIGO\***

Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, Brasil, com apoio do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – *Campus Erechim*, Erechim, RS, Brasil.

Recebido em: 17 abr. 2018. Aprovado em: 24 maio 2018.


Como citar este artigo: RIGO, K. A. A relevância do contexto nas investigações conversacionais. *Cadernos de Pós-Graduação em Letras*, v. 18, n. 2, p. 114-130, 2018. doi:10.5935/cadernosletras.v18n2p114-130

## Resumo

Este artigo aborda o destaque da atividade de reconstituição dos elementos contextuais na análise de uma conversação em ambiente naturalístico – no caso, o espaço de sala de aula. Tem por objetivo refletir acerca da relevância do papel do contexto à luz dos princípios da Análise da Conversação, com base nos estudos da pesquisadora Catherine Kerbrat-Orecchioni (2006). Ademais, trata da condição do pesquisador como participante em uma situação concreta de

---

\* E-mail: karinarigo@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-6954-9646>

interação, o que possibilita a observação e a descrição do cenário de domínio autêntico, entendidas como aspectos substanciais de análise. Para fins demonstrativos, apresenta um recorte analítico proveniente de uma investigação realizada em sala de aula.

## Palavras-chave

Contexto. Cenário de domínio autêntico. Conversação em sala de aula.

## A ORIGEM E O PERCURSO

Parte-se do princípio de que a atividade de investigação caracterizada pela presença *in loco* do pesquisador possibilita a abordagem dos aspectos contextuais nas investigações de conversacionais. E são esses aspectos que ganham relevo neste artigo. O destaque ao contexto como categoria substancial de análise não se deu somente por meio de pressupostos teóricos; deu-se, especialmente, em razão de uma experiência de pesquisa. Dessa forma, este trabalho é fruto de um trabalho de maior envergadura relacionado à conversação em sala de aula em que se constatou a importância de delinear e descrever o objeto de investigação previamente à exposição das transcrições dos trechos pertinentes à análise.

O escopo do artigo, portanto, evidencia-se pela reflexão acerca da relevância do papel do contexto à luz dos princípios da Análise da Conversação, com base nos estudos da pesquisadora Catherine Kerbrat-Orecchioni (2006). Ademais, trata da condição do pesquisador como participante em uma situação concreta de interação, o que possibilita a observação e a descrição do cenário de domínio autêntico, entendidas como aspectos substanciais de análise. E, uma vez que a amostra de análise se dá no âmbito da sala de aula, há a preocupação em elucidar aspectos relacionados à instância discursiva específica do espaço escolar. Por fim, para fins demonstrativos, apresenta um recorte analítico proveniente da investigação de 13 horas de gravação em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Rio Grande do Sul na disciplina de Língua Portuguesa.

## O CONTEXTO NA ANÁLISE DO TEXTO FALADO

Uma análise de interações pressupõe a descrição e a identificação de maneiras pelas quais os indivíduos agem uns sobre os outros por meio das

manifestações linguísticas. A conversação, cujo foco está na língua falada, é um dos exemplos de manifestação dessa influência mútua intrínseca à interação. Essa atenção pelo texto falado não é recente. Em função dos aparatos tecnológicos, a investigação empírica da língua falada, a partir de dados de conversações gravados, avança a passos largos. Esse investimento, na Linguística, decorre principalmente do olhar voltado aos aspectos pragmáticos da língua. Este trabalho baseia-se nos princípios de uma dessas linhas pragmáticas: a Análise da Conversação.

A Análise da Conversação, aquela constituída no domínio da Linguística, deu-se por influência de uma área da Sociologia: a Etnometodologia, corrente idealizada pelo sociólogo americano Harold Garfinkel no final dos anos de 1960. O termo etnometodologia foi cunhado pelo próprio Garfinkel e apresentado em seu livro fundador, *Studies in ethnomethodology* (1967). Etimologicamente, portanto, tem-se etno/método/logia, ou seja: estudo (*logos*) dos métodos usados pelas pessoas (*ethnos*) em sua vida cotidiana. Os etnometodólogos entendem que a constituição da realidade social se realiza por seus membros de uma maneira estruturada, ordenada e metódica. Os atores sociais de uma sociedade dispõem de técnicas, de métodos – aqui, método tem um sentido pré-científico – próprios para organizar suas interações no cotidiano. Nesse sentido, a linguagem caracteriza-se como recurso para que os membros de uma sociedade possam dizer a realidade social: por meio da utilização da linguagem, a realidade social é descrita e constituída.

A Etnometodologia e a Linguística de viés pragmático convergem no quesito objeto de estudo. Nesse sentido, os conceitos da Etnometodologia constituem uma influência importante para que se apontem caminhos de postura investigativa, quais sejam: a característica empírica do estudo; a priorização das atividades cotidianas; o esforço de observação dos eventos linguísticos no bojo da realização social.

A Análise da Conversação (AC) foi introduzida no Brasil por Marcuschi (1986) a partir de trabalhos em Análise da Conversa Etnometodológica articulados a uma perspectiva mais linguística, a qual pretendia apreender as sistematicidades da língua e os reflexos destas na interação. Os linguistas, à luz da AC,

[...] examinam as relações que se estabelecem na conversação, por via do discurso, explicando-as no quadro mais amplo das ações e interações sociais ou das práticas sociais (LEITE et al., 2010, p. 50).

O texto falado se constrói na ação colaborativa de interlocutores na medida em que vão, na alternância de turnos, abordando tópicos tematicamente

centrados em determinados tempo e espaço. A AC, assevera Kerbrat-Orecchioni (2006), ao olhar para a interação face a face, procura dar conta de um discurso que é “inteiramente coproduzido”, é o produto de um “trabalho colaborativo” incessante – esta é a ideia-força que embasa o enfoque interacionista das produções linguísticas. Se o cerne da AC encontra-se na preocupação científica com os discursos atualizados em situações concretas de troca, e, neste trabalho, há o comprometimento com a interação desde um *corpus* autêntico, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 25-35) levanta uma categoria de análise pertinente: o contexto. A pesquisadora relaciona o contexto situacional ao texto conversacional e, de acordo com o seu entendimento, essa relação não é unilateral, mas dialética:

Dado, na abertura da interação, o contexto é, ao mesmo tempo, construído pela maneira por meio da qual ele se desenvolve; definida de início, a situação é incessantemente redefinida pelo conjunto de acontecimentos conversacionais. O discurso é uma atividade, ao mesmo tempo, condicionada (pelo contexto) e transformadora (desse mesmo contexto) (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 35).

Ao resgatar a ideia de que os textos, falados ou escritos, são produtos da enunciação, ou seja, são enunciados, Hilgert (2007, p. 69) pondera que a enunciação “se realiza nas interações determinadas pelas práticas sociais dos falantes, então é forçoso admitir que os textos assumem as marcas das condições em que são produzidos”, e complementa: “isso implica que os variados gêneros de textos e as estratégias de formulação que os caracterizam derivam dessas condições”. Uma dessas condições de produção que determinam as marcas do texto falado é o contexto.

Segundo Kerbrat-Orecchioni (2006), o contexto está relacionado a dois aspectos: produção e interpretação. Em relação à produção, o contexto mobiliza as escolhas discursivas do falante – a exemplo da seleção dos temas e das formas de tratamento. Já em relação à interpretação de enunciados pelos receptores, o contexto contribui para a assimilação das significações implícitas do discurso. Além disso, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 25) estabelece que os “ingredientes do contexto” são: o lugar (*setting* ou quadro espaçotemporal); o objetivo; e os participantes.

Quanto ao lugar, constituído pelos quadros espacial e temporal, a analista desenvolve algumas considerações. O quadro espacial determina os aspectos

físicos que abarcam a situação de comunicação, sejam eles: as características do lugar e a sua função social e institucional. Já o quadro temporal considera aspectos do desenrolar da interação. Em relação ao objetivo, a analista ilumina alguns pontos acerca dos porquês de determinada interação. Há o objetivo global da interação e os objetivos pontuais – estes condizem com os atos de fala realizados no decurso da troca.

Quanto aos participantes constituintes do contexto, a pesquisadora trata de questões acerca de seu número (face a face, a três pessoas ou mais), suas características individuais (idade, profissão, posição social) e suas relações mútuas (natureza do laço social e afetivo). Ainda na abordagem dos participantes, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 27) focaliza o aspecto mais importante neste quesito: o quadro participativo, encarregado de demarcar os papéis interacionais entre os sujeitos do evento comunicativo.

De acordo com a autora (2006), os papéis interacionais marcam-se por sua relativa estabilidade circunstancial no decurso da troca. Isso porque estão coadunados ao tipo de interação em que se encontram e, normalmente, configuram-se um em relação ao outro, isto é: complementam-se. Estes são os seus exemplos clássicos: médico/paciente; professor/aluno; vendedor/cliente. Nesse sentido, “o conjunto dos papéis interacionais define o contrato de comunicação, ao qual estão submetidos os participantes em um tipo determinado de interação” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006, p. 28, grifo do autor).

Quaisquer práticas sociais de comunicação, inclusive as conversações, são elaboradas de acordo com estruturas relativamente cristalizadas e com regras próprias. Por isso, elas são, em certo nível, organizadas *a priori*. Há três regras fundamentais que regem as interações verbais, de acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 43). São elas: regras que permitem a gestão da alternância dos turnos de fala, ou seja, a construção sob a forma de turnos; regras que subjagam a organização estrutural da interação; e, por fim, regras relacionadas à relação interpessoal.

Quanto à organização estrutural, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 52) considera as conversações em dois níveis: o global e o local. Uma observação em nível global corresponde à reconstituição do “cenário que embasa o desenvolvimento do conjunto da interação”. Tal cenário está imbricado ao tipo de interação em que ocorre determinada troca. Por seu turno, uma observação em nível local procura examinar o modo pelo qual a conversação se dá no encadeamento discursivo.

A relação interpessoal, conforme Kerbrat-Orecchioni (2006), diz respeito aos vínculos construídos pelos interactantes de um evento comunicativo por meio da troca verbal. Esse nível relacional abrange um aspecto caro a este trabalho: os princípios de horizontalidade e verticalidade, referentes à proximidade e à distância. Uma relação horizontal representa a simetria entre interactantes, o que, obviamente, não corresponde à troca em sala de aula. Por isso, elucidam-se os meandros da relação vertical.

Tal dimensão refere-se ao fato de que há dissimetrias entre parceiros em determinadas interações. Isso quer dizer que, de acordo com Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 68), um desses parceiros pode se situar “numa ‘alta’ posição de ‘dominante’, enquanto o outro está localizado numa ‘baixa’ posição de ‘dominado’” e tais posições marcam-se no discurso, além de serem mobilizadas, em primeiro lugar, pelo contexto. Além disso, a relação de dissimetria assinala-se nas formas de tratamento, na organização dos turnos de fala e na organização estrutural da interação, conforme elucidada Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 71). A organização dos turnos de fala também revela o tipo de relação quando se observam aspectos quantitativos – o que fala mais “domina a conversação” – e qualitativos – quando ocorrem interrupções em decorrência da fala prevalente do interactante de posição mais “alta”. Outro aspecto revelador da verticalidade relacional é a organização estrutural da interação. Nesse aspecto, faz-se importante observar as iniciativas nas interações e, especialmente, a organização tópica.

O aparato conceitual relativo ao contexto, como categoria de análise, desenvolvido por Kerbrat-Orecchioni (2006), conduz os processos e procedimentos de investigação à pesquisa no local de realização enunciativa de seu objeto: a sala de aula. Antes da amostra descritiva do contexto da sala de aula observada, faz-se pertinente uma abordagem sobre a especificidade desse domínio de sala de aula. Afinal, conversação e conversação em sala de aula não são o mesmo objeto – disso trata a seção a seguir.

## A CONVERSAÇÃO EM SALA DE AULA

A sala de aula configura um espaço de interações específicas, isto é, as relações discursivas entre professor e alunos, alunos e professor e alunos e alunos – em um universo com limitações institucionais, as quais afetam esses

interactantes e, respectivamente, os seus papéis interacionais e estatutos sociais – imprimem algumas especificidades da conversação do espaço escolar. São essas especificidades que fazem com que, em maior ou menor medida, possa-se reconhecer que determinados contornos interacionais fundamentam a instância discursiva do espaço de sala de aula, uma vez que os interactantes, no transcorrer da relação, coconstroem tais contornos por meio do espaço do dizer.

Silva (2002) aponta que, em ambiente de sala de aula, professores e alunos, mediados pela linguagem, negociam, individual e socialmente, sentidos em um processo constante. Por meio do discurso de sala de aula, portanto, é que se articulam entendimentos que realizam o movimento de ensinar e aprender. Ademais, segundo Ehlich (apud SILVA, 2002), no mundo ideal do ensino, pressupõe-se a presença de dois grupos diferentes: aqueles que possuem conhecimento e aqueles que não possuem, mas têm o desejo de possuí-lo. Há, portanto, a pressuposição dos ideais de voluntariedade, de reconhecimento entre as partes e de envolvimento no discurso. Entretanto, ele defende que a realidade demonstra o oposto: o fim da voluntariedade, a perda do reconhecimento e a flutuação entre presença e ausência no discurso. Ou seja, o retrato real do ensino, para Silva (2002), indica que os alunos não querem mais aprender, eles são forçados a aprender. Além disso, para ele, não parece haver o reconhecimento do aluno em relação ao professor e vice-versa.

Nos estudos de Barros (2011), encontraram-se apontamentos pertinentes nesse sentido – principalmente porque são oriundos de observações e análises voltadas à situação concreta. A pesquisadora discorre sobre as características de um domínio pedagógico e ao que ela denomina discurso da construção do conhecimento. Ao responder ao questionamento de quais seriam os critérios substanciais para a classificação de um gênero pedagógico, uma vez que tal discurso não se configura como casual porque formal em maior ou menor medida, Barros (2011) conduz seu argumento em algumas categorias – quatro delas orientam uma postura metodológica: estrutura dos turnos, organização sequencial, contextos situacionais de circulação e funcionalidade.

A estrutura dos turnos, de acordo com Barros (2011), é um fator norteador de qualquer interação e o discurso institucional está imbuído de regras de troca mais rígidas do que os discursos casuais – aí está uma evidência de que os interactantes reconhecem tal qualidade formal do discurso de sala de aula. Contudo, a pesquisadora adverte que há normas bem delineadas em relação à distribuição dos turnos, mas a sua rigidez varia conforme a situação.

Quanto à organização sequencial, a pesquisadora observa que, já em trabalhos anteriores, há uma larga referência à recorrência de fenômenos de reformulação (correções, repetições e paráfrases) atuando como estratégias para auxiliar no processamento das informações – tanto pelo professor quanto pelos alunos. Segundo Barros (2011), fica evidente que não se podem defender tais fenômenos como características fundamentais do domínio pedagógico, isso porque eles não são específicos da sala de aula. A preocupação da pesquisadora, nesse sentido, diz respeito à ocorrência desses fenômenos em um esquadro de propósitos comunicativos voltados à construção do conhecimento. A pesquisadora sugere, portanto, como orientação de postura metodológica, que o trabalho de focar a interpretação que os participantes fazem das estruturas específicas do domínio pedagógico seria muito mais profícuo que a simples identificação dessas especificidades e aspectos formais de estrutura global, “já que a certos domínios estão relacionadas certas *estruturas de expectativa*” (BARROS, 2011, p. 303, grifo nosso).

Acerca dos contextos situacionais de circulação, Barros (2011, p. 303) assevera que “domínio pedagógico não pode ser definido em termos de local físico, pois o simples fato de um discurso se dar, por exemplo, numa escola não faz dele pedagógico”. A pesquisadora lembra que esse argumento tem sido recorrentemente abordado em pesquisas, contudo há que se considerar que: 1. nem todos os gêneros que circulam no espaço escolar podem ser caracterizados como pedagógico; 2. gêneros prototípicos do domínio pedagógico podem circular em outros ambientes.

A funcionalidade revela-se, de acordo com Barros (2011), o critério central na abordagem de qualquer domínio. O pedagógico evidencia-se, em geral, pela transmissão do conhecimento. Entretanto, segundo a pesquisadora, esse ponto não é completamente satisfatório:

[...] um domínio é definido em princípio como pedagógico exatamente porque acreditamos que o objetivo central é o de ensino. Assim, não podemos tentar identificar nos dados a função como um critério definidor do que seja domínio pedagógico (BARROS, 2011, p. 305).

Essa concepção apriorística, conforme elucida a pesquisadora, pode ser refutada pela observação das situações concretas:

Dados reais sempre nos fazem questionar o que parece irrefutável. Nem sempre as transcrições de uma aula – um dos gêneros mais representativos do domínio pedagógico – vão espelhar o propósito da construção do conheci-



mento. Como disse, esse propósito é definido aprioristicamente por nós, analis-  
tas, e pelo que sabemos da instituição escola (BARROS, 2011, p. 305).

Dados os fundamentos teóricos que elucidam a questão da relevância do  
contexto como categoria de análise, especialmente em situações concretas de  
sala de aula, propõe-se a discussão de tais aspectos por meio da exposição  
de uma experiência investigativa. A análise que dá sequência a este artigo é  
fruto de uma pesquisa de dissertação e de 13 horas de gravação em uma turma  
de 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Rio Grande do Sul  
na disciplina de Língua Portuguesa.

## UMA SALA DE AULA, UM CENÁRIO DE DOMÍNIO AUTÊNTICO

Os fundamentos teóricos expostos neste artigo subsidiam a abordagem  
do contexto em prol de uma reconstituição do objeto de investigação que dê  
conta não especificamente da materialidade linguística do texto falado, mas do  
entorno que constitui o evento de comunicação. Com o intuito de estabelecer  
um ponto de partida para a reconstituição dos registros da turma de 9º ano,  
três apontamentos serão desenvolvidos a fim de delinearem o cenário de domí-  
nio autêntico da sala de aula observada: 1. o quadro espaço-temporal: natureza  
do canal e organização das atividades; 2. participantes e propósito da troca; e  
3. o grande arranjo tópico.

A descrição do cenário pretende abordar algumas marcas que tipificam a  
instância discursiva de sala de aula, com ênfase nas particularidades do espaço  
observado. Isso porque compreender o evento de investigação significa não o  
considerar como ato isolado ou fragmentado, mas sim intrínseco a um contex-  
to mais amplo de produção e efeitos e, por isso, há que se mencionar a ineren-  
te impossibilidade de se abordar o quadro global em sua totalidade. Contudo,  
uma vez que o texto, produto do enunciado, é entendido como evento no qual  
convergem tanto ações linguísticas como cognitivas e sociais, não se pode des-  
cartar, para fins de análise, a tentativa de reconstituir a circunstância na qual o  
enunciado é (co)produzido.

Observam-se, pois, os envolvidos *em* sua circunstância, já que a coexis-  
tência, em determinado tempo e em determinado espaço, revela-se como o que  
há de mais radicalmente comum entre a professora e os alunos. Este recorte

analítico, oriundo de uma pesquisa maior, constitui-se de uma tentativa de descrição do entorno que abarca o espaço discursivo e influencia, diretamente, a interação dos protagonistas do dizer na sala de aula observada, uma vez que a dimensão institucional e as particularidades da turma intervêm no evento, nos seus propósitos e no seu arranjo discursivo.

## **Quadro espaçotemporal: natureza do canal e organização das atividades**

O que cabe a esta subseção são as características institucionais marcadas, especificamente, na turma observada. A professora organizava-se com a turma da seguinte forma: três períodos da semana eram utilizados para os conteúdos formais estabelecidos em um programa anual; e um período semanal de leitura livre, no qual os alunos retiravam um livro da biblioteca, liam no tempo disponível e, posteriormente a cada período, apresentavam um relato escrito do que haviam acabado de ler em um caderno pequeno para ser avaliado pela professora. Os períodos acompanhados e registrados são referentes aos conteúdos formais. Afinal, o período de leitura era, oficialmente, reservado ao silêncio – e os alunos comprometiam-se com o silêncio (o que não significa que se comprometiam com a leitura, não havia como saber apenas pela observação). Assim, julgou-se que o trabalho de registro não seria muito produtivo. Os períodos “formais” demarcam um ciclo conduzido pela professora: exposição do conteúdo – exercícios – correção dos exercícios – revisão para a prova – prova – correção da prova – exposição do conteúdo – e assim repetidamente.

Dois conteúdos principais constituíram as aulas formais: conjunções e tipologia textual, nessa ordem. Os livros didáticos não foram utilizados durante as aulas. Assim, quanto às conjunções, a professora escrevia no quadro a explicação e os exemplos de conjunção, explicava oralmente e, posteriormente, ditava os exercícios e estabelecia um tempo para que os alunos finalizassem a tarefa em aula. Depois disso, a professora procedia à correção dos exercícios para toda a turma. A indisposição e o desengajamento ficam evidentes nesse caso. Os alunos participam e cumprem com o que a professora solicita, aparentemente contra a vontade, não se envolvem e buscam a troca de tópico constantemente. No momento de realizar os exercícios, apenas dois ou três se dedicam a fazer, os demais aguardam pela correção.

Já a configuração das aulas de tipologia textual se deu de maneira diferente, em especial porque a professora suscitava mais intensamente a interação dos alunos. Ela expunha o conteúdo e fazia perguntas acerca da temática, de forma que eles se tornassem agentes na interação, diferentemente do modelo de aula das conjunções. O exercício também se deu de maneira diferente e a interação dos alunos foi um pouco mais engajada. A tarefa de aula constitui-se de duas produções de textos descritivos com base em duas fotos projetadas. Além de mais alunos participarem das respostas às perguntas que a professora fazia no momento da exposição do conteúdo, a quase totalidade deles cumpriu a tarefa de produção textual. Mais que isso, vários alunos foram ao encontro da professora para que ela desse o seu parecer sobre o que eles haviam feito.

Quanto ao espaço físico, vale destacar que a disposição de lugares na sala de aula influencia a interação. A sala da turma registrada segue o desenho da maioria das salas de aula brasileiras: fileiras lado a lado, quadro à frente das fileiras e mesa para a professora em frente ao quadro. Além desse engessamento de disposição, que já é um hábito que perpassa gerações, na turma em questão há a presença do espelho de classe. O espelho de classe demarca o lugar de cada aluno, definido pelo professor regente e verificado, diariamente, pelos professores de todas as disciplinas. Esse instrumento é a representação concreta de que a troca entre professores e alunos é uma imposição, isto é, os alunos não estão na sala de aula porque querem e os professores, na impossibilidade de estabelecer uma relação de atenção individualizada – já que são 23 alunos para um professor –, precisam de alternativas de controle dos alunos para que os temas (definidos anteriormente em várias instâncias: Estado, direção da escola e próprio corpo docente) sejam abordados sem que eles, de fato, estejam de acordo com a abordagem. Há vários indícios de não concordância: os alunos comemoram o fim do período, celebram a chegada do fim de semana, fazem comentários negativos sobre a disciplina e deixam clara a preferência por Educação Física em detrimento da disciplina de Língua Portuguesa.

Aqui, surge uma dúvida: se eles, aparentemente, não estão de acordo em ouvir o que ouvem, por que participam, obedecem e respondem? Um dos indícios levantados que pode responder a essa questão é o fato de que eles são avaliados. Em verdade, eles precisam ser avaliados para passarem de ano. E a avaliação é a moeda de troca da professora. Ela deixa claro aos alunos que eles serão avaliados integralmente, e integralmente quer dizer: comportamento, participação, esforço e cumprimento de tarefas, além da nota da prova. Essa

questão está intimamente relacionada à professora e aos seus alunos, os participantes da troca comunicativa. E é sobre os participantes e o propósito de que trata o próximo ponto.

## Participantes e propósito da troca

Em relação aos participantes, há uma questão de fundo que permeia a sua observação: quem é o outro a quem o projeto de fala se projeta? Isto é, há que se pensar quem é o outro para a professora e quem é o outro para os alunos em uma situação de sala de aula. Cabe, portanto, explicitar os papéis interacionais e os estatutos sociais arrolados à situação de sala de aula – e, por conseguinte, não se pode tratar dos papéis sem considerar o propósito dos participantes.

De acordo com Silva (2002), há, no geral, uma diferença relevante entre o discurso de ensino/aprendizagem e o discurso de sala de aula. Aquele é marcado pela voluntariedade e pelo reconhecimento mútuo entre as partes, este se revela pela perda da voluntariedade e pela sanção negativa da relação professor-aluno, uma vez que o aluno não assente o discurso de sala de aula. A turma observada confirmou a colocação do pesquisador, contudo, é preciso que haja um esclarecimento: em geral, o aluno não reconhece como algo que lhe diz respeito quando se trata do discurso da professora, aquele discurso fruto das coerções institucionais e obrigações letivas. Entretanto, mesmo com a professora, há momentos em que os alunos se reconhecem como interlocutores. O que ocorre é que, com raras exceções, a falta de reconhecimento acontece nos tópicos formais.

Na turma em questão, a professora exerce o papel interacional de contenção, há tentativas constantes e fortemente marcadas de manutenção do tópico formal. A professora preocupa-se em manter o controle diante de uma situação interacional em que os objetivos são distintos. O seu propósito, na interação, é, pois, cumprir com o plano de aula. Já os alunos exercem o papel interacional de dispersão, por meio de tentativas constantes de fuga do tópico formal. Os alunos ocupam-se de negociar os assuntos “aceitáveis” para a professora para saírem do desengajamento suscitado pelo tópico formal. Isso quer dizer que o propósito dos alunos em nível de interação é, com algumas exceções pontuais, a socialização, a conversa informal. Os alunos, em sua maioria, não assumem a responsabilidade como sujeitos que querem aprender. Ou seja, o seu propósito como alunos não é o aprendizado, e sim atingir a média nas avaliações e passar de ano.

O propósito da professora, no que diz respeito ao seu papel como sujeito circunscrito em sua função social, é preparar os alunos para que estejam aptos a realizar a prova elaborada por ela. Já o propósito do aluno, no que tange ao seu estatuto social, é atingir a média na prova elaborada pela professora e passar de ano. Isso quer dizer que o propósito afim entre os participantes do quadro revela-se sob a figura da nota, da avaliação formal.

Os apontamentos acerca do propósito relacionam-se intimamente às intenções do falante *com* a sua fala. Além disso, o entendimento do propósito configura a maneira como os interactantes organizam as sequências de fala e as suas estratégias de negociação de turnos – o que leva ao desenho do grande arranjo tópico do discurso da sala de aula observada.

## O grande arranjo tópico

No decurso do tópico formal, conduzido por um responsável (a professora) que, sistematicamente, insere e retoma o tópico condizente ao conteúdo de aula, cujo propósito discursivo corresponde ao conteúdo de aula, os alunos interagem de uma maneira desengajada e desfocada. Devido ao baixo grau de envolvimento, os alunos tentam inserir tópicos de seu interesse (os tópicos paralelos, caracterizados pela conversa gratuita e espontânea) para cindir o tópico conduzido pela professora. No decurso dos tópicos paralelos, cujos objetos de discurso são, geralmente, estabelecidos pelos próprios alunos, a resposta destes revela aspectos de centração e engajamento.

Quando Jubran (2015) define tópico discursivo, a pesquisadora estabelece as propriedades particularizadoras do tópico: a centração e a organicidade. A centração seria uma categoria mais profícua em uma conversa informal, pois há, supostamente, maior equilíbrio de participação entre os interactantes. Já a organicidade engloba a linearidade na organização tópica, caracterizada pela continuidade e pela descontinuidade, e pelas ocorrências de cisão. A organicidade revela-se nas relações de interdependência tópicas estabelecidas de maneira concomitante em um plano hierárquico (superordenação e subordinação) e em um plano linear (articulação entre os tópicos). A distribuição da linearidade constitui-se dos fenômenos de continuidade e de descontinuidade. A continuidade acontece, comumente, nas conversas informais e é marcada por uma sequência de tópicos que iniciam e se esgotam no decurso da conversação. A descontinuidade refere-se às suspensões, intercalações e cisões tópicas – fenômenos que acompanham o discurso de sala de aula quase integralmente. É,

portanto, no plano linear que se encontra o aporte para o desenho do grande arranjo tópico do evento de sala de aula.

A interação em sala de aula é constantemente marcada por interrupções do tópico formal, aquele conteúdo previsto nos planos de aula. Isto é, a troca em sala de aula é permeada por cisões e consequentes intercalações de tópicos. Então, o que ocorre, em geral, é o revezamento entre o tópico formal e os tópicos paralelos. Tais tópicos denominam-se, aqui, paralelos porque suspendem o tópico formal, que é sempre recuperado pela professora, uma vez que o tópico formal pode ser considerado formal principalmente em função do propósito institucional que o circunscreve – afinal, o espaço escolar constitui-se a partir do escopo instrucional.

A partir das observações desse recorte da amostra, pode-se afirmar que, no evento aula em questão, há algumas particularidades que demarcam o grande arranjo tópico do evento de comunicação. A linha tópica revela uma flutuação contínua entre o tópico formal e o tópico paralelo. Constataram-se variações predominantes de cada um dos tópicos, quais sejam: 1. o tópico formal varia entre conteúdo instrucional e orientações formais (a respeito da organização da própria aula, da instituição ou das atividades propostas). Nesse ponto estão as estratégias de recuperação do tópico formal pelo professor, que não chegam a se enquadrar no conceito de tópico: são as admoestações e as reivindicações de atenção para a manutenção do tópico formal; 2. o tópico paralelo varia entre: temas diversos relacionados a toda a turma (gincana, comparações com a outra turma de 9º ano, rifas etc.), temas diversos relacionados à vida particular de cada participante (preferências pessoais, histórias cotidianas etc.) e humor – ironias, piadas já instituídas e recorrentes entre os alunos. Nesse ponto estão as estratégias de cisão e de inclusão que precedem o tópico paralelo, realizadas com mais frequência pelos alunos.

A questão da organização geral do tópico discursivo conduz o aspecto do grau de engajamento na interação, que, por seu turno, elucida mais um aspecto contextual do cenário de domínio autêntico da sala de aula observada *in loco*. E, a partir das constatações globais desenvolvidas nos três pontos anteriores, na pesquisa de maior envergadura, houve a possibilidade de desdobramentos e comprovações pormenorizados dessa estrutura – foram os casos dos trechos conversacionais, responsáveis por ilustrar e consolidar este quadro inicial de análise, o qual este artigo pretendeu expor.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A oportunidade de participar do “pequeno sistema social” (GOFFMAN, 2012, p. 110) constituído pela conversação da turma observada em sala de aula possibilitou o exame das suas tendências próprias e dos mecanismos de manutenção de suas fronteiras. Com efeito, este artigo pretendeu demonstrar que a escolha por priorizar a situação concreta de comunicação foi fundamental à investigação. Ao dirigir o olhar às projeções do discurso de sala de aula, no seio de sua realização, comprovou-se que o ambiente de interação escolar é um local em que professor e alunos, por meio da manifestação linguística, da apropriação da palavra e do espaço de dizer, estabelecem as suas relações de sentido.

Essas relações de sentido denunciaram que a complexidade da situação da sala de aula está na deturpação do propósito de seus participantes: no ambiente escolar, para professora e alunos, a avaliação formal está acima do conhecimento em si. Contudo, a ausência de um ponto de acordo, representado pela nota, poderia resultar em uma dificuldade maior ainda por parte da professora em manter o controle em nível interacional. Isso porque não há indícios relevantes, por parte dos alunos, de um comportamento responsável enquanto aprendizes, enquanto detentores de suas próprias trajetórias rumo ao conhecimento. Os indícios ratificaram a ideia da obrigatoriedade da presença na escola. E esses indícios nada têm de animadores.

Apesar disso, levando em consideração que uma conversação tem seus próprios “heróis e vilões” (GOFFMAN, 2012, p. 110), pode-se defender a ideia de que é no próprio discurso que se encontra uma (entre várias) forma de mudança da organização desses “pequenos sistemas sociais”. O conteúdo do dizer, além das suas formas, em sala de aula pode ser a chave para uma mudança de postura em relação à aprendizagem e, como o detentor do discurso de sala de aula, em geral, é o professor, cabe a ele a responsabilidade inicial de abordar o propósito da aula enquanto aprendizagem real, e não apenas burocrática ou mercadológica.

Por óbvio, não se expõe aqui uma solução pronta. A contribuição deste trabalho está no apontamento da importância da descrição contextualizada de um evento singular que apresenta características reproduzidas em outros lugares e ao longo do tempo. Tal descrição presta-se ao analista da conversação como um recurso de reconstituição de uma totalidade inapreensível, porém,

indispensável à compreensão da interação desde a sua realização enunciativa. Este trabalho representou, portanto, uma contribuição no sentido de demonstrar e examinar um exemplo real. Não há, aqui, subsídios para se estabelecerem modelos a serem seguidos para soluções efetivas em relação à realidade do ensino brasileiro. Entretanto, defende-se que não há como cunhar soluções sem o esforço de compreensão da realidade a partir de pontos de vista diversos.

## The relevance of context in conversational investigations

### Abstract

This article discusses the emphasis of the activity of reconstituting the contextual elements in the analysis of a conversation in a naturalistic environment – in this case, the classroom space. It aims to reflect on the relevance of the role of the context based on the principles of the Analysis of the Conversation, according to the studies of the researcher Catherine Kerbrat-Orecchioni (2006). In addition, it deals with the condition of the researcher as a participant in a concrete situation of interaction, which allows observation and description of the scenario of an authentic domain, understood as a substantial aspect of analysis. For demonstrative purposes, it presents an analytical cut from an investigation carried out in the classroom.

### Keywords

Context. Authentic domain scenario. Conversation in classroom spaces.

## REFERÊNCIAS

BARROS, K. S. M. de. Sobre o discurso da construção do conhecimento. *Revista Linha d'Água*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 295-312, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37360>>. Acesso em: 10 set. 2017.

GARFINKEL, H. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967.

GOFFMAN, E. *Rituais de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Tradução Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.



HILGERT, J. G. Língua falada e enunciação. *Calidoscópio*, v. 5, n. 2, p. 69-76, maio/ago. 2007. Disponível em: <revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/5627>. Acesso em: 23 fev. 2017.

JUBRAN, C. Tópico discursivo. In: JUBRAN, C. (Org.). *A construção do texto falado*. São Paulo: Fapesp/Contexto, 2015. p. 87-126.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LEITE, M. Q. et al. A análise da conversação no Grupo de Trabalho Linguística do Texto e Análise da Conversação da Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística. In: BENTES, A. C.; LEITE, M. Q. (Org.). *Linguística de texto e análise da conversação*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 49-87.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

SILVA, L. A. Estruturas de participação e interação em sala de aula. In: PRETI, D. (Org.). *Interação na fala e na escrita: Projetos Paralelos Nurc/SP*. São Paulo: Humanitas, 2002. p. 179-203.